

## TEMA EM DESTAQUE

# POLÍTICAS EDUCATIVAS E MODOS DE SUBJECTIVAÇÃO DA PROFESSÃO DOCENTE

JOSÉ ALBERTO CORREIA  
LUÍSA ÁLVARES PEREIRA  
HENRIQUE VAZ

## RESUMO

*Com este texto, pretende analisar-se a influência das políticas educativas nos contextos e no trabalho do professor. A partir de um conjunto de informações empíricas, recolhidas no decurso de dois projectos de investigação, foi possível descrever as modalidades através das quais os professores gerem o seu sofrimento profissional. Por outro lado, estes mesmos dados também permitiram caracterizar um conjunto de “ideologias profissionais defensivas”, discernindo-se, igualmente, as tensões existentes entre as figuras dos jovens e dos alunos que frequentavam um determinado conjunto de escolas secundárias em Portugal. Com base na reinterpretação dessa mesma informação empírica, serão ainda analisados os efeitos que assumem as actuais políticas educativas no reforço da alienação e da exploração do trabalho docente.*

# EDUCATIONAL POLICIES AND WAYS OF SUBJECTIVIZING THE TEACHING PROFESSION

JOSÉ ALBERTO CORREIA  
LUÍSA ÁLVARES PEREIRA  
HENRIQUE VAZ

## ABSTRACT

*The aim of this text is to analyze the influence of educational policies on teachers' contexts and work. Based on a body of empirical information gathered from two investigation projects, it was possible to describe modalities by means of which teachers manage their professional suffering. The same data enabled a characterization of a set of "defensive professional ideologies", as well as tensions existing among the figures of young people and students frequenting a particular set of secondary schools in Portugal. The effects of current educational policies in reinforcing the alienation and exploitation of teaching work will be analyzed on the basis of this body of empirical information.*

TEACHERS • IDENTITY • LABOUR • EDUCATIONAL POLICIES

**E**STE TEXTO PROCURA contribuir para a compreensão dos modos como os professores se formam a partir, precisamente, do exercício efectivo do seu trabalho, num contexto profundamente marcado por modos paradoxais de existência da escola. Na realidade, assiste-se hoje, e por um lado, a uma revalorização simbólica da escola – e expressa, nomeadamente, através do excesso de missões que lhe são atribuídas – que tem sido acompanhada por uma desqualificação simbólica dos profissionais da educação e dos saberes que lhes são específicos, sendo ambos considerados como os principais responsáveis pelos problemas e pelas dificuldades em assegurar um processo de escolarização eficaz. Por outro lado, esse modo paradoxal de existência da escola associa-se a um outro, resultante do facto de a vida na instituição se ter vindo a “des-escolarizar” (GLASMAN, OEUVRAD, 2004), ao mesmo tempo que, politicamente, se têm vindo a impor modos de definição dos problemas educativos, assentes no pressuposto de que os problemas da escolarização se resolvem com mais escolarização, intensificando-se, portanto, os processos de escolarização e alargando-o para espaços educativos que, por terem escapado a esse processo de escolarização, se tinham constituído como espaços de “experimentação pedagógica” mais propensos à transformação da vida nas escolas.

Esses modos paradoxais de existência de e na escola são potenciados por algumas das tendências das actuais políticas educativas. Procuraremos, na primeira parte desta reflexão, caracterizar essas tendências. Na segunda parte do nosso trabalho, ocupar-nos-emos das relações existentes entre as políticas educativas e as produções do trabalho dos próprios professores, sendo essas produções analiticamente encaradas como produções

objectiváveis e subjectiváveis. Nas primeiras, iremos enfatizar, sobretudo, as relações que os professores estabelecem com as suas produções materiais e imateriais, entendendo-se as produções materiais como o conjunto de influências que o trabalho dos professores exerce sobre o trabalho dos alunos e os seus produtos; as segundas, por sua vez, compreendem o conjunto de produções relacionais e organizacionais que envolvem tanto os professores como os alunos. No que diz respeito às produções subjectiváveis dos professores, daremos particular relevo não só aos processos de produção de subjectividades profissionais, ou seja, à forma pela qual os professores se conhecem e se reconhecem no trabalho como também às disposições e aos sistemas cognitivos accionados para a produção de práticas profissionais e respectiva justificação.

