DA REINVENÇÃO DO MODO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR À REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR: Contributo para um Debate acerca do Mal-Estar Docente

Neste artigo visa-se contribuir para a reflexão sobre o mal-estar docente a partir da falta de sentido do trabalho escolar, não como a única variável capaz de explicar esse mal-estar mas como uma variável plausível e pertinente que impõe não negligenciar. É inevitável reconhecer-se que se um tal sentido se perde, ou mesmo se nunca chega a haver sentido, os professores tendem a oferecer o menos possível para alunos que não fazem mais do que responder em conformidade, envolvendo-se, também, o menos que podem na relação que estabelecem com esses mesmos professores (Perre-noë, 2001). Gera-se assim um ciclo de desencantos, suficientemente desgastante e destrutivo. Um ciclo que não surge nem do nada nem por acaso e que, hoje, impõe problematizar e interpelar, enquanto condição da reinvenção do modo de educação escolar e, concomitantemente, da reinvenção da profissão docente.

*Investigadores do CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativa) da FCE-UP.
Introdução

Nós sendo propriedade uma novidade a existência de discursos que atribuem às escolas e aos professores um papel inestimável no processo de transformação e reformulação das sociedades modernas, já é novidade, todavia, o facto de uma tal atribuição atingir proporções excepcionais e ocorrer num tempo em que, também por via desta maior atribuição de funções à Escola, deixou de existir um consenso social suficientemente amplo acerca da missão dos professores. Tratando-se de uma situação paradoxal, é, apesar disso, uma situação que em larga medida se explica em função da importância crescente que a instituição escolar tem vindo a assumir; hoje, na vida quotidiana, deve ser nomeadamente:

- Ao progressivo e contínuo alargamento do período obrigatório de permanência na Escola por parte da generalidade das jovens;
- Ao facto de se constituir como uma substância que, devido à sua função certificativa, tende a influenciar de forma explícita o acesso dos indivíduos ao mercado de trabalho;
- Ao facto de se assentar, pelo menos para alguns, não como uma insinuação de regulação social, mas como a incidência de regulação social por excelência. Esta perspetiva tem por vezes a afirmar-se através de alguns discursos, sobretudo quando nos confrontamos, neste âmbito, com a perda de influência dos dispositivos tradicionais (a família, a igreja, a comunidade e/ou os contextos de trabalho).

Acercentamos, a este conjunto de factos, as acusações relativas ao divórcio existente entre o que se aprende na Escola e as necessidades e exigências da sociedade em que vivemos que, não sendo infelizes, adquirem hoje, também, uma outra projeção e uma maior amplitude, devido a uma maior diversidade e qualidade dos estímulos de que as crianças e os jovens beneficiam no seu quotidiano. A universalização dos novos meios informáticos e das tecnologias de comunicação e a consolidação de padrões relacionais menos coercivos permitem que as crianças e os jovens tenham acesso não só a um maior e diversificado volume de informação como, igualmente, a um conjunto de experiências pessoais e sociais que implicam, de um modo geral, que a Escola e os professores se situam em desvantagem face à influência e à sedução exercida por esses meios e por essas tecnologias em sociedades que, por sua vez, permitem outros contactos mais abertos e estimulantes, se bem que, por vezes, mais efêmeros, com esses instrumentos, os seus produtos e os outros.

É, pois, de acordo com o quadro nomadamente traçado que se torna pertinente perguntar-se:

- Os professores estarão condenados a fazer mal o seu trabalho?
- Deverão os professores viver permanentemente uma relação deficitaria perante os desafios que a profissão lhes coloca?
- Estarão os professores condenados, de facto, a obter uma satisfação precária, ou a não obter satisfação, pelo trabalho que realizam?

No ambiente de frustração ou, pelo menos, de tensão profissional em que vivem muitos professores, estas questões parecem não admitir respostas alternativas, particularmente, quando se constata que uma tal falta de esperança se explica em função de um conjunto de situações relacionadas, pelo menos, com dois tipos de razões:

- As razões relacionadas com a gestão das responsabilidades sociais das escolas;
- As razões relacionadas com a gestão das responsabilidades pedagógicas dos professores.

Não sendo estas as únicas razões que, actualmente, permitem explicar o mal-estar vivido pelos professores como um corpo profissional que se debate com novos desafios, novas exigências e que é sujeito a novos tipos de expectativas, são, todavia, as razões que elegem para abordar esse assunto mal-estar. Razões que se articulam e se definem entre si, mas que importa abordar de forma distinta quanto aos seus pressupostos, quanto às suas implicações do ponto de vista do desempenho profissional dos professores e, igualmente, quanto às respostas que, neste âmbito, se possam promover e produzir. Razões que, importa afirmar, são contínuas, também, com uma perspetiva sobre o
mal-estar docente que, sem subestimar a multiplicidade de fatores que contribuem para o explicar, tende a abordar de forma mais atenta e interessada aqueles fatores que dizem respeito ao exercício concreto da função docente, num tempo em que há um excesso de ruido, de equívocos e de contradições nos discursos que se têm vindo a produzir acerca das vicissitudes do exercício da profissão, como é o caso dos discursos de caráter conservador, dos discursos de natureza corporativa ou dos discursos que perfilhavam uma visão enxertante e militante da acção profissional dos professores.

Os discursos de caráter conservador que se afirmam, em especial, pela sua natureza elitista e se construem em torno de uma nostalgia que tende a idealizar um tempo em que as escolas podiam ser definidas como espaços susceptíveis de serem objetivados através de um conjunto de funções, de saberes e de papéis que permitiam estruturar de forma prévia e inequívoca o trabalho dos docentes (Correia, Matos, s.d.), tendem a propor alternativas que passam inevitavelmente, pela reivindicação da necessidade de restaurar a autoridade incontestável dos professores, entretanto posta em causa pelas transformações da instituição escolar e do mundo em que habitamos. Sem pretender discutir de forma exaustiva tais pretensões, sempre diria, para além do paradoxo político que seria a existência de uma escola como um espaço instável, que face aos valores e aos princípios de uma sociedade democrática que face à dinâmica cultural de uma sociedade dita do conhecimento, que o principal equívoco de tais discursos tem a ver com o facto de remeter a resolução do problema do mal-estar docente para entidades exteriores aos próprios professores e à sua intervenção pessoal e profissional. Não se discute, assim, tanto o determinismo desta perspectiva, mas principalmente o seu fatalismo que vulnerabiliza os professores colocando-os à mercê de situações que não poderão controlar.

Os discursos de natureza corporativa, nomeadamente os que se têm vindo a afirmar no campo sindical, partilham com os discursos conservadores do mesmo tipo de fatalismo, se bem que se distanciam destes quanto aos pressupostos políticos que os animam. Enquanto estes fazem da nostalgia de um tempo perdido o ponto de partida para reivindicarem, de forma mais ouvida ou mais subtil, o afastamento das crianças «não educáveis» da escola, aqueles reivindicam tal pretensão sem que tal atitude signifique qualquer tipo de interpretação relativamente ao sentido do trabalho que os professores realizam. Se cabe a outros assumir responsabilidades que podem contribuir para minimizar o mal-estar docente, mais uma vez deixa de competir aos professores reagir a acção profissional que protagonizam, já que os problemas vividos pelos docentes, neste âmbito, dizem respeito, exclusivamente, ou à falta de meios e de recursos ou às carências socioculturais e culturais das famílias dos alunos. Seria necessário reconhecer a quota parte de verdade que tais assinaturas poderão evidenciar, impor evidências, também, os riscos da mesma, quando se constata como uma atitude contemplativa, a este nível, permite continuar a alimentar, de um outro modo, as representações fantasistas dos professores relativamente às dificuldades do exercício da profissão.

