
DA REINVENÇÃO DO MODO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR À REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR:

Contributo para um Debate acerca do Mal-Estar Docente

Arlana Cosme*

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 importa 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 (Perrenoud, 2001). Gera-se assim um ciclo de desencontros, suficientemente desgastante e destrutivo. Um ciclo que não surge nem do nada nem por acaso e que, hoje, importa problematizar e interpelar, enquanto condição da reinvenção do modo de educação escolar e, concomitantemente, da reinvenção da profissão docente.

* Investigadora do CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da FPCE-UP.

Introdução

Não sendo propriamente uma novidade a existência de discursos que atribuem às escolas e aos professores um papel insubstituível no processo de transformação e redenção das sociedades modernas, já é novidade, todavia, o facto de uma tal ambição 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, devido nomeadamente:

- Ao progressivo e contínuo alargamento do período obrigatório de permanência na Escola por parte da generalidade dos jovens;
- Ao facto de se constituir como uma instância que, devido à sua função certificativa, tende a influenciar de forma explícita o acesso dos indivíduos ao mercado de trabalho;
- Ao facto de se assumir, pelo menos para alguns, não como uma instância de regulação social, mas como a instância de regulação social por excelência. Esta perspectiva tende 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).

Acrescentemos, 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 inéditas, adquirem hoje, também, uma outra projecção 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 experiên-

cias pessoais e sociais que implicam, de um modo geral, que a Escola e os professores se sintam 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 sumariamente traçado que se torna pertinente perguntar se:

- Os professores estarão condenados a fazer mal o seu trabalho?
- Deverão os professores viver permanentemente uma relação deficitária 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 elegi para abordar esse mesmo mal-estar. Razões que se articulam e se co-definem entre si, mas que importa abordar de forma distinta quanto aos seus pressupostos, quanto às suas implicações do ponto de vista do desencanto profissional dos professores e, igualmente, quanto às respostas que, neste âmbito, se possam promover e produzir. Razões que, importa afirmar, são coniventes, também, com uma perspectiva sobre o

mal-estar docente que, sem subestimar a multiplicidade de factores que contribuem para o explicar, tende a abordar de forma mais atenta e interessada aqueles factores que dizem respeito ao exercício concreto da função docente, num tempo em que há um excesso de ruído, 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 cariz conservador, dos discursos de natureza corporativa ou dos discursos que perfilham uma visão entusiasta e militante da acção profissional dos professores.

Os discursos de carácter conservador que se afirmam, em especial, pela sua natureza elitista e se constroem em torno de uma nostalgia que tende a idealizar um tempo em que as escolas podiam ser definidas como espaços susceptíveis de serem objectivados 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 insular, quer face aos valores e aos princípios de uma sociedade democrática quer 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 distanciem 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 ousada ou mais subtil, o afastamento das crianças «não educáveis» da escola, aqueles recusam tal pretensão sem que tal atitude signifique qualquer tipo de interpelação relativamente ao sentido do trabalho que os professores realizam. Se cabe

a outros assumir responsabilidades que possam contribuir para minorar o mal-estar docente, mais uma vez deixa de competir aos professores repensar 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 socioeconómicas e culturais das famílias dos alunos. Sendo necessário reconhecer a quota parte de verdade que tais asserções poderão evidenciar, importa evidenciar, 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 fatalistas dos professores relativamente às dificuldades do exercício da profissão.

Noutro registo, emergem os discursos voluntaristas daqueles que tendem a responsabilizar excessivamente os professores quer pelo seu desencanto profissional quer pela ausência de respostas que contribuam para resolver tal desencanto. São discursos que, se por um lado, tendem a inspirar a produção de respostas inovadoras e até criativas, por outro tendem a minorar a amplitude das exigências de carácter institucional. Tais discursos, pese a generosidade dos mesmos, contribuem assim, para acentuar um conflito estruturante em função do qual se afirma um dos pólos que sustenta a problemática do mal-estar docente: a distância incomensurável que se estabelece entre o ideal que inspira as práticas pedagógicas dos professores e as práticas que estes mesmos 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 enuncia alguns tipos de reacções que decorrem do desencontro entre «os ideais pedagógicos assimilados durante a formação inicial» (Esteve, 1992: 51) e uma prática pedagógica bastante afastada desses ideais, como é o caso, por exemplo:

- Do «predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de actuação prática que resolvam o conflito entre ideias e realidade» (Esteve, 1992: 51);
- Da «negação da realidade devido à sua incapacidade de suportar a ansiedade» (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 atrás enunciadas. São estas questões que merecem, por isso, ser objecto de reflexão, enquanto pretexto e oportunidade para abordar o mal-estar docente a partir, num primeiro momento, da 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, correlativamente 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 afirmei 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 de fenómenos como a criminalidade, a toxicodependência, o excesso de individualismo, a cidadania apática»* (Gamboa, 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 excepção a esta regra, bem pelo contrário. Sobre tudo 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 por-

tuguesa. Basta olhar para os números disponíveis para se compreender como o sistema educativo português cresceu quer na sequência do alargamento e consolidação da escolaridade básica, universal e obrigatória quer na sequência da *«duplicação das taxas específicas de escolarização, tanto do nível secundário, como do ensino superior»* (Azevedo, 2002: 13). Segundo Joaquim Azevedo, assiste-se, hoje, quer *«a uma alteração profunda da nossa sociedade, de tal modo que, nos anos noventa, pela primeira vez na nossa história, a maioria da população portuguesa até aos 18 anos se encontrava a estudar»* (Azevedo, 2002: 12), quer a um fenómeno deveras elucidativo, subsequente às transformações de que o país tem vindo a ser alvo 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 mais elevados de qualificação escolar»* (Azevedo, 2002: 12). Não me interessando discutir a crença, algo ingénua, que subjaz a um tal investimento nem, tão pouco, avaliar as assimetrias 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 constitui 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 poderão 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 normativos subsequentes, ou definir, 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 sucesso 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. Sabemos, todavia, que as necessidades pessoais e sociais dos alunos, a ausência de qualquer tipo de resposta por parte das instituições 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 estes assumam responsabilidades por acções 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 fazê-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 acções de carácter social. E, por outro, que possam, igualmente, contribuir para a clarificação das responsabilidades que outros deverão 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 ou dos jovens e a ausência de oportunidades sociais que afectem o seu sucesso escolar e educativo;
- Se proponham medidas que tenham a ver quer com acontecimentos e factos locais, quer com acontecimentos e factos de carácter 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 aí se animam;
- 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 intervirem em escolas que hoje são percorridas 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 afirmar 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 pedagogicamente tão ambicioso, é de esperar que nem sempre os professores façam bem o seu trabalho pois é parte integrante dos riscos que hoje os professores correm no decurso da sua acção profissional. De contrário, não se pode responsabilizar os professores pela incompetência que possam manifestar quando têm de lidar com problemas que escapam à sua experiência profissional, aos seus saberes e principalmente às suas funções. Pior do que isso, contudo, é reconhecer que estas tarefas os impedem de enfrentar o desafio pedagógico que enunciámos 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 incommensuráveis face às suas possibilidades de resposta, desgastando-os inutilmente numa intervenção que, muito provavelmente, ficará aquém quer dos resultados desejados quer dos resultados desejáveis. Da inutilidade de uma acção que em larga medida lhes escape ao sofrimento e ao desencanto vai, afinal, um pequeno passo. Defende-se, assim e então, que a pedagogização dos problemas sociais para além de constituir, só por si, um equívoco, constitui também uma fonte de mal-estar profissional dos professores.

O confronto com problemas de carácter 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, outras há que não têm condições para fazê-lo. Daí que se considere que cada caso é um caso, sendo obrigatório, apenas, que as escolas façam o inventário dos problemas que afectam a vida escolar dos alunos, identifiquem os recursos disponíveis na comunidade que, eventualmente, possam ser mobilizados e diagnostiquem, caso seja necessário, com outros actores sociais, a natureza e as causas dos problemas, bem como as respostas desejáveis 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 respostas plenas às situações problemáticas ou respostas de emergência, falíveis ou não, que se deverão concretizar perante a inadiabilidade e premência das situações. Importa, sobretudo, é que as escolas e os professores evitem envolver-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, os 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 práticos reflexivos, (Schön, 1995), de um excesso de missões, da assunção 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 interpelação do próprio modelo de educação escolar, quer, subsequentemente, como uma oportunidade de repensar as limitações dos conhecimentos profissionais que se afirmam em função quer da algoritmização das representações e das leituras que propiciam quer das técnicas que esses conhecimentos permitam 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 destrutivo se se for capaz de entender que *«no momento em que as grandes utopias do passado se esgotaram, é no espaço da escola que o professor pode reencontrar as pequenas utopias que dão sentido à sua prática profissional»* (Nóvoa, s.d). Este desa-