Essa nossa contribuição apoia-se num conjunto de informações empíricas, recolhidas no decurso de dois projectos de investigação. Esses dados permitiram-nos, mormente, caracterizar as modalidades através das quais os professores gerem o seu sofrimento profissional. Por outro lado, permitiram elaborar um conjunto de “ideologias profissionais defensivas” e discernir as tensões que se estabelecem entre as figuras dos jovens e dos alunos que frequentavam um conjunto de escolas secundárias em Portugal. Fazendo uma reinterpretação dessa informação empírica, iremos analisar, neste texto, os efeitos que as actuais políticas educativas têm no reforço da alienação e da exploração do trabalho docente. Como tentaremos evidenciar, esse processo tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de modos de regulação da acção profissional, reforçando-se as tendências para que os professores estabeleçam relações de estranheza com os seus contextos de trabalho e para a desagregação do regime de familiaridade profissional, com vista a poderem precaver-se, por outro lado, contra o sofrimento profissional, inserindo-se num regime de produção de excessos, em que se acentuam, arbitrariamente, determinadas dimensões da acção em detrimento das restantes, o que os inibe de estabelecer uma relação “equilibrada” com as suas práticas profissionais. O excesso e a estranheza parecem, por isso, constituir-se como os regimes dominantes de socialização dos professores no trabalho.

## **POLÍTICAS EDUCATIVAS: DA REGULAÇÃO NORMATIVA À IMPOSIÇÃO COGNITIVA**

Nos últimos trinta anos, as políticas educativas foram objecto de transformações profundas, que incidiram quer sobre as formas institucionais que asseguram a gestão da escolarização e da educação quer sobre as próprias formas legítimas de se definir a justiça educativa – ou seja, os modos de justificar a acção educativa –, como, ainda, sobre os processos de produção das subjectividades dos actores que habitam e estruturam o campo educativo, em geral, e o campo escolar, em particular. Alguns autores assi-

nalam o facto de essas transformações se inserirem num amplo processo de privatização da educação através da institucionalização de dinâmicas que permeabilizaram os sistemas aos interesses dos privados, tendo esse processo de privatização uma particular expressão objectivável e simbólica. Objectivamente, o sistema fomentou o ensino privado e reforçou a sua dependência, relativamente aos interesses privados de determinados agentes educativos, de entre os quais se destacam as editoras escolares e os interesses privados dos pais e dos alunos das classes privilegiadas, que se têm vindo a tornar, cada vez mais, como a clientela estruturante do campo escolar. O mercado e a “livre escolha” a ele associado insinuam-se como o modo desejável de regulação do campo educativo, ao mesmo tempo em que se assiste a uma privatização simbólica das responsabilidades sociais pela gestão da escolarização e das suas produções mais tangíveis.

Ainda que não caiba, no âmbito deste texto, proceder a uma descrição detalhada dessas transformações, não queríamos deixar de fazer uma referência, mesmo que sucinta, a quatro tendências que interferiram, mais directamente, na actual estruturação dos contextos da escolarização e, por isso, no campo do exercício da acção profissional dos professores.

A primeira diz respeito às transformações que se têm vindo a produzir tanto no conteúdo como nas formas através das quais se objectivam e subjectivam as políticas educativas. Referimo-nos, nomeadamente, à tendência que se tem vindo a cristalizar para que o conteúdo das políticas educativas se desferencialize, progressivamente, das preocupações relacionadas com o combate às desigualdades e às injustiças sociais, acentuando-se, fundamentalmente, medidas relacionadas, num primeiro momento, com a inclusão social e, mais recentemente, com o combate à violência urbana e com a indisciplina na escola. Sendo transversais às políticas educativas desenvolvidas no contexto europeu, essas medidas objectivam-se, de uma forma particularmente intensa, nas transformações introduzidas nas Políticas de Educação Prioritária que, aquando da sua implementação, se afirmavam como dispositivos de discriminação positiva das populações mais desfavorecidas, procurando envolver um conjunto de instituições da chamada sociedade civil. Nesta última, adquiriram uma importância relevante as medidas que se debruçavam sobre os processos do desenvolvimento humano. Porém, e já na actual versão mais recentemente implementada, acentuaram-se as preocupações relacionadas com a violência e com a indisciplina, envolvendo-se, mais activamente, as estruturas de controlo social (DEMEUSE, FRANDJI, GREGER, ROCHEX, 2008; CANÁRIO, ALVES, ROLO, 2001). No actual contexto, estas políticas parecem ter-se diluído em favor das atinentes ao aumento da competitividade e à produtividade dos sistemas educativos.