Noutro registo, emergem os discursos voluntaristas daqueles que tendem a responsabilizar eximivamente os professores que pelo seu desencanto profissional quer pela ausência de respostas que contribuam para resolver tal desencanto. São discursos que, por um lado, tendem a inspirar a produção de respostas inovadoras e até criativas, por outro tendem a minimizar a amplitude das exigências de caráter institucional. Tais discursos, pese a generosidade dos mesmos, contribuem assim, para acentuar um conflito estruturalmente em função do qual se affirma um dos pilares que sustenta a problemática do mal-estar docente: a distância inenarrável que se estabelece entre o ideal que inspira as práticas pedagógicas dos professores e as práticas que estes exercem professores são capazes de assumir e implementar (Esteve, 1992). Uma distância para a qual Esteve chama a atenção, recorrendo a um estudo de Ada Abraham, em função do qual elabora alguns tipos de reações que decorrem do desencontro entre os ideais pedagógicos assumidos durante a formação inicial (Esteve, 1992: 51) e uma prática pedagógica bastante afastada desses ideais, como é o caso, por exemplo:

- Do «predominio de sentimento contraditórios, sem conseqüência esquemas de atuação prática que resolvel o conflito entre ideias e realidade» (Esteve, 1992: 51);
- Da «negação da realidade devido à sua incapacidade de suportar a amargura» (Esteve, 1992: 51);
- Da «continua comparação entre a sua pobre prática pedagógica e os ideais que desejaria alcançar» (Esteve, 1992: 51).
É perante este tipo de discursos, dos seus equívocos e contradições, que se explica, então, o interesse que manifestei em abordar o mal-estar docente a partir da discussão das questões antes enunciadas. São estas questões que merecem, por isso, ser objeto de reflexão, enquanto pretendo oportunidade para abordar o mal-estar docente a partir, num primeiro momento, de reflexão sobre as finalidades políticas, sociais e educativas que justificam a existência das escolas e, num segundo momento, a partir do debate acerca das práticas pedagógicas dos professores e, corretivamente a estas, a partir da natureza e dos sentidos do trabalho escolar.

O mal-estar docente como uma oportunidade para se interpelar as responsabilidades sociais das escolas e dos professores

Hoje, atribui-se à Escola mais responsabilidades sociais que no passado quer porque, efectivamente, se tornou numa instância educativa decisiva nas sociedades contemporâneas, quer porque, tal como já o afirmem antes, constitui um recurso inestimável face à própria crise dos dispositivos tradicionais de regulação social. Assim, quando se discute quais as responsabilidades sociais efectivas que a Escola deverá ter que assumir, importa reconhecer que isso se explica, em primeiro lugar, pelo facto de muita gente, incluindo professores, a entenderem como «um instrumento para o exercício do controlo social das fenómenos como a criminalidade, a toxicidade, o excesso de individualismo, a cidadania apática» (Gambão, 1999: 115). Explicando-se, em segundo lugar, devido ao facto de se fazer depender dos níveis de escolaridade alcançados pelos indivíduos o desenvolvimento dos países, a promessa da mobilidade social e a hipótese da igualdade de oportunidades. O que sendo reconhecido, depois da década de 70, como uma ilusão não deixa de constituir, apesar disso e ainda, como uma razão suficientemente estimulante para justificar a importância da Escola na vida dos indivíduos.

Portugal não é exceção a esta regra, bem pelo contrário. Sobretudo quando se constata que uma das consequências mais marcantes do processo de democratização política iniciado em Portugal, após o 25 de Abril de 1974, se revelou, exactamente, através do aumento dos níveis de escolaridade da população portuguesa. Basta olhar para os números disponíveis para se compreender como o sistema educativo português cresceu quer na sequência do surgimento e consolidação da escolaridade básica, universal e obrigatória quer na sequência da «adopção das tarefas específicas de escolarização, tanto do nível secundário, como do ensino superior» (Azvedo, 2002: 13). Segundo Joaquim Azvedo, assiste-se, hoje, quer «a uma alteração profunda da nossa sociedade, de tal modo que, nos anos recentes, pela primeira vez na nossa história, a maioria da população portuguesa até aos 18 anos se encontrava a estudar» (Azvedo, 2002: 12), quer a um fenómeno deveras elucidativo, subsequente à transformações de que o país tem vindo a ser ativo nos últimos vinte e cinco anos, aquele que se exprime através do facto dos portugueses, apesar de pouco qualificados, se encontrarem «a empurrar as gerações mais novas para níveis muito muito altos de escolarização» (Azvedo, 2002: 12). Não me interessa discutir a crença, algo ingênua, que subjaz a um tal investimento nem, tão pouco, avaliar as assinaturas do mesmo, importa, antes, chamar a atenção para as implicações da importância crescente que a Escola tem vindo a assumir no tecido social português, a qual concentrou uma das razões mais plausíveis para que se lhe atribua responsabilidades sociais inéditas.

Quais são, no entanto, as responsabilidades sociais que as escolas deverão e podem assumir e, neste âmbito, quais são as efectivas responsabilidades dos professores?

Cremos que, em primeiro lugar, as respostas a estas questões terão que ser produzidas localmente e de um modo contextualizado em escolas reais e envolvendo pessoas concretas. Contudo, há que afirmar, em segundo lugar, que tais responsabilidades se encontram balizadas por um conjunto de princípios que convém ou explicitar, caso se encontrem inscritos na lei e no conjunto de regras legais; normas e, em função da leitura e da análise de situações institucionais e educativas concretas. Em terceiro lugar, importa afirmar, também, que as responsabilidades sociais das escolas e dos professores passam, sobretudo, pela assunção das suas responsabilidades educativas. O que significa que o investimento a realizar nessas escolas se deverá dirigir, prioritariamente, para o acesso escolar e educativo das crianças e dos jovens que as frequentam. Reconhece-se, contudo, que um tal investimento implica a implementação de medidas a montante e a jusante das acções educativas propriamente ditas. Medi-
das que dizem respeito à alimentação, à saúde e ao bem-estar dos alunos e que não poderão ser parte integrante das responsabilidades a assumir pelas escolas, nem tão pouco pelos professores. Salientamos, todavia, que as necessidades pessoais e sociais dos alunos, a seleção de qualquer tipo de resposta por parte das instalações vocacionadas para responder ou minimizar tais necessidades, bem como a dificuldade em se ser indiferente a essas necessidades, quer por parte das escolas quer por parte dos professores, explicam, em larga medida, que estas assumam responsabilidades por ações que não são da sua esfera de competência. Provavelmente continuaremos a assistir a este acréscimo de funções durante muitos e longos anos, sem mais nada se poder fazer a não ser continuar a fazer-lo. Apesar disso, importa que, pelo menos, as escolas e os professores possam, por um lado, identificar as razões, as necessidades, as possibilidades, as disponibilidades, os recursos, os limites, as vantagens e as desvantagens de intervenções que tenham a ver com ações de caráter social. E, por outro, que possam, igualmente, contribuir para a clarificação das responsabilidades que outros devem assumir no âmbito das sociedades contemporâneas, desenvolvendo um conjunto de iniciativas, através das quais:

- Se confira visibilidade a todas as situações que tenham a ver com os direitos básicos das crianças e dos jovens e a ausência de oportunidades sociais que afectem o seu sucesso escolar e educativo;
- Se proporcionem medidas que tenham a ver com acontecimentos e factos locais, quer com acontecimentos e factos de caráter mais amplo, decorrentes da elaboração, por parte das escolas, de diagnósticos ajustados e consequentes, construídos, por isso, em função da necessidade de se definirem e justificarem as opções estratégicas subjacentes aos projectos de intervenção educativa que ali se atribuem;
- Se definam parcerias que envolvam outros actores e outras instâncias através de contratos de colaboração que permitam que outros assumam as suas próprias responsabilidades sociais.

O que se espera, em suma, é que os professores possam focalizar as suas energias e saberes para intervir em escolas que hoje são percebidas por novos públicos, tornando-se espaços mais heterogêneos, e passarem a conviver com problemas de natureza social, cultural e educativa que até há bem pouco tempo lhes eram estranhos. Cremos que só por esta via é que se podem afi

- com as suas responsabilidades sociais. Através do investimento em dispositivos de intervenção e mediação pedagógica que possibilitem que os alunos possam atribuir um sentido ao trabalho que realizam na escola, o que passa, também e obrigatoriamente, pela gestão diferenciada das propostas educativas e da diversidade das situações de aprendizagem.

Neste sentido, e face a um desafio pedagógico tão ambicioso, é de esperar que nos sempre os professores façam bem o seu trabalho pois é parte integrante dos riscos que hoje os professores correm no decorrer da sua acção profissional. De concretizar, não se pode responsabilizar os professores pela inoperância que possam manifestar quando têm de lidar com problemas que escapam à sua experiência profissional, aos seus saberes e principalmente às suas funções. Por do que isto, contudo, é reconhecer que estas tarefas os impõem de enfrentar o desafio pedagógico que enunciamos anteriormente.

É esse tipo de mal-estar que poderá ser profundamente destrutivo para os professores, não só pelo envolvimento em situações que só por si são incômodas e inclusivas, face às suas possibilidades de resposta, desgastando-os insuficientemente numa intervenção que, muito provavelmente, ficará acentuada quanto aos resultados desejados que dos resultados desejáveis. Da instituição de uma acção que em larga medida lhes escapa ao sofrimento e ao desencanto vai, afinal, um pequeno passo. Defende-se, assim e então, que a pedagogia dos problemas sociais para além de constituir, só por si, um equívoco, constitui também um fator de mal-estar profissional dos professores.

O confronto com problemas de caráter social que envolvem alunos por causa de problemas educativos é, contudo, inevitável nas escolas contemporâneas. E se as escolas, ou pelo menos algumas escolas, têm condições para enfrentar parte desses problemas, outros há que não têm condições para fazê-lo. Da que se considere que cada caso é um caso, sendo obrigatório, apenas, que as escolas façam do inventário dos problemas que afectam a vida escolar dos alunos, identifiquem os recursos disponíveis na comunidade que, eventualmente, possam ser mobilizados e diagnóstiquem, caso seja necessário, com outros actores sociais, a natureza e as causas dos problemas, bem como as respostas devidas ou, pelo menos, as respostas possíveis face a esses mesmos
problemas. Só depois disso é que se poderá deliberar se, como e com quem é que as escolas poderão intervir. Este investimento, porém, deverá ser entendido como uma função dos órgãos de gestão e administração das escolas, que deverão encontrar as estratégias mais adequadas para construir ou responder plenamente às situações problemáticas ou questões emergentes, falhando ou não, que se deverão concretizar ponderando a viabilidade e previsibilidade das situações. Importa, sobretudo, que as escolas e os professores envolvam-se em situações de confronto face a problemas para os quais, só por si, não tenham margem de manobra. Ou se tiverem que o fazer, que o façam sendo capazes de calcular, tanto quanto possível, as riscos que correm.

Em suma, a reflexão sobre a dimensão social das intervenções que têm lugar nas escolas só contribui para elucidar a problemática do mal-estar docente no momento em que permita compreender se esse mal-estar resulta, como refere Schön, na reflexão que promove acerca dos práticas reflexivas, (Schön, 1992), de um excesso de missão, da superação de missões desajustadas ou da incapacidade em definir as missões que devem e podem assumir. É a partir deste conjunto de interrogações que se justifica a reflexão a iniciar no próximo capítulo, a qual permitirá enfrentar a problemática do mal-estar docente quer como uma oportunidade de interpretação do próprio modelo de educação escolar, quer, subsequentemente, como uma oportunidade de repensar as limitações dos conhecimentos profissionais que se afirmam em função da algoritmatização das representações e das leituras que propiciam quer das técnicas que esses conhecimentos permitem inspirar.

O mal-estar docente como uma oportunidade para se interpelar o modelo de educação escolar

O sofrimento inerente à construção de um percurso capaz de conduzir à transformação das práticas pedagógicas dos professores é pelo contrário, um sofrimento não só inevitável, como também aceitável. Não é descorajado se se for capaz de entender que, «no momento em que as grandes utopias do passado se esgotarem, é o espaço da escola que o professor pode reencontrar as pequenas utopias que são sentido à sua prática profissional» (Vêroca, s.d). Este desco-
do ponto de vista dos princípios — a retórica da igualdade de oportunidades, a importância do diálogo e a aceitação dos conflitos e a necessidade de es
aprendermos a gerir de forma consequente, como um factor estruturante da vida em comun. Colide também com um mundo em que as mudanças tecnológicas tendem a ocorrer de forma mais rápida e profunda e os meios de comunicação de massas assumem uma importância, em cada dia que passa, mais eficaz na configuração da realidade. Colide, finalmente, com um mundo em que as relações entre homens e mulheres, entre adultos, crianças e jovens, entre pais e filhos se passam por outros tipos de padrões relacionais mais pre
ocupados com a dignidade de cada um dos intervenientes, menos rígidos e normativos, mais capazes, por isso, de reconhecer, apesar de tudo, o protagonismo pessoal e social de cada um dos intervenientes e suas jogas relacionais.

Impõe-se, então, fazer duas perguntas:

— Como lidar e gerir, então, as contradições entre uma Escola que continua a definir-se como um espaço de transmissão de saberes e da produção de comportamentos estandarizados e um mundo plural que exige, cada vez mais, que sejamos capazes de refletir e, eventualmente, de reestruturar os saberes que herdámos, de construir consenso inéditos que nenhum período de treino prévio nos poderá ensinar a realizar, ou de assumir uma postura eticamente mais exigente face a nós próprios, aos outros e à comunidade onde nos inserimos?