fio, contudo, está longe de constituir um desafio simples de enfrentar. Pressupõe, em primeiro lugar, uma ruptura com as relações de natureza burocrática que permitem que as escolas sejam geridas a partir das prescrições do centro, de forma a assegurar tanto o projecto de homogeneização cultural que as justifica como a patrocinar a naturalização das diferenças sociais para as quais essas mesmas escolas têm vindo a contribuir. Pressupõe, igualmente, uma ruptura com o modelo de educação escolar a partir do qual esse projecto se concretiza, de forma a permitir que a Escola possa *«desempenhar um papel fundamental na produção de uma força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho»* (Canário, Alves, Rolo, 2000: 132). Pressupõe, finalmente, que as escolas se passem a definir em função de uma cultura da diversidade em vez de uma cultura da homogeneidade, de uma cultura de implicação em vez de uma cultura da subordinação, de uma cultura de participação em vez de uma cultura do isolamento (Barroso, 1998).

Deste modo, constata-se que já não é possível encontrar-se tão facilmente uma plataforma de entendimento relativamente ao sentido da profissão docente nas escolas e no mundo contemporâneo, a exemplo do que ocorreu no passado quando as tarefas educativas dos professores se explicavam, sobretudo, em função da necessidade de contribuírem, através da sua acção como docentes, para determinar o lugar dos indivíduos em sociedades que, relativamente àquelas em que vivemos, se distinguiam, entre outras coisas, pelo seu maior conformismo político e pela consequente aceitação de uma ordem social que então se definia como algo que transcendia todos aqueles que participavam na vida em comunidade.

Hoje, contudo, face aos novos referenciais políticos, sociais, culturais e educativos que moldam o pulsar da vida nas sociedades contemporâneas uma tal função tornou-se contraproducente, já que colide com alguns dos pressupostos e princípios essenciais que permitem caracterizar a vida e a dinâmica das sociedades ditas democráticas. Colide, também, com as noções de liberdade social e política que caracterizam estas sociedades, o direito universal à crítica e à formulação de juízos de valor acerca dos acontecimentos, a despenalização da diferença enquanto expressão de direitos sociais inquestionáveis – pelo menos

do ponto de vista dos princípios –, a retórica da igualdade de oportunidades, a importância do diálogo ou a aceitação dos conflitos e a necessidade de os aprendermos a gerir de forma consequente, como um factor estruturante da vida em comum. 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 massa assumem uma importância, em cada dia que passa, mais decisiva 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 pautam por outros tipos de padrões relacionais mais preocupados 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 nesses jogos 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 reflectir e, eventualmente, de reconstruir os saberes que herdámos, de construir consensos 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 ofício de aluno se defina de acordo com um outro tipo de parâmetros?

Creemos que a resposta à segunda questão depende, em larga medida, da forma como respondermos à primeira questão enunciada. Duas razões justificam esta afirmação. A primeira, tem a ver com o facto de estarmos convencidos que só aqueles que se sentem perturbados com as contradições aí 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 mais com um percurso do que com um parto. 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 ainda pelos contributos educativos dos seus professores que, igualmente, não poderemos ignorar. Um percurso que não depende, apenas, da acção 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 quer estes sejam abordados individualmente, quer estes sejam abordados como fazendo parte de um ou de vários colectivos. 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 percursos particulares, subordinado, por isso, a ritmos e a objectivos diferenciados. O que significa que em vez de falarmos de Escola e da sua transformação devemos referir-nos, antes, a escolas e a projectos de transformação, indo de encontro ao que Nóvoa afirma quando considera que *«é na escola, dentro da sua profissão, que o professor vai descobrir o que fazer e como construir uma nova identidade. Isto significa tomar como referência não o Estado, mas os seus próprios colegas, a quem deve prestar contas»* (Nóvoa, s.d.).

Neste sentido, convém ser modesto e entender que as respostas àquelas duas questões nos remetem para a concretização de projectos localmente concebidos e pluralmente executados que se definem, entre outros denominadores comuns, pelo facto de entenderem o protagonismo dos professores e a sua participação activa e intencional nesse âmbito como um factor incontornável 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 tenhamos de confrontar com o que alguns autores designam por *«forma escolar»* (Vincent, Lahire e Thin, 1994; Canário, 1999), o modelo educativo singular e historicamente datado que esteve na origem da afirmação social e política da Escola nas sociedades contemporâneas. Um modelo que contribuiu, entre outras coisas, para que:

- A Escola se afirmasse como um contexto especializado e autónomo, dissociado da vida das comunidades, onde se acredita que é possível apren-

der no presente para se poder vir a agir no futuro e noutros contextos sociais (Rey, 2000; Nóvoa, 1988);

- A Escola se definisse como um espaço de trabalho sujeito a finalidades educativas prévias expressas em documentos através dos quais se divulga qual o conhecimento legítimo a adquirir, o qual vai contribuir para condicionar o modo como cada um deve aprender a interpretar e a organizar o mundo onde se age e é (Popkewitz, 1994);
- A Escola se definisse, igualmente, como um espaço onde se desenvolveu uma tecnologia específica capaz de assegurar quer a transmissão e/ou a apropriação do saber quer o controlo sistemático dos resultados obtidos através da utilização de procedimentos de verificação autorizados;
- Emergissem a figura do professor com um agente educativo especializado cuja função consiste «grosso modo» em mediar 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;
- Emergissem a figura do aluno, a qual assume, na Escola, um estatuto particular que não lhe permite que exerça autonomamente e sem controlo aquilo que aí foi aprendendo (Rey, 2000).

Reconhecendo-se que este modelo pode assumir configurações diversas, importa compreender, no entanto, que por mais liberais que sejam as práticas que o mesmo possa inspirar, estas acabam por não poder iludir o conjunto de constrangimentos que acabamos de enunciar, 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 aprendentes, 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 repetir 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 de forma constante e sistemática se colocam perguntas, com a particularidade das respostas já serem previamente conhecidas. Por outro lado, e ao contrário do que acontece em situações originadas por uma curiosidade legítima, quem coloca as perguntas são (regra geral) aqueles (os professores) que já sabem as respostas. Estas pré-existem às questões e correspondem a 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 embaraçante) passam a ser desencorajados de o fazer e convidados a aprender «boas» respostas, para questões que, também com frequência, não lhes interessam»* (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 se desvalorize, por um lado, o potencial de aprendizagem dos aprendentes e, por outro, tal como refere Canário, que não se seja capaz de reconhecer os seus adquiridos experienciais.

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:

- Às 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;
- À 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.

Perante uma instituição escolar subordinada a princípios e pressupostos que determinam a sua insularidade social e educativa, o conjunto de factores acabados de enunciar só se poderiam constituir como factores de perturbação de qualquer universo escolar e, nomeadamente, da acção dos professores. Ou seja, o mal-estar docente explicar-se-ia, assim, em função do hiato existente entre uma Escola que continua sujeita às idiossincrasias de um modelo de intervenção pedagógica obsoleto e as transformações globais do mundo em que vivemos. Por isso é que consideramos que:

- Uma abordagem prometedora do desencanto profissional dos professores passaria por transformações de natureza institucional e pedagógica mais do que pelo apelo 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 discrepância existente, hoje, entre os princípios e os pressupostos que orientaram a escolarização no passado e o mundo em que vivemos.

Do mesmo modo que o ofício de aluno não se pode continuar a configurar em função do conjunto de pressupostos que Perrenoud (1995) consagrou, 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 utilitarista com o trabalho, em função da nota e da selecção mais do que o domínio de saberes e de saberes-fazer valorizados como tal»* (Perre-

noud, 1995: 16) se tornou um problema para as escolas de hoje, isso é uma situação que tanto afecta os alunos como os professores. Assim como *«o peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas, às situações abertas, aos projectos, à criatividade (actividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar)»* (Perrenoud, 1995: 16), a celebração de *«um contrato didáctico baseado, muitas vezes, no medo da desordem e da batota, na desconfiança, na lei do menor esforço»* (Perrenoud, 1995: 17) ou, igualmente, a configuração de um *«espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva para os exames) em detrimento do tempo de ensino»* (Perrenoud, 1995: 17).

Em suma, o mal-estar docente, de acordo com esta perspectiva, não é entendido como um fenómeno exterior aos professores. Implica o reconhecimento do seu protagonismo, neste âmbito, seja:

- Como docentes, mediando a relação dos alunos com o saber ou assumindo decisões, no âmbito dos colectivos inter-pares, que digam respeito à vida das escolas ou à gestão diferenciada e intencional dos programas escolares;
- Como professores, intervindo na vida sindical ou em associações pedagógicas de natureza diversa, contribuindo quer para a definição das condições necessárias à execução do seu trabalho, quer para valorizar a adopção de medidas que tenham a ver com os direitos das crianças, nomeadamente a concretização do seu direito à educação;
- Como cidadãos, não se demitindo de participar na vida em sociedade, a partir da reflexão construída e da experiência adquirida no âmbito do exercício da sua profissão.