Essa transformação das finalidades ou dos conteúdos das políticas educativas foi acompanhada por importantes mudanças nos modos de gestão e dos dispositivos responsáveis pela sua implementação e desen-

volvimento. Apoiadas e legitimadas através da difusão alargada de uma diabolização da intervenção do Estado, a quem se imputa a responsabilidade de nem ter contribuído para a redução das desigualdades sociais nem para assegurar acréscimos de expressividade no interior dos sistemas, estas transformações apoiaram-se em três novas narrativas que coexistem no sistema, hierarquizando-o, socialmente. Refiro-me, em primeiro, à narrativa da desconcentração dos serviços estatais, que se suportam numa planificação articulada dos serviços do Estado, em segundo, à narrativa da descentralização que supõe a possibilidade de uma produção local do Estado através do estabelecimento de parcerias e de consórcios entre diferentes instituições da chamada sociedade civil e, finalmente, à narrativa da autonomia e da responsabilidade da escola, em que se atribui uma ênfase particular às questões da liderança. Ora, se as duas primeiras narrativas envolvem espaços educativos em que se acentuam as desigualdades sociais ou se concentram as dinâmicas de exclusão e da violência urbana, a última narrativa é particularmente vocacionada para ganhar a adesão das classes sociais mais altas e dos novos herdeiros. Nestas três narrativas, insinua-se um novo modo de regulação dos sistemas educativos, em que a regulação à entrada – assegurada através da multiplicação de normas universais – dá lugar à flexibilidade, à leveza e à multiplicação das oportunidades, acompanhada com a correspondente responsabilização dos actores que hoje se apresenta como o modelo mais eficiente de combate às gorduras do Estado (CORREIA, CAMELO, 2012).

A segunda tendência, a que importa fazer referência, diz respeito às transformações que se têm vindo a introduzir nas injunções accionadas para a produção da acção educativa legítima. Até meados da década de 1980, os sistemas educativos ocidentais tinham-se dotado de dispositivos organizacionais, visando a assegurar-se a conformidade das práticas pedagógicas, em relação aos modelos legítimos e desejáveis. Procurava assegurar-se esta conformidade com o recurso à definição de um conjunto de normas para a acção de que os sistemas de formação de professores, a produção legislativa e o próprio corpo de inspectores desempenhassem o papel mais relevante. Nos últimos anos, essa regulação normativa da acção tem perdido importância, relativamente a modos de regulação mais difusos que, em última análise, se apoiam numa multiplicação, sem precedentes, de dispositivos de imposição de uma ordem cognitiva para a acção, em que se esboça uma gramática única da acção legítima, construída em torno de um conjunto de instrumentos cognitivos e de relação entre eles. Dir-se-ia que esses últimos 25 anos não produziram mudanças significativas nos agentes produtores de normas legítimas da acção – apesar de se poder admitir o seu alargamento para protagonistas que não pertencem, “naturalmente”, ao campo educativo –, mas, sim, na forma de imposição dessas normas, sendo que, por incidirem, actualmente, em sistemas cog-

nitivos, mais ou menos dissimulados, encontram-se mais “protegidas” em relação à crítica e ao questionamento (BARROSO, 2011).

A terceira tendência a referenciar diz respeito à actual redistribuição das responsabilidades pela gestão dos processos de escolarização, em que se assiste a uma diluição dos dispositivos de coordenação pedagógica e de reforço das lideranças, bem como ao reforço de um processo de individualização das responsabilidades pelos resultados da escolarização. Essa tendência – inscrita, em parte, nos actuais modelos de gestão das escolas – é responsável pela desagregação dos colectivos de cooperação profissional, tendo conduzido ao desenvolvimento de uma espécie de “formativite” aguda, que envolve tanto os profissionais de educação como outros intervenientes do campo educativo. A institucionalização dessa tendência, que procura tanto moldar os modelos organizacionais privilegiados no sistema como produzir “subjectividades” conformes a esses modelos, é também responsável pela perda da capacidade de os sistemas se autorreformarem, na afirmação incontrolada do pressuposto de que os disfuncionamentos do sistema resultam dos défices do próprio sistema. De uma forma particularmente intensa, a ideia de que a crise da escolarização só pode ser gerida através de acréscimos de escolarização, que se exprime tanto pela intensificação do tempo da escolarização como pelo seu alargamento para os espaços educativos – que, por não se inscreverem, incondicionalmente, na ordem escolar, tinham contribuído para a transformação do próprio espaço escolar –, é uma consequência da aceitação acrítica desse princípio (LIMA, ALMERINDO, 2002; LIMA, 2010, CANÁRIO, 2005; CORREIA, MATOS, 2001; CORREIA, CAMELO, 2003).