— Como construir uma Escola que, por reconhecer o mundo plural e complexo em que vivemos, se transforma, definindo, por isso, outras finalidades, funcionando segundo uma racionalidade educativa diferente e sendo capaz de se assumir como um espaço educativo a ser apropriado por públicos caracterizados pela sua diversidade cultural? Uma Escola em que o objeto de aluno se define de acordo com um outro tipo de parâmetros?

Cremos que a resposta à segunda questão depende, em larga medida, da forma como responderemos à primeira questão mencionada. Duas razões justificam esta afirmativa. A primeira, tem a ver com o facto de estarmos convencidos que só aqueles que se sentem perturbados com as contradições so referidas é que podem, eventualmente, enfrentar a necessidade e a possibilidade de transformar a Escola. A segunda, diz respeito à necessidade de compreendermos que a transformação da Escola deverá ser entendida não como um percurso do que com um podar. Um percurso que se constrói a partir da instituição que existe, condicionado tanto pelas contradições que a atravessam, como pelos equívocos que a animam, como estádios pelos constructores educativos dos seus professores que, igualmente, não poderemos ignorar. Um percurso que não depende, ape
nas, da ação dos professores, mas também do envolvimento de outros actores e de outras instâncias nesse projecto. Um percurso que deverá ser entendido como um percurso de uma instituição e não dos seus membros e actores sejam acidados individualmente, quer estes sejam acordados como fazendo parte de um ou de vários coletivos. Um percurso que embora se possa subordinar a um conjunto de ideias-chave e a linhas de orientação globais só é realizável como um conjunto de percurso particulares, subordinado, por isso, a outros e a objec
tivos diferenciados. O que significa que em vez de filarmos de Escola e da sua transformação devemos referir-nos, antes, a escolas e a projectos de transforma
ção, indo de encontro ao que Névoa afirmou quando considera que: "é na escola, dentro da sua profissão, que o professor vai descobrir o que fazer e como construir uma nova identidade. Isso significa tornar como referências não o Estado, mas os seus próprios colegas, a quem deve prestar contas" (Névoa, s.d.).

Neste sentido, convém ser modesto e entender que as respostas às diferentes duas questões nem remetem para a concretização de projectos localmente confeccionados e parcialmente executados que se definem, entre outros denominadores comuns, pelo facto de entenderem o protagonismo dos professores e a sua participação activa e intervencionista no âmbito como um factor inconsequente a ter em conta quando se aborda a possibilidade de transformar as escolas e as práticas educativas que aí têm lugar. O que implica que, obrigatoriamente, nos temos de confrontar com o que alguns autores designam por "forma eco
law" (Vincent, Ltbbe e Thìn, 1994; Candídio, 1999), o modelo educativo singular e historicamente data do que estive na origem da afirmativa social e política da Escola nas sociedades contemporâneas. Um modelo que contribuiu, entre outras coisas, para que:

• A Escola se afirmase como um contexto especializado e autónomo, dis
socio da vida das comunidades, onde se acredita que é possível apren-
der no presente para se poder vir a agir no futuro e noutras contextos sociais (Rey, 2000, Névros, 1988);

- A Escola se definiu como um espaço de trabalho sujeito a finalidades educativas prévias expressas em documentos através dos quais se divulgou qual o conhecimento legítimo a adquirir; o qual vai contribuir para condicionar o modo como cada um deve agir/decidir e a organizar o mundo onde se age e é (Poppleweitz, 1994);

- A Escola se definiu, igualmente, como um espaço onde se desenvolvem uma tecnologia específica capaz de assegurar que a transmissão e/ou a apropriação do saber quer o controle sistemático dos resultados obtidos através da utilização de procedimentos de verificação autorizados;

- Emergisse a figura do professor com um agente educativo especializado cuja função consiste “gerar e estabelecer” um meio de mediador a relação entre os alunos e o saber escolar, numa operação que, afinal, visa atingir finalidades mais amplas no domínio da socialização das novas gerações;

- Emergisse a figura do aluno, a qual assume, na Escola, um estatuto particular que não lhe permite que exerça autonomia e sem controlo equilíbrio que afetou aprendendo (Rey, 2000).

Reconhecendo-se que este modelo pode assumir configurações diversas, importa compreender, no entanto, que por mais liberal que sejam as práticas que o mesmo possa inspirar, estas acabam por não poder isolar o conjunto de constrangimentos que acabamos de nomear, os quais não poderão ser ignorados quando se discute a transformação das práticas educativas dos professores. Do mesmo modo que se deverá ter em conta até que ponto um tal modelo tende a desvalorizar a experiência dos aprendizes, tal como sugere Rui Canário (1999) num texto onde considera que a “forma escolar” tende a:

- Abstrair-se das condições concretas que condicionam a aprendizagem dos alunos;

- Subordinar o processo de intervenção educativa a uma questão técnica, julgando que assim se pode garantir que não existam situações de imprevisibilidade quanto aos resultados a obter;

- Valorizar, ao nível da produção do conhecimento, de um processo de cumulatividade, em que a lógica do armazenar e repeter informação se sobrepõe à lógica de produção de saber (Canário, 1999: 103). Não é, então, por acaso que a Escola se assume como um contexto onde da forma constante e sistemática se colocam perguntas, com a particularidade das respostas já serem pressumidamente conhecidas. Por outro lado, e ao contrário do que acontece em situações originadas por uma curiosidade legítima, quem coloca as perguntas são (regula gentis) aqueles (os professores) que já sabem as respostas. Estas pré-existem às questões e correspondem a um conhecimento produzido e importado do exterior da instituição escolar. Por outro lado ainda, aqueles que antes de entrar na escola (as crianças) eram peritos em questionar os adultos (frequentemente de forma esmagadora) passaram a ser desencorajados de o fazer e consolidaram o aprender “boas” respostas, para questões que, também com frequência, não lhes interessavam (Canário, 1999: 103);

- Entender a prática como uma mera aplicação da teoria (Canário, 1998);

- Entender o estatuto daqueles que aprendem em função de uma lógica deficitária que a formação deverá ajudar a resolver, o que implica que a se desvalorize, por um lado, o potencial de aprendizagem dos aprendizes e, por outro, tal como refere Canário, que não se seja capaz de reconhecer os seus adquiridos experiências.

Apesar de reconhecermos que existem projectos de intervenção educativa, desenvolvidos a partir do modelo de educação escolar, sujeitos a outros pressupostos e a outros princípios pedagógicos é-se obrigado a reconhecer, no entanto, que o projecto a que Rui Canário se refere sob a designação de “forma escolar” não deixa de caracterizar uma parte significativa das experiências educativas que se vivem, hoje, nas escolas portuguesas. Situação que nos remete novamente para a discussão sobre a adequabilidade das modalidades de intervenção educativa subordinadas à matriz escolar que Canário explicita, face a:

- As finalidades que hoje se atribuem a uma Escola, onde as gerações mais jovens permanecem mais tempo e se verifica, por isso, um fenómeno de massificação escolar dos níveis de ensino mais elevados dos sistemas educativos.
Ao pulsar da vida que anima as sociedades contemporâneas quer ao nível político quer ao nível social, quer ao nível cultural, quer ao nível tecnológico, quer ao nível educativo,

- A afirmação da maior importância social dos indivíduos, dos seus desejos, das suas expectativas e das suas exigências, a qual explica como hoje a definição do que é ser adulto, jovem, adolescente ou criança se transformou e as relações que os configuram como tal, também.