Tal como defende Rui Canário *«a alienação que pesa sobre o trabalho escolar dos alunos é de natureza idêntica à que se faz sentir sobre os professores cuja perda de controle sobre os fins e as modalidades de exercício da sua profissão está na raiz dos fenómenos do designado «mal estar docente». As mutações sofridas nas últimas décadas pela instituição escolar geraram factores de ambiguidade e de contradição que estruturam a situação profissional dos profes-*

res. A crise de identidade profissional docente tem de ser compreendida à luz destas mutações e no quadro do desmoronamento «das crenças fundadoras dos sistemas escolares» (Nóvoa, 1998). É neste quadro que pode interpretar-se a ideologia por um lado «defensiva», por outro lado «nostálgica» que marca o discurso dos professores sobre as condições de exercício da profissão.

A situação e a natureza do trabalho desenvolvido, nas escolas, pelos professores e pelos alunos, estão extrincavelmente ligados. Formam um sistema que só em conjunto pode mudar. A «desalienação» do trabalho escolar dos alunos não é possível sem a correspondente «desalienação» do trabalho dos professores (Canário, Alves, Rolo, 2001: 155).

A resposta ao desafio que o sofrimento profissional constitui para os professores passa, então, pela reinvenção da profissão docente como uma das dimensões fundamentais do próprio processo de reinvenção da Escola. Uma Escola que historicamente se desenvolveu através da «imposição coerciva de processos uniformes de ensino» (Canário, Alves e Rolo, 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» (Canário, Alves e Rolo, 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 elites massificada.

É, pois, em função do conjunto de problemas e desafios que acabamos de enunciar que se pode afirmar que a profissão docente deverá ser considerada como uma profissão de risco. Classificação que decorre do facto de ser uma profissão que obriga aqueles que a exercem «a confrontar-se quotidianamente com problemas de grande complexidade técnica e científica, no quadro de uma crise global das instituições escolares e de uma enorme dificuldade de afirmação de uma imagem social desvalorizada» (Nóvoa, 1991: 64). Uma definição 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 afectam, nomeadamente, e entre outros:

- 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, sem sobressaltos, de geração em geração;
- A impossibilidade do saber se definir quer como uma entidade inquestionável quer com uma entidade insular relativamente tanto àqueles que o produzem como relativamente àqueles com os quais se relaciona;
- A instabilidade dos padrões relacionais e do tipo de relações que configuram as interacções que se desenvolvem, hoje, entre os seres humanos, sujeitas por isso a um maior nível de conflitualidade, em contraste com o passado onde as relações se encontravam prefiguradas em códigos mais rígidos de conduta, eximindo-nos, assim, de estabelecer jogos relacionais que exigem 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 a assunção de um desafio pedagógico e social para o qual não se possui respostas prontas, acabadas, seguras e decisivas.

Se dúvidas houvesse quanto aos novos tipos de exigências com que se defrontam os professores, 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 confina o professor a um espaço extremamente restrito, o espaço idealizado dos alunos que, por um lado, se espera que sejam capazes de viver, simultaneamente, numa sociedade marcada pela conflitualidade, pela perplexidade e pela inovação e, por outro, sejam obrigados a conviver com uma escola onde se continua a acreditar que as operações de ensinar e aprender são equivalentes; a harmonia é entendida como uma categoria apriorística; a estabilidade é condição inquestionável do funcionamento da escola; e se crê que a actividade profissional dos professores se define, sobretudo, em função do trabalho que estes reali-

zam para superar a ignorância dos alunos. Tal como afirmam Correia e Matos encontramos-nos perante *«uma visão de escola que supõe o exercício profissional pautado por normas e referências claras, estáveis e reprodutivas, hierarquicamente estabelecidas de modo a induzir comportamentos previsíveis, objectivados em estatutos e papéis»* (Correia, Matos, s.d.: 39). Insistir nesta visão idílica da profissão docente é insistir, afinal, numa concepção de Escola, de professores e de alunos que só poderá contribuir para potenciar o mal-estar e o desencanto profissionais. 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:

- À ausência de respostas prévias e acabadas face a situações e a públicos que importa aprender a conhecer e a reconhecer;
- À necessidade de encontrar, por isso, soluções e respostas inéditas;
- À necessidade subsequente de reflectir, em conjunto e de uma forma cooperada, para encontrar essas soluções e essas respostas, para lidar e enfrentar os problemas ou para desenvolver projectos;
- À ausência de qualquer garantia prévia de sucesso das soluções implementadas, pelo menos no que concerne aos alunos em situação de insucesso escolar crónico, os quais são, na sua larga maioria, oriundos de meios sociais desfavorecidos e academicamente descapitalizados;
- À dificuldade dos professores exporem as suas dúvidas e os seus receios face aos colegas, no âmbito desse processo de partilha e trabalho conjunto, bem como em confessarem os seus insucessos e as vicissitudes negativas no trabalho que realizam com alunos desmotivados e distanciados 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 condescendência nem, tão pouco, a uma actividade de resistência no âmbito das escolas. Pensamos que nas esco-

las e no mundo contemporâneos é o conceito designado por resiliência aquele que melhor se adequa às exigências e aos desafios vividos pelos professores neste âmbito.

Resiliência é, pois, um dos termos-chave deste livro. Refere-se a *«uma competência universal que permite a uma pessoa, a um grupo ou a uma comunidade prevenir, minimizar ou enfrentar os efeitos nefastos das situações de adversidade»* (Grotberg, 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 resiliência diz respeito, sobretudo, à valorização do processo de autoformação que esta competência pressupõe, na medida em que o seu desenvolvimento ocorre em função de um processo que se constrói a partir do momento em que se enfrentam situações desafiantes, mas que se afirma face ao modo como os indivíduos se transformam 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 resiliência permite que se valorize, então, um outro olhar sobre a relação entre as intervenções dos professores e os constrangimentos que se lhes colocam neste âmbito, permitindo que estes, mesmo que constituam fonte de mal-estar, não estejam na origem de um processo crónico de depreciação profissional. É que, hoje, torna-se necessário, cada vez mais, superar a posição de permanente defensiva em que os professores se colocam no momento em que enfrentam situações inesperadas ou mais exigentes, reagindo mais do que intervindo, tanto quanto possível, de forma intencional e precavida. Importa, por isso, ser capaz de reflectir, em conjunto, sobre essas situações, estabelecendo outros objectivos e definindo estratégias ou outras possibilidades de acção. Importa, também, neste âmbito, investir na tentativa de definir o impacto esperado das actividades a propor aos alunos, de forma a gerir expectativas e a não alimentar ilusões.

Se, tal como Perrenoud afirma, *«o professor navega à deriva, ou se preferirmos avança como um equilibrista, sem jamais estar certo de ter encontrado um equilíbrio estável, tentando conciliar o inconciliável, 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 corda bamba em que o professor, por vezes, se encontra, não podendo ser evitada, poderá, pelo menos, ser objecto 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, inelutavelmente, 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 irreduzível, 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 enunciadas, o que, de certa maneira, contribui para impedir a discussão acerca do(s) modo(s) como se interpreta(m) a relação entre os actos de ensinar e aprender.

Urge, 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 ambi-

guidade etimológica que sustenta a palavra educar (*educare* ou *educere*), e apesar dos riscos de simplificação do quadro de leitura que propomos, 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 o 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 adquire.

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 essa relação. Aprender é, por isso, um processo que se inicia a partir do contacto e/ou do confronto que se estabelece entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais pré-existent; entre si e os outros com os quais se partilham vivências e actividades. Em oposição à perspectiva anterior, o conhecimento é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que o constrói como o principal protagonista desse processo. Longe de nós defender que nos encontramos perante uma construção de carácter arbitrário. Se o conhecimento resulta da interacção 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.

Acede-se, 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 experienciais aos saberes escolares.

Embora o conjunto das tensões que atravessam este dilema já esteja presente no dilema anterior, 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 experienciais como ponto de partida das propostas de trabalho, das actividades e das aprendizagens a realizar, há que enfrentar este dilema não valorizando uns saberes em detrimento dos outros, compreendendo, antes, que qualquer processo de mediação pedagógica que um professor anime, de forma a estimular, organizar e apoiar as aprendizagens dos seus alunos, não pode ignorar os seus saberes experienciais, as suas representações e os seus esquemas conceptuais, o que não significa, no entanto, que se fique refém destes mesmos saberes, dessas representações e desses esquemas. Caso isso 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 contribuíria para cercear as possibilidades de opção presente e futura dos indivíduos. É Meirieu quem 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, escutar Mozart ou ler Giradoux, não se pode apaixonar pela Física ou interessar-se pela História, se nunca teve a oportunidade de conhecer tudo isso, um dia, e se não experimentou o prazer desse contacto* (Meirieu, 1993: 92). De acordo com esta perspectiva, nem os saberes escolares são um fim em si, nem é desejável que os saberes experienciais se invoquem para recusar esse contacto e/ou esse confronto. Há uma articulação necessariamente conflitual entre os saberes experienciais e os saberes escolares que os professores terão 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 compreenderem as limitações das estratégias instrutivas, se sentem profissionalmente incomodados ao tentarem percorrer outros caminhos pedagógicos. É que os denominados métodos activos introduzem alguma perturbação e desordem no seu universo