A quarta tendência que importava realçar prende-se com o importante papel que tem vindo a ser atribuído à avaliação, na produção das políticas educativas, tanto no nível das macropolíticas como em termos das micro-políticas de produção de sentido para a acção. Nesse domínio, poderíamos admitir que não nos encontramos apenas perante um processo de alargamento sem precedentes das práticas de avaliação, mas, sim, perante uma mudança estrutural, em que a avaliação tendeu a deixar de ser uma instância de apoio à formulação da decisão política, tornando-se na própria política que, desse modo, deixou de se reportar ao debate argumentado sobre a justiça educativa para incidir, apenas, sobre a procura dos meios mais eficientes. Esse desenvolvimento da *avaliocracia* foi, seguramente, potenciado e legitimado pela recente difusão mundial das estatísticas e dos indicadores estatísticos da educação e do processo de valorização de uma informação centrada, exclusivamente, nos efeitos individuais (ou nos produtos individuais) e numa consequente desvalorização das variáveis de contexto. Como realça Lima (1997), assistiu-se à consolidação de uma definição contabilística da educação, em que o domínio atribuído ao argumento estatístico – por vezes, legitimado, cientificamente, de uma forma incontrolada –, relativamente ao argumento

político, teve profundas implicações na estruturação do campo educativo. Do ponto de vista da estruturação simbólica do espaço político do debate educativo, tende a desqualificar-se o debate sobre os sentidos da educação e da sua articulação com as decisões organizacionais (o debate sobre as justíças organizacionais), para se centrar, apenas, na funcionalidade dos meios e dos recursos, em termos, portanto, de uma eficácia funcional. E essa tendência – convém realçá-lo – pode legitimar uma concepção aditiva de educação, assente no pressuposto de que a eficácia da educação (ou a sua qualidade) não estaria substantivamente relacionada com uma constelação de factores, em que as interacções entre os chamados “recursos” desempenhariam um papel determinante. Do ponto de vista da estruturação cognitiva do espaço de produção contextualizado da acção educativa – ou, se quisermos, do ponto de vista da produção contextualizada da sua organização –, essa estruturação do espaço do debate político em educação tende a reduzir os intervenientes a meros objectos manipuláveis, em que a interacção humana é, simbolicamente, encarada como uma interacção entre objectos mais ou menos qualificados. A actual tendência para avaliar os alunos, os professores e os manuais escolares, utilizando critérios que, sendo específicos a cada um deles, não atendem à natureza das relações entre eles, constitui-se como uma das manifestações mais visíveis dessa tendência que, como parece evidente, é responsável por uma descontextualização, sem precedentes, da acção educativa e das suas produções. O local submerge, assim, perante uma homogeneização do campo educativo resultante, em parte, da tendência para transformar a avaliação e a circulação dos seus produtos numa política educativa que se tende a despoliticizar para se legitimar através do argumento estatístico cientificamente caucionado. Subliminarmente, estruturam-se, assim, as bases para uma definição economicista da acção humana cuja pertinência já não integra as suas produções relacionais e cognitivas, mas é, sim, uma acção que visa a explorar recursos – sejam eles materiais ou humanos –, numa lógica da eficácia e da produtividade, bem ilustrada na imagem de uma organização habitada por indivíduos imbuídos de um espírito empreendedor que se envolvem numa azáfama de tarefas na procura de soluções para problemas de cuja definição não participaram (CORREIA, 2010).