Pretende, uma instituição escolar subordinada ao princípio e pressuposto que determinam a sua insularidade social e educativa, o conjunto de fatores acabados de enumerar só se poderão considerar como fatores de perturbação de qualquer universo escolar e, nomeadamente, da acção dos professores. Ou seja, o mal-estar docente explica-se, assim, em função do hiato existente entre uma filosofia que continua sujeita às idiossincrasias de um modelo de intervenção pedagógica cloisto, e as transformações globais do mundo em que vivemos. Por isso é que consideramos que:

- Uma abordagem prometedor do desenvolvimento profissional dos professores passaria por transformações de natureza institucional e pedagógica, mais do que pelo apoio ao retorno a um passado que não poderá ser recriado ou pela defesa de quaisquer medidas de natureza remediativa a adoptar,

- Os professores estarão condenados a realizar mal o seu trabalho se não se envolverem nessas transformações de natureza institucional e pedagógica. Ou seja, a sua missão é uma missão impossível face à disparidade existente, hoje, entre os princípios e os pressupostos que orientaram a escolarização no passado e o mundo em que vivemos.

De mesmo modo que o ofício de aluno não se pode continuar a considerar em função do conjunto de pressupostos que Perrenoud (1995) consignou, também o ofício do professor se terá que transformar em consonância, afinal, com aquele primeiro propósito. Não se pode, aliás, conceber a transformação de um ofício sem conceber a transformação do outro. Se o desenvolvimento de

- uma relação utilitária com o trabalho, em função da necessidade de salvar vidas e de sobreviver mas do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal (Perre-
As transformações constantes a que se encontra sujeito o conhecimento relacionado com as mais diversas áreas do saber, em contraste com o passado recente em que a informação divulgada constituía uma entidade estável e passível de ser transmitida, sobressaltos, de geração em geração;

- A impossibilidade do saber se definir quer como uma entidade inquestionável quer como uma entidade insular relativamente tanto âncoras que produzam como relativamente âncoras com os quais se relaciona;

- A instabilidade dos padrões e do tipo de relações que configuravam as interações que se desenvolviam, hoje, entre os seres humanos, sujeitas por isso a um maior nível de contínuidade, em contraste com o passado onde as relações se encontravam prefiguradas em códigos mais rígidos de conduta, existindo-os, assim, de estabelecer jogos relacionais que exigiam esforço de reconhecimento do outro e investimento na construção de momentos de comunicação efectiva;

- A massificação escolar que esteve na origem da abertura da Escola a novos públicos, o que só por si implica uma nova de um desafio pedagógico e social para o qual não se possua respostas prontas, acabadas, seguras e decisivas.

Se dividir fosse quase tanto a nos tipos de exigências com que se defrontar os docentes, este conjunto de factores permitiria dissipá-los. Não é possível continuar a pensar na profissão docente em função de uma Escola que, mesmo que o desejássemos, já deixou de existir. Sabendo que uma tal nostalgia teve passado mas não tem presente nem futuro, sabemos, também, que mesmo assim constitui fonte de mal-estar e desencanto profissional, já que confira o professor a um espaço extraescolarmente restrito, o espaço idealizado dos alunos que, por um lado, se espera que sejam capazes de viver, simulatingamente, uma sociedade marcada pela continuidade, pela perpetuidade e pela inovação e, por outro, sejam obrigados a conviver com uma escola onde se continua a acreditar que os aquietamentos de ensinar e aprender são equivalentes e a harmonia é entendida como uma categoria apriorística; a estabilidade e condição inquestionável do funcionamento da escola; e se certe que a vocação profissional dos professores se define, sobretudo, em função do trabalho que estes reali-

As crises de identidade profissional docente tem de ser compreendida à luz destas mutações e no quadro do desenvolvimento ‘das crenças fundadoras dos sistemas escolares’ (Nóvoa, 1998). É este quadro que pode interpretar-se a ideologia por um lado ‘defensiva’, por outro lado ‘nóstalgico’ que marca o discurso dos professores sobre as condições de exercício da profissão.


A resposta ao desafio que o sofrimento profissional constitui para os professores passa, então, pela renovação da profissão docente como uma das dimensões fundamentais do próprio processo de reinvenção da Escola. Uma Escola que historicamente se desenvolveu através da ‘imposição exercícios de processos uniformes de ensino’ (Castirio, Alves e Reis, 2001: 140). É a ruptura com este processo de uniformização educativa, o qual ‘desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos’ (Castirio, Alves e Reis, 2001: 140), que poderá constituir a operação fundadora de uma instituição escolar que urge afirmar-se como uma instituição democrática e não, apenas, como uma escola de cílios massificada.

É pois, em função do conjunto de problemas e desafios que acaba de ser enumerado que se pode afirmar que a profissão docente deverá ser considerada como a profissão de risco. Classificação que decorre do facto de ser uma profissão que obriga aqueles que a exercem ‘a enfrentar-se quotidiana e de forma significativa e de forma importante técnica e científica, no quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de adequação de uma imagem social desvalorizada’ (Nóvoa, 1991: 64). Uns desafios que nos permite entender o risco, não como um perigo potencial decorrente de uma atitude inadequada dos professores face às novas exigências profissionais, para passar a ser assumido, na perspectiva proposta por A. Nóvoa, como uma propriedade que permite identificar, hoje, a própria profissão docente como uma profissão que se configura e desenvolve em função do reconhecimento de um conjunto de factores que a afetam, nomeadamente, e entre outros;
zam para superar a ignorância dos alunos. Tal como afirmam Correia e Matos encontramos-nos perante «uma ética de escola que supõe o exercício profissional baseado em normas e referências claras, estáveis e reproduzíveis, hierarquizamente estabelecidas de modo a induzir comportamentos presuntos, objectivados em estatutos e papéis» (Correia, Matos, s.d.: 39). Inexistir nesta visão ética da profes-
 são docente é inútil, afinal, numa concepção de escola de professores e de alunos que só poderá contribuir para potenciar o real-estar e o desencanto pro-
 fissionais. É que importa reconhecer a intervenção do professor como uma intervenção que se desenvolve em ambientes educativos onde se é obrigado, algumas vezes, tanto a agir na urgência e a decidir na incerteza (Perrenoud, 2001) como, igualmente, a agir na incerteza e a decidir com urgência. 

O risco profissional, de acordo com estes pressupostos, deverá ser entendido, então, como um factor incontornável da intervenção dos professores nas escolas devido, entre outras razões:

- A ausência de respostas prévias e acabadas face a situações e a públicos que importa aprender a conhecer e a reconhecer;
- A necessidade de encontrar, por isso, soluções e respostas inéditas;
- A necessidade subsequente de reflectir, em conjunto e de uma forma cooperativa, para encontrar essas resoluções e essas respostas, para liderar e fazer fronte aos problemas ou para desenvolver novos projetos;
- A ausência de qualquer garantia prévia de sucesso das soluções implementadas, pelo menos no que concerne aos alunos em situação de insu-
cesso escolar crónico, ou quais são, na sua larga maioria, criados de meios sociais desfavorecidos e académicamente descapitalizados;
- A dificuldade dos professores expor em suas dúvidas e os seus receios face aos colegas, no âmbito desse processo de partilha e trabalho conjun-
to, bem como em confessarem os seus interesses e as vicissitudes negativas no trabalho que realizam com alunos desmotivadores e distac-
ds da escola.