profissional. Embora as estratégias instrutivas não tenham em conta, se não de forma tênue, os alunos, asseguram, pelo menos, uma sensação de controlo e de comodidade 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 retomar as passagens que lhe pareçam ser as mais difíceis (Perrenoud, 1996).

A afirmação do saber escolar como um saber inquestionável e o contributo das estratégias pedagógicas transmissivas para que esta crença se tenha afirmado socialmente, tiveram e têm custos inevitáveis face àqueles 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 homogeneização cultural e do 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 implodiu, 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 terão que optar por desenvolver outras práticas de mediação pedagógica, perdendo com isso a segurança das rotinas já estabelecidas. Não o farão, 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 nem de um momento para o outro, nem isoladamente, nem de forma indolor.

Uma das razões que justificam uma tal mudança diz respeito à necessidade da Escola não continuar a ser indiferente às diferenças. Apesar de se ter construído 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»* (Canário, 2001: 140), também se compreende que esta uniformização se traduziu num *«acréscimo de homogeneidade interna que desarma a instituição esco-*

lar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos» (Canário, 2001: 140). Situação que, hoje, é in comportável quer do 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 outros 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 estatuto 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. Obriga a que os professores tenham de:

- Se assumir como decisores mais do que como burocratas curriculares;
- 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 permitam analisar problemas, inventariar recursos, definir, acompanhar e avaliar respostas bem como e, finalmente, apoiar-se quer face a situações de insucesso quer face a situações perante as quais os professores se possam sentir incapazes de as resolver ou perante situações marcadas por peripécias e vicissitudes que, se não se podem resolver, ao menos que se possam ir gerindo.

Se um desafio de tal grandeza passa pela intervenção directa dos professores nas escolas e nas salas de aula, importa reconhecer, também, que este desafio é, antes de mais, um desafio de carácter institucional. Sabe-se, como nos lembra Perrenoud, que *«a impotência dos professores é amplificada por dois factores que não dependem, apenas, de si: a estrutura escolar e as estratégias dos alunos»* (Perrenoud, 1996: 8). Numa escola selectiva, onde as exigências são inequívocas, os programas extensos, os horários rígidos e os espaços de negociação não são encorajados, 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, propondo apoios pedagógicos e organizando espaços de aprendizagem que permitam contribuir para reabilitar a relação entre os indivíduos, essa escola e o saber escolar facilitam o desafio aos professores (Perrenoud, 1996). Quanto aos alunos, importa afirmar que, para alguns deles, há um momento em que os insucessos sucessivos levam a que a Escola os deixe de interessar, apesar das tentativas dos professores ou dos pais. *«É muito tarde para os «recuperar», sofreram muitas feridas, construíram demasiados mecanismos de fuga ou de defesa, deixaram de se iludir, perderam a auto-estima enquanto sujeitos capazes de aprender (...) São como terra queimada»* (Perrenoud, 1996: 8). Perante estes alunos a tarefa dos professores é inglória 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 hipervalorizem os casos de insucesso. Interessa que os discutam e que entendam quais as razões desse insucesso. 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 de ensino-aprendizagem, leva-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 indiscutível, a exemplo do saber que os professores transmitiam e das regras rígidas que lhes competia impôr como agentes educativos, que deveriam reproduzir fielmente as regras que eram emanadas 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, e 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 seleccionámos cinco por serem aqueles que melhor servem o objectivo atrás enunciado. *«Em torno da tomada da palavra e do silêncio»* (Perrenoud, 2001: 65) é o primeiro desses dilemas. Através dele confronta-se a impossibilidade do professor *«ter o privilégio de impôr o silêncio e de rompê-lo, de dizer quem deve falar e quem deve calar-se, quando e porquê»* (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, àquelas que o professor espera»* (Perrenoud, 2001: 65).

«Em torno da norma da linguagem» (Perrenoud, 2001: 66) é o segundo dilema seleccionado, 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 dilema 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 estatutos idênticos, para que se possa comunicar, aprender de forma significativa e desenvolver as competências necessárias a um exercício activo e autêntico de cidadania?
- Como é que uma comunicação de natureza assimétrica não impede a possibilidade de comunicar nem inviabiliza 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 ocorram numa sala de aula?