Os novos modos de regulação dos sistemas educativos – que caracterizamos, sucintamente – desencadearam profundas implicações na vida das escolas, tanto a nível institucional como em termos da estruturação do trabalho cognitivo, quer, ainda, no plano da própria produção de cognições e de subjectividades profissionais. No nível institucional, como já sugerimos, estas foram responsáveis pela diminuição da importância simbólica atribuída aos dispositivos de coordenação da acção e ao reforço da sua insensibilidade às circunstâncias locais e às situações imprevistas que, deste modo, tendem a ser encaradas como disfuncionamentos resultantes da desadequação dos intervenientes relativamente às qualidades que lhes



são atribuídas. No nível da estrutura do trabalho cognitivo desenvolvido na escola, a ênfase que se tem dado ao modelo das competências tem sido responsável pela intensificação do trabalho dos alunos, pela alienação do sentido desse trabalho e pelo reforço da conflitualidade com o trabalho dos professores, induzindo dinâmicas que inibem o reconhecimento de que a luta pela reapropriação do sentido do trabalho escolar envolve, simultaneamente, professores e alunos, e, ainda, um combate contra a alienação do trabalho dos dois principais intervenientes. Por sua vez, a produção de cognições e de subjectividades profissionais é marcada, profundamente, pelas figuras do sofrimento profissional dos professores e pela importância adquirida por dois regimes de acção profissional: o *regime de estranheza* e o *regime do excesso*.

## A EROSIÃO DOS REGIMES DE FAMILIARIDADE DA ACÇÃO PROFISSIONAL

Num trabalho já considerado clássico, Houssaye (1988) propõe uma grelha de leitura da acção pedagógica representada pela figura de um triângulo cujos vértices seriam constituídos pelo saber, pelo professor e pelos alunos. Segundo esse autor, a acção pedagógica que não se decline no registo da complexidade é uma acção dual, privilegiando-se as relações entre dois vértices desse triângulo, em detrimento do outro. E a sua estabilização, acrescentando-se, está dependente do facto de este último aceitar ou não as “regras do jogo”, definidas pelos outros dois. Por outras palavras, essa estabilização supõe que um dos vértices do triângulo ocupe o “lugar do morto”. Assim, a acção pedagógica em que se destaca a figura do ensinar encontra-se estruturada em torno das relações entre o professor e o saber; o aluno ocupando, então, o referido “lugar do morto”. Por sua vez, a acção pedagógica construída em redor das relações entre o aluno e o saber supõe que o professor ocupe o “lugar do morto”, privilegiando-se o aprender. Finalmente, a acção pedagógica ocupada, fundamentalmente, com o educar apoia-se na relação entre professor e aluno, supondo-se que o saber ocupa o “lugar do morto”.

Ora, o actual contexto de produção de “subjectividades profissionais” dos professores é fortemente perturbado pelo reforço da tendência para o “morto” não aceitar as regras definidas pelos restantes protagonistas da acção pedagógica. O “morto” parece ter enlouquecido, na medida em que adquire qualidades e modos de estar, na instituição escolar, que se afastam das que seriam expectáveis e desejáveis. Dir-se-ia, por isso, que a erosão do regime de familiaridade que os professores mantinham com a sua acção está associada ao enlouquecimento do morto, ou seja, ao enlouquecimento do aluno ou dos saberes, ou dos próprios professores, sendo que, neste texto, nos vamos ocupar apenas dos dois primeiros protagonistas, já que estes estão na origem do “enlouquecimento” dos professores.

## O PROCESSO DE ENLOUQUECIMENTO DOS ALUNOS

Como sugerimos, o sofrimento dos professores resulta, em parte, do estabelecimento de uma relação de estranheza com os jovens que habitam a escola e com os actuais modos de existência dos jovens, no universo escolar.