O que se defende, então, é que a profissão docente não corresponda nem a um acto de indiferença nem a um acto de coercedinência nem, tão pouco, a uma actividade de resistência no âmbito das escolas. Pensamos que nas escu-
las e no mundo contemporâneo é o conceito designado por resistência aquele que melhor se adequa às exigências e aos desafios vividos pelos professores neste âmbito.

Resistência é, pois, um dos termos-chave desse livro. Refere-se a «uma com-
petência universal que permite a uma pessoa, a um grupo ou a uma comuni-
da, resistir, minimizar ou enfrentar os efeitos refletidos das situações de

adversidade» (Grobeg, 1995: 7) ou, de forma mais ampla, das situações que implicam desafios desgastantes e exigências inéditas. Neste sentido, aquilo que verdadeiramente nos interessa no conceito de resistência diz respeito, sobretudo, à valorização do processo de autoformação que esta competência pressu-
põe, na medida em que o seu desenvolvimento ocorre em função de um pro-
cesso que se constitui a partir do momento em que se enfrentam situações desfavoráveis, mas que se afirma face ao modo como os indivíduos se transfor-

dam e se fortalecem como actores sociais no âmbito desse mesmo processo.
Do ponto de vista das suas implicações ao nível da construção de um novo tipo de profissionalidade docente, o conceito de resistência permite que se valorize, então, um outro olhar sobre a relação entre as intervenções dos pro-

fessores e os contramongamentos que se lhes colocam neste âmbito, permitindo que estes, mesmo que constituam fonte de mal-estar, não estejam na origem de um processo crítico de depreciação profissional. É que, hoje, torna-se necessi-
sário, cada vez mais, superar a posição de permanente defensiva em que os professores se colocam no momento em que enfrentam situações inesperadas ou demasiado, reagindo mais do que intervindo, tanto quanto possível, de forma intencional e proactiva. Importa, por isso, ser capaz de reflectir, em conju-
to, sobre essas situações, estabelecendo outros objectivos e definindo estra-

tégias ou outras possibilidades de acção. Importa, também, nesse âmbito, inves-
tir na tentativa de definir o impacto esperado das actividades a propor aos alu-

nos, de forma a gerir expectativas e a não alimentar licoes, nem
e

Se, tal como Perrenoud afirma, «o professor segue a deriva, ou se preferir-
mos assumir como um equilibrado, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconcebível, como misturar água e fogo» (Perrenoud, 2001: 22), então importa compreender como a possibilidade dos professores se tornarem capazes de prevenir, minimizar ou enfrentar os efeitos das situações profissionalmente desgastantes em que se encontram.
envolvidos constitui, em si, uma competência fundamental a desenvolver. Daí a importância que assume o conceito de resiliência, cujas implicações ao nível da função docente passam pelo reconhecimento de que a curva também em que o professor, por vezes, se encontra, não podendo ser evitada, poderá, pelo menos, ser objeto de reflexão no seio do grupo de professores tendo em conta alguns dos referentes necessários ao desenvolvimento do seu processo de resiliência profissional. Um processo que não poderá deixar de ser abordado na sua dimensão institucional, aquela que permite pensar a reinvenção da profissão docente como causa e consequência da própria reinvenção da escola.

Reinventar a escola e a profissão docente: Dilemas a enfrentar

Sendo esta uma questão a debater de forma mais aprofundada e circunstanciada, sempre diria que, em jeito de contributo para o debate a fazer, há, pelo menos, dois dilemas a enfrentar que importa enfrentar de imediato, já que marcam, indistintamente, a reflexão sobre as escolas contemporâneas e o papel dos professores neste âmbito.

O primeiro desses dilemas emerge precisamente a partir do momento em que se confronta, de uma forma irredutível, o acto de ensinar e o acto de aprender. De um modo geral, enquanto os discursos mais conservadores optam por valorizar quase que exclusivamente o primeiro desses actos, os discursos mais inovadores tendem a conferir não só uma maior primazia à dimensão da aprendizagem, como, por vezes, parecem subestimar a própria dimensão do ensino no âmbito das intervenções educativas que têm lugar nas nossas escolas. Deste modo, a discussão constrói-se em função da sua polarização excessiva em cada uma das dimensões enuncadas, o que, de certa maneira, contribui para impedir a discussão açera do(a) modo(a) como se interpreta(m) a relação entre os actos de ensinar e aprender.

Urze, então, compreender que o confronto a estabelecer não é entre o acto de ensinar e o acto de aprender, mas entre concepções distintas quanto ao sentido dos projectos de intervenção educativa que se possam desenvolver nos mais diversos tipos de contextos escolares. Tomando como referência a ambitada etnológica que sustenta a palavra educar (educare ou educere), e apesar dos riscos de simplificação do quadro de leitura que proponho, é possível ilustrar melhor aquela afirmação.

Assim, se se entender a educação como educare (alimentar) o acto de ensinar é entendido como um acto de difusão de um conhecimento pré-fabricado e de imposição de normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. O acto de aprender, em consonância com isto, circunscreve-se, sobretudo, a um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. Operações, quer uma, quer outra, que são congruentes com uma concepção de conhecimento que se identifica com informação pré-organizada, heteroproduzida, completa e acabada, um corpo de saberes preexistentes que, em última análise, é entendido como uma coisa ou um produto que se adopera.

Se, pelo contrário, abordarmos a educação como educere (conduzir), ensinar é, sobretudo, apoiar os alunos a confrontar-se com informações e actividades relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade e com os outros, neste âmbito, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a esta relação. Aprender é, por isso, um processo que se inicia a partir do contacto e/ou do confronto que se estabelece entre a realidade objetivada e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais pré-existentes; entre si e com os outros com os quais se partilham vivências e actividades. Em oposição à perspectiva anterior, o conhecimento é resultado de um processo de construção que implica o sujeito o que o controla como o principal protagonista desse processo. Longe de pôr defensor nos encontramentos perante uma construção de caráter arbitrário. Se o conhecimento resulta da interação entre os indivíduos, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui não acontece nem por acaso, nem como um acto dissociado de um conjunto de constrangimentos de natureza cultural, os quais, se não modelam, pelo menos modulam a actividade e o investimento do sujeito neste âmbito.