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

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

O último dilema intitula-se *«Em torno da eficácia e do tempo didáctico»* (Perrenoud, 2001: 72) e através deste dilema 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.

Do ponto de vista das suas implicações para uma análise do exercício do poder na sala de aula, estes dilemas permitem-nos concluir que o desafio que se nos coloca a este nível estimula que, progressivamente transitemos do que Agostinho Ribeiro designa por *«metáfora do poder»* (Ribeiro, 1990: 149) para a *«metáfora da negociação»* (Ribeiro, 1990: 149), a qual, ao concretizar-se 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 coordenar 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 Postic (1984) o clarifica de forma iniludível, 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 colectivo, de forma a saber-se: (i) o que se espera de cada um no seio das escolas e das turmas; (ii) qual é o seu grau de participação no processo de tomada de decisões quotidianas; (iii) quais as iniciativas que cada um pode ou deve concretizar. Situação que implica, da parte dos professores, a

assunção de um papel como elemento catalisador da organização de ambientes de trabalho e proponente de dispositivos de regulação que permitam aos alunos participar activamente 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 sentidos da mesma quer enquanto condição do sucesso da mesma quer 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.

Contacto: Ariana Cosme, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do Campo Alegre, 1021/1055 4169 – 004 PORTO

Email: ariana@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Joaquim (2002) *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no Início do Séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- BARROSO, João (1995) *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1830-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BARROSO, João (1998) «O Projecto Educativo de Escola enquanto Eixo Estratégico de Desenvolvimento» in *Pensar a Escola, Construir Projectos*. Porto: Fórum de Projectos Educativos do Vale de Campanhã, 27-36.
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa – Formação.
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália, ROLO, Clara (2001) *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa – IIE.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (s.d.) *Do Poder à Autoridade dos Professores: O Impacto da Globalização na Desconstrução da Profissionalidade Docente* (policopiado).

- CORTESÃO, L. (2000) *Ser Professor: Um Ofício em Vias de Extinção?*. Porto: Edições Afrontamento.
- ESTEVE, J. M. (1992) *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher.
- GAMBOA, R. (1999) *A Educação e a Escola na Paisagem Pós-Moderna de Crise, Inovação*, 12, nº 2, 149-161.
- GROTBORG, Edith (1995) *A Guide to Promotion Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- MEIRIEU, P. (1993) *Apprendre... Oui, mais comment?* Paris: ESF Éditeur.
- NÓVOA, António (1991) «Os Professores: Quem São? Onde Vêm? Para onde Vão?». In Stephen Stoer, (Org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1998) «A Formação Tem de Passar Por Aqui: As histórias de Vida no Projecto Prosalus». In A. Nóvoa; M. Finger, (Orgs.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos / Ministério da Saúde, 109-130.
- NÓVOA, A. (1999) *Os Professores na Viragem do Milénio: Do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas – O Futuro (Ainda) Demora Muito Tempo?* (texto policopiado).
- NÓVOA, António (2001) «Eu Pedagogo me Confesso. Diálogos com Rui Grácio», *Inovação*, 14, 1-2, 9-33.
- PERRENOUD, P. (1994) «A Escola Deve Seguir ou Antecipar as Mudanças da Sociedade?». In M. G. THURLER; P. PERRENOUD (Orgs), *A Escola e a Mudança: Contributos Sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1996) «En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple? » (85-130), in *Des idées positives pour l'école, Actes des journées du cinquantenaire des Cahiers Pédagogiques*. Paris: Hachette.
- PERRENOUD, P. (1999) «Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant», *Recherche et Formation*, 20, 107-124.
- PERRENOUD, Philippe (2001a) *Vouleurs de sens et travail scolaire*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_09.html.
- PERRENOUD, Philippe (2001b) *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- POPKEWITZ (1994) «Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», *Revista de Educación – Reformas Educativas*, 305, 103-137 (documento policopiado).
- POSTIC, M. (1984) *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lt^a.
- REY, Bernard (2000) «Culture de l'école et identité de l'élève», *Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação: Diversidade e Identidade*, 225-230.
- RIBEIRO, A. (1990) «A Relação Educativa». In B. P. CAMPOS (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens – vol. I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SCHÖN, D. A. (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres: Arena.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. (1994) «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire». In G. VINCENT (Org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 11-48.