A primeira relação de estranheza inscreve-se e exprime a inadequação entre as qualidades dos jovens e as propriedades atribuídas aos alunos e às suas relações sociais. A escola moderna, estando organizada para permitir e/ou assegurar a ilusão de que permite “ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 1995), dificilmente convive com a heterogeneização das qualidades dos públicos que a habitam e com a existência de modos de organização social que escapam àquela que lhes é imposta pela instituição escolar. Ora, nas últimas décadas, com particular ênfase no Ensino Médio, assistiu-se a um processo de massificação dos destinatários da acção educativa, ao mesmo tempo que a organização desses destinatários só muito remotamente se assemelha à sua organização escolar. Como assinalamos num trabalho anterior (CORREIA, MATOS, 2001), os jovens organizam-se, na escola, em torno de grupos com uma composição relativamente instável, adoptando designações como “metaleiros”, “topos de gama” ou “betinhos”<sup>1</sup>, as quais não têm, na verdade, uma existência escolarmente reconhecida, nem obedecem à própria forma como a escola os classifica, distribuindo-se no espaço escolar de acordo com lógicas distintas daquelas que resultam da sua organização em turmas ou dos anos escolares que frequentam. Por outro lado, a democratização do acesso ao ensino médio e o facto de este nível de ensino ser uma espécie de “terra de ninguém”, em termos dos futuros prometidos, e uma “terra de todos”, em termos de existência no presente, contribuiu para que a heterogeneização dos seus destinatários tivesse sido agravada pela diversificação das formas de envolvimento na vida da instituição e na relação estabelecida com os chamados “bens cognitivos”. Esse desfasamento entre a vida na escola e a vida escolar, ou entre as gramáticas das formas de vida que habitam a escola e a gramática escolar, tende a produzir, na realidade, disposições subjectivas nos professores, em que o mundo escolar é percebido como um mundo caótico, habitado por jovens incompetentes para exercerem o seu ofício de aluno. O mundo “normal” da escola parece, com efeito, ter sido “invadido” por alunos insuficientemente alunizados, que,

...na verdade [...] são obrigados a virem à escola, a quem esta deveria domar, instruir e educar [...], mas que só consegue em relação a uma minoria: os “outros” quando ainda eram poucos, a gente podia dizer que não andavam cá a fazer nada... só agora é que estes alunos começam a merecer alguma atenção, porque os professores, aflitos, não sabem lidar com eles e com a sua indisciplina,

<sup>1</sup> “Metaleiro” é o termo usado para designar jovens que se vinculam a um tipo de música que é o *metal*, a que corresponde uma forma de vestir, que é normalmente o negro, e os rapazes de usar o cabelo comprido. As letras das músicas atribuem uma forte importância às dificuldades que eles encontram para a sua inserção social. Os “betinhos” e os “topos de gama” são designações usadas, no final dos anos 1990, início dos 2000, para se referir a jovens de classes sociais elevadas que prometem um percurso político bem-sucedido nos partidos de direita.

Como nos afirmou, sugestivamente, um professor entrevistado. Assim como admitem não saber “lidar” com estes “outros” – ou melhor, admitem não saber “lidar”, recorrendo às competências e aos saberes que se inscrevem, explicitamente, na definição oficial da profissão –, os professores consideram que esses jovens vivem “numa crise de impreparação”, manifestam “dificuldades que se agravam de ano para ano”, “têm uma competência linguística muito baixa”, “têm um *background* cultural e social que não nos ajuda”, vêm com “deficiências gravíssimas, mesmo com falta de organização mental”, e, como nos dizia um professor, constituem-se como “um material resistente e pouco receptivo”.

É esse corpo resistente que põe em causa uma dignidade profissional que, tendo sido construída na preservação de um conjunto de valores, contribui hoje para que as vivências profissionais se construam no registo de uma frustração resultante do desfasamento entre o ideal da profissão e o seu exercício:

Eu penso que, fundamentalmente, tudo isto é que faz com que eu me sinta quase, eu às vezes digo mesmo, às vezes pareço um palhaço dentro da sala de aula. [...]. Digamos que muitas aulas, eu digo mesmo, é um monólogo e depois acaba por ser maçadora para eles, acaba por ser chata também para nós.

Essa construção subjectiva do aluno como “material resistente” e de que o trabalho pedagógico, para ter êxito, tem de “dar a volta aos alunos” ou de “puxar por eles”, mesmo recorrendo a avaliações negativas, “para ver se eles arrebitam e se capacitam [de] que podem fazer melhor do que isto”, surge regularmente associada à ideia de que a incompetência generalizada dos alunos é uma das causas da eventual incompetência e desmotivação dos professores. O raciocínio é simples: “[S]e a turma for boa, até a própria turma puxa pelo professor [...] se os alunos lerem, forem interessados e investigarem, é evidente que o próprio professor sente necessidade absoluta de os acompanhar [...] o que o obriga a uma certa investigação”.

Ora, esse raciocínio conduz, precisamente, ao reconhecimento de que o trabalho do professor é relativamente irrelevante na produção dos bons alunos. Confrontados com as crescentes dificuldades em assegurar uma gestão “normal” de um trabalho pedagógico “normal”, os docentes constroem, subjectivamente, uma espécie de inversão na relação de causalidade inscrita no trabalho pedagógico, o que se constitui como um bom revelador da relação de estranheza cognitiva que eles estabelecem com o mundo que habita a escola e com o seu próprio mundo.