Acedesse, assim, ao segundo dos dilemas que emergem nas discussões e nas reflexões que hoje se travam a propósito das finalidades e do sentido das experiências educativas que se vivem nas escolas contemporâneas. O dilema através do qual se opõe os saberes experimentais aos saberes escolares.
Embora o conjunto das tensões que atravessam este dilema já esteja presente no dilema autárquico, particularmente quando se sabe que as abordagens mais tradicionais tendem a valorizar os saberes escolares e as abordagens situadas no campo da inovação pedagógica se inclinam para a necessidade de utilizar os saberes experienciados como ponto de partida das propostas de trabalho, das atividades e das aprendizagens a realizar, há que enfrentar este dilema não valorizando uma sabedoria em detrimento dos outros, compreendendo, antes, que qualquer processo de medição pedagógica que um professor anime, de forma a estimular, organizar e espalhar as aprendizagens dos seus alunos, não pode ignorar os seus saberes experienciados, as suas representações e as suas esquemas conceituais, o que não significa, no entanto, que se figue refletindo destes meios saberes, dessas representações e desses esquemas. Caso isto acontecesse, a escola demitir-se-ia do seu papel, não contribuindo para tornar possível a procura dos objectos culturais, o que, a prazo, significaria que contribuiria para encerrar as possibilidades de opção presente e futura dos indivíduos. É Heine que o afirma (1993), considerando, justamente, que o ensino tem como finalidade tornar possível a procura desses objectos. Sem um ensino sistemático, a liberdade do sujeito é uma liberdade do nada. Não pode escolher, na ocupação dos seus tempos livres, estudar Mozart ou ler Gentúscia, não se pode apaixonar pela física ou interessar-se pela história, se nunca teve a oportunidade de encontrar tudo isso, um dia, e se não experimentou o fazer desse contato- (Meireu, 1995: 92). De acordo com esta perspectiva, nem os saberes escolares são um fim em si, nem é desejável que os saberes experienciados se invoquem para recusar esse contato e/ou esse conhecimento. Há uma articulação necessariamente conflitual entre os saberes experienciados e os saberes escolares que os professores tiveram que aprender, na medida do possível, a gerir, enquanto expressão de uma nova interpretação acerca das funções da escola e da configuração da profissão docente.

É um caminho difícil de percorrer, não sendo por acaso que os professores vivem na ambiguidade em que vivem quando, apesar de entenderem as limitações das estratégias inovadoras, se sentem profissionalmente incomodados ao tentarem percorrer outros caminhos pedagógicos. É que os denominados métodos activos introduzem alguma perturbação e desviam no seu universo profissional. Embora as estratégias inovadoras não tenham em conta, se não de forma tântrica, os alunos, asseguram, pelo menos, uma sensação de controlo e de continuidade que é difícil de recusar, já que é ao professor que compete moderar ou acelerar o ritmo das lições, responder às questões que mais lhe interessam ou mesmo as passagens que lhe parecem ser as mais difíceis (Perrenoud, 1996).

A afirmação do saber escolar como um saber inquisitivo e o contributo das estratégias pedagógicas transmissivas para que esta crença se tenha afirmado socialmente, tiveram e têm custos inevitáveis face às quais que, por razões pessoais e culturais, eram excluídos da escola e que hoje mantêm, pelo menos, uma relação problemática com esta instituição. Se esses custos não foram socialmente valorizados enquanto se pensou a escola através da sua função de homogenização cultural e de seu contributo explícito para a estratificação social, hoje esses custos encontram-se na primeira linha dos debates que se travam sobre a escola, na medida em que aquele compromisso impiedoso, contribuindo para que os professores tenham de definir a sua intervenção profissional em função de outros tipos de parâmetros.

Neste sentido, o que se verifica é que os professores têm que optar por desenvolver outras práticas de medição pedagógica, perdendo com isso a segurança das rotinas já estabelecidas. Não o facto, contudo, a troco de nada, mas da necessidade de encontrar outros sentidos para o trabalho que realizam, já que as práticas educativas segundo as quais foram socializados não respondem, já, de forma satisfatória, aos desafios com os quais se têm que defrontar no âmbito das escolas. Apesar disso, há que reconhecer que esta é uma mudança que não se faz nessas de um momento para o outro, nem isoladamente, nem de forma indolor.

Uma das razões que justificam uma tal mudança é respeito à necessidade da escola não continuar a ser indiferente às diferenças. Apesar de se ter constatado como uma instituição que se tornou possível graças a uma tecnologia que permitiu "ensinar a muitos como se fossem um só" (Barroso, 1995: 69), a escola defronta-se, hoje, com a crise deste modelo de educação escolar. Se se compreende que foram as exigências do ensino simultâneo (Barroso, 1995) que estiveram na origem da "imposição coerciva de processos uniformes de ensino" (Candito, 2001: 140), também se compreende que esta uniformização se traduziu num "acréscimo de homogeneidade interna que desarma a instituição aco-
lar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos (Canário, 2001: 140). Situação que, hoje, é incomum que que o ponto de vista social, quer do ponto de vista institucional, quer do ponto de vista pedagógico com o mundo e as escolas em que vivemos. Situação que, afinal, afecta, entre outras coisas, as condições e as experiências profissionais dos professores e nos obriga a reflectir, a partir de outras parâmetros, quer sobre o estatuto do saber escolar como um saber inquestionável, quer sobre as estratégias de mediação pedagógica que contribuem para que um tal estado se confirme.

Em suma, a recusa em se ser indiferente às diferenças não é uma recusa fácil, até porque não é, simplesmente, uma questão de retórica. Obrigado a que os professores tenham de:

- Se assumir como decisores mais do que como humildes curriculentes;
- Gerir o confronto entre os saberes escolares e os saberes experienciais ou os saberes prévios dos alunos;
- Alargar o campo das estratégias de mediação pedagógica, para lá das estratégias de natureza transmissiva;
- Se envolver em acções de reflexão e intervenção conjuntas com os colegas que permitem analisar problemas, inventar recursos, definir, acompanhar e avaliar respostas bem como e, finalmente, apoiar-se quer face a situações de sucesso quer face a situações perante as quais os professores se possam sentir incapazes de as resolver ou perante situações marcadas por perplexidades e vicissitudes que, se não se podem resolver, ao menos que se possam ir gerindo.

Se um desafio de tal magnitude passa pela intervenção direta dos professores nas escolas e nas salas de aula, importa recolher, também, que este desafio é, antes de mais, um desafio de caráter institucional. Sabe-se, como nos lembra Perrenoud, que «a impotência dos professores é amplificada por diversos factores que não dependem, apenas, de si: a estrutura escolar e as estratégias dos alunos» (Perrenoud, 1996: 8). Num escola selectiva, onde as exigências são irrequisitivas, os programas extensos, os horários rígidos e os espaços de negociação não são encobertos, é difícil a um professor, mesmo que se esforce muito, não contribuir para a exclusão de um aluno que seja. Ao contrário, as escolas que pretendem combater a exclusão, diversificando orientações, proporcionando pedagógicas e organizando espaços de aprendizagem que permitem contribuir para reabilitar a relação entre os indivíduos, essa escola e o saber escolar facilitam o desafio aos professores (Perrenoud, 1996). Quanto aos alunos, impõe-se afirmar que, para alguns deles, há um momento em que os inúmeros sucessos levam a que a escola os deixa de interessar, apesar das tentativas dos professores ou dos pais. É muito tardar para os «recuperar», sufrarem muitas feridas, construir os mecanismos de fuga ou de defesa, deixarem de se matricular, perderem a auto-estima enquanto sujeitos capazes de aprender (...). São como terra queimada (Perrenoud, 1996: 8). Portanto estes alunos, a proporção dos professores é ingênua ou, pelo menos, encontra-se, a maior parte das vezes, votada ao fracasso.