## O PROCESSO DE ENLOUQUECIMENTO DOS SABERES

Estando os docentes particularmente expostos, como realçamos, à fragilização do regime de familiaridade com os alunos que não assumem um papel activo congruente com as regras que permitem o aprender, nem o papel passivo que possibilita o ensinar, nem se organizam nas estruturas pensadas para possibilitarem o formar, aqueles confrontam-se, também, com o próprio processo de “enlouquecimento” dos saberes. Um enlouquecimento que incide tanto sobre as formas “tradicionais” como se organizam os saberes através de um conjunto de prescrições curriculares como também sobre as formas mais flexíveis que se objectivam na figura do projecto.

Os programas tendem, com efeito, a ser indistintamente encarados como finalidades do trabalho docente ou como instrumentos cristalizados, que impõem um conjunto de determinismos a que não se pode escapar. Eles podem, portanto, produzir disposições subjectivas, em que se realça sua influência como núcleo estruturador de uma acção que não é regulada, mas, sim, instrumentada pelos conteúdos programáticos ou por disposições subjectivas, em que, pelo contrário, se realça sua influência nefasta e desestruturadora na organização de uma acção que se pensa apenas como interacção. Estão no primeiro caso os professores que partilham a opinião de que,

*...ao fim e ao cabo, a missão dos professores é antes de mais e prioritariamente desenvolver um curriculum; têm um curriculum na mão que lhe é entregue e a isso não podem fugir... na minha perspectiva é o processo de desenvolvimento curricular que constrói o professor.*

No segundo, estão aqueles que justificam sua desvinculação, em relação aos programas, argumentando que “é preferível que os alunos estejam felizes nas aulas a terem de aprender coisas em excesso”. Trata-se, enfim, de duas perspectivas que, apesar de serem aparentemente contraditórias, deixam subentender que os programas são autogerados e dotados de uma vontade própria, representando entidades envolventes, que tendem a determinar o envolvimento daqueles que com eles lidam, e que possuem, portanto, uma força normativa cristalizada, tão somente comparável à força normativa dos objectos técnicos cujo funcionamento se desconhece.

Para os professores não se trata, no entanto, de um “desconhecimento cognitivo”, mas, sim, do reconhecimento tanto da impossibilidade de compatibilizar as diferentes ordens normativas internas aos programas como da impossibilidade de respeitar a sua normatividade, tendo presentes as condições objectivas do seu exercício profissional.

A enormidade das normas inscritas nos programas não resulta, assim, apenas da sua extensão, mas, e fundamentalmente, da impossibili-

dade de se assegurar a sua compatibilidade interna ou de os compatibilizar, externamente, com os meios organizacionais disponíveis e/ou com as propriedades dos seres que eles devem envolver.

Compreende-se, por isso, que as relações as quais, quotidianamente, os professores estabelecem com os programas e a sua força normativa se aproximem mais da *bricolage* contextualizada do que da aplicação instrumental e que, por isso, elas não possam nem exprimir-se no interior de uma racionalidade instrumental estável nem enunciar-se no respeito de uma ordem planificada. A utilização mais flexível e contextualizada dos programas confronta-se com, pelo menos, dois problemas: a importância adquirida pela avaliação descontextualizada na regulação do sistema; e a ritualização burocrática do projecto, como dispositivo de flexibilização do trabalho cognitivo dos professores.

Nos últimos anos, tem-se, com efeito, assistido a uma progressiva descontextualização das práticas de avaliação através da multiplicação dos exames nacionais e de escola e a uma especialização de avaliadores recrutados, especificamente, para o efeito. Compreende-se, por isso, que as práticas de avaliação dos alunos se tivessem tornado estranhas para os professores e que já não fossem as próprias práticas com que os docentes avaliam os seus alunos, as suas práticas de avaliação, para serem, subjectivamente, percebidas como uma armadilha.