Importa, contudo, que os professores não abordem a sua intervenção como docentes que hipervaletem os casos de inssucesso. Interessa que os discutam e que entendam quais as razões desse inssucesso. Contudo, é obrigatório que sejam capazes de olhar, analisar e valorizar também as situações em que são bem sucedidos, definindo, tanto quanto possível, qual é o seu contributo para que os casos de sucesso tenham acontecido e compreendendo quais os obstáculos com que se defrontam neste âmbito.

A necessidade de pensar a educação escolar em função de um outro tipo de finalidades, que tem vindo a sustentar a discussão, neste trabalho, acerca das práticas e das estratégias educativas dos professores, da articulação entre os saberes escolares e os saberes experienciais, no âmbito do processo de formação dos alunos, ou o reconhecimento das diferenças como um factor decisivo a gerir no âmbito do processo ensino-aprendizagem, levou-nos a abordar, finalmente, a problemática da afirmação do poder dos professores nas escolas e nas salas de aula.

Este poder que, historicamente, se afirmou como um poder indicativo, a exemplo do saber que os professores transmitiam e das regras rígidas que lhes competia impôr como agentes educativos, de deveriam reproduzir, frequentemente, as regras que eram enquadradas a partir do centro do sistema educativo, deixou de ser concebido e de se afirmar em função desses parâmetros.

A comunicação que alunos e professores protagonizam numa sala de aula, que Perrenoud (2001) aborda num texto sobre essa temática, constitui um
campo de análise que nos permite compreender o que está em jogo, hoje, quando se discute o exercício do poder nas escolas, bem como as dificuldades em afirmar esse poder por intermédio do autoritarismo pedagógico e, por outro, em mostrar-se capaz de organizar ambientes que permitam, quer a existência de relações de trabalho e de convívio, quer a vivência de situações que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de regulação e de organização por parte dos alunos.

Perrenoud confronta-nos com onze desafios relacionados com questões respeitantes à comunicação numa sala de aula, dos quais selecionamos cinco por serem aquelas que melhor servem o objectivo atrás enunciado, «Em torno da tomada da palavra e do silêncio» (Perrenoud, 2001: 65) é o primeiro desses desafios. Através dele confronta-se a impossibilidade do professor -«o privilégio de inspirar o silêncio e de rompê-lo, de dizer quem deve falar e quem deve calar-se, quando e porque» (Perrenoud, 2001: 65) e, simultaneamente, esperar que os alunos participem activamente no quotidiano da sala de aula, opinem, discutam, aprendam a ouvir e não se limitem, apenas, a dar as respostas apropriadas, aquelas que o professor espera (Perrenoud, 2001: 65).

«Em torno da norma do linguagem» (Perrenoud, 2001: 66) é o segundo desafio selecionado, através do qual Perrenoud se questiona quando é que o respeito pela norma pode ter um efeito formativo e quando é que esse respeito pode impedir que os alunos aprendam ou comuniquem.

O terceiro desafio escolhido diz respeito à afirmação do poder pedagógico, obrigando-nos a discutir:

- Se é possível subverter a dimensão assimétrica do processo de comunicação no seio da sala de aula, onde alunos e professores não possuem estatus ideológicos, para que se possa comunicar, aprender de forma significativa e desenvolver as competências necessárias a um exercício ativo e autônomo de cidadania?
- Como é que uma comunicação de natureza assimétrica não impede a possibilidade de comunicar sem invisibilizar a possibilidade de analisar as situações de comunicação e de utilizar instrumentos de negociação que permitam aos alunos assumir a sua quota parte de protagonismo em todas as actividades que ocorrem num salão de aula?

«Em torno do erro, do rigor e da objectividade» (Perrenoud, 2001: 71) é a designação que Perrenoud atribui ao quarto desafio por nós selecionado, a partir do qual o autor pergunta:

- Como é que os alunos poderão expressar as suas representações, sem que isso legitime a emergência de teorias inadequadas?
- Como permitir que todos possam afirmar o que pensam sem favorecer o relativismo ou patrocinar o obcecacionismo?
- Como trabalhar com o erro sem legitimá-lo?

O último desafio intitula-se «Em torno da eficácia e do tempo didáctico» (Perrenoud, 2001: 72) e através deste último Perrenoud pergunta como é que se pode evitar que as aulas não se desenvolvam em função de um pseudo-diálogo em que as perguntas dos professores contêm desde logo as respostas dos alunos nem, tão pouco, se desenvolvam ao sabor dos acontecimentos e das vicissitudes das situações em que se salta de diálogo em diálogo, sem aparentemente se aprender alguma coisa com isso.

De ponto de vista das suas implicações para uma análise do exercício do poder na sala de aula, estes últimos permitem-nos concluir que o desafio que se nos coloca a este nível está mais em que progressivamente transformar e que Augusto Ribiero designa por «estátua do poder» (Ribiero, 1990: 149) para a «metáfora da negociação» (Ribiero, 1990: 149), a qual, ao concretizarse através de um contrato de regulação das acções e das interações a desencadear, permite explicitar quais as regras e os limites a respeitar ou os mecanismos necessários para coibir e apoiar a concretização das actividades educativas, bem como o tipo de envolvimento de todo o grupo de trabalho no âmbito desse processo.

Deste modo, e tal como Poetic (1988) eficazmente notou ao referência, a problemática do exercício do poder nas escolas nada tem a ver com a distribuição do poder no seio da instituição ou com a concessão desse poder aos alunos. O que se tem de discutir é, antes, como esse poder adquire visibilidade ao ser abordado pelo coletivo, de forma a saber-se: (1) o que se espera de cada um no seio das escolas e das turmas; (2) quais é o seu grau de participação no processo de tomada de decisões quotidiana; (3) quais as iniciativas que cada um pode ou deve concretizar. Situação que implica, de parte dos professores, a
assunção de um papel como elemento catalizador da organização de ambientes de trabalho e proponente de dispositivos de regulação que permitem aos alunos participar activevamente como co-gestores do quotidiano das salas de aula onde participam, formando-se, também, como pessoas e socializando-se em função destes parâmetros. Não se defende, então, a perda do poder dos professores, mas, apenas, uma gestão diferente desse mesmo poder que leve a construir uma relação contratualizada e explícita entre todos aqueles que partilham os espaços das escolas e das salas de aula. Uma relação que só pode construir-se e afirmar-se caso seja congruente com um outro modo de conceber o acto de educar e o papel dos educadores neste âmbito, permitindo assim que, em primeiro lugar, se compreenda a imprescindibilidade e os limites da sua intervenção como actores incontornáveis à prossecução desse acto, para se afirmar, em seguida, a necessidade de serem os próprios professores a definir, em concreto, o seu campo de intervenção e os sentimentos da mesma que enquanto condição do sucesso da mesma que enquanto condição da definição de uma profissionalidade que se deverá construir através da afirmação de novos parâmetros e perante as novas condições de vida e de trabalho no mundo em que vivemos.

Contexto: Armita Comae, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Aljene, 1021/1035 4109 – 004 PORTO
Email: armita@ucp.pt

Referências bibliográficas

CUBRIA, José Alberto, MATOS, Manuel (ed.) O Poder e Autonomia dos Professores: O Impacto da Globalização na Construção da Profissionalidade Docente (Colepologi).