O envolvimento em projectos acarreta inibições resultantes das dificuldades colocadas pela “ordem escolar” à construção de temporalidades pertinentes e conduz a que uma parte significativa dos professores admita que:

O projecto... é um bocado difícil a gente conseguir conciliar as duas coisas [...] porque a gente perde muito tempo com os projectos e depois, claro, há que dar o programa, ou se dá o programa ou se faz projectos [...] o que interessa é que fique tudo muito bonito e depois ninguém quer saber de nada.

## **DOS SOFRIMENTOS CONSENTIDOS AOS SENTIDOS DO SOFRIMENTO: AS “IDEOLOGIAS PROFISSIONAIS DEFENSIVAS”**

A relação de familiaridade que os professores mantinham com os alunos, com os currículos, com a ordem escolar e com os próprios colegas parece ter dado hoje lugar a uma relação de estranheza cognitiva que contribui, fortemente, para que a ordem escolar se apresente como uma ordem caótica e ingerível, por um lado, dada a tensão existente entre vários referenciais normativos, e, por outro, devido à multiplicação das “incivilidades” e dos comportamentos desviantes.

Trata-se, portanto, de uma crise cognitiva resultante quer da inadequação dos instrumentos cognitivos accionados pela escola para gerir as dinâmicas sociais que se produzem no seu interior quer das lógicas que estruturam essas mesmas dinâmicas. Encontram-se, também, numa situação de crise de recursos narrativos que permitam articular as diferentes esferas das vivências profissionais: esfera pessoal, profissional e institucional.

Compreende-se, por isso, que as narrativas produzidas pelos professores, na intimidade, sobre a sua profissão façam frequente referência a um sofrimento profissional que é vivido numa solidão que, para não tornar insuportável o sofrimento pessoal, carece de sistemas cognitivos protectores mais ou menos estabilizados, que possam ser partilhados e preservados.

São esses sistemas e disposições cognitivas que designamos de “ideologias profissionais defensivas” e que se constroem sob o signo do excesso: o excesso do ensinar, o excesso do aprender e o excesso do formar.

Cada uma dessas figuras do excesso e das lógicas argumentativas a elas associadas valoriza, incontroladamente, uma dimensão do trabalho educativo, simplificando-o, e não cuidando da preservação das condições para permeabilizarem as restantes dimensões, assegurando, assim, as suas coerência e pertinência.

## OS EXCESSOS

### O “EXCESSO” DO ENSINAR E O INDIVIDUALISMO INSTITUCIONAL

A ideologia do tipo individualista institucional constitui-se como uma reconversão do individualismo épico, dominante até meados da década de 1970. O modelo de interpretação da sua acção profissional referencia-se a um campo educativo “idealizado”, que, desejavelmente, seria habitado por figuras “puras” – ou seja, por seres e objectos dotados de qualidades exclusivamente escolares –, cuja “pureza” deveria ser preservada quer da contaminação do “mundo da vida” quer da intervenção do próprio Estado. A valorização de uma ordem escolar que, na relação educativa, preserve as condições consideradas como imprescindíveis ao trabalho intelectual – nomeadamente, “o silêncio e o recolhimento” –, é, de facto, imprescindível à estabilização de uma distinção entre relação pedagógica e relação interpessoal, razão pela qual o individualista institucional evita as “relações demasiado amistosas na aula”, preferindo “ter alunos dentro da aula e amigos fora”. O respeito pelo “silêncio e pelo recolhimento” constitui-se como a regra básica à preservação de uma relação privilegiada do professor com o saber, ocupando o aluno o “lugar do morto”, no pressuposto de que só retiraria benefícios, aceitando, tacitamente, essa regra.

Definindo-se como o “fiel depositário” do espírito da educação, o individualista institucional protege-se, subjectivamente, das agressões do “exterior” através desse sistema cognitivo exclusivamente estruturado em torno dessa definição “idealizada” e “purificada” das qualidades dos “entes” escolares. O “exterior” representa, por isso, uma ameaça potencial, uma fonte virtual de perturbação da ordem ou da produção de uma ordem anárquica resultante do reforço do desfasamento entre as propriedades desejáveis dos seres e as suas propriedades manifestas.

O “sofrimento profissional” desses professores decorre, em geral, do facto de a sua definição idealizada do campo escolar “chocar” com a realidade desse mesmo campo, razão pela qual o seu equilíbrio profissional só pode preservar-se em universos desligados da realidade, da “desmoralizante” realidade das vivências profissionais dos professores. Como referia, expressivamente, um dos professores entrevistados: “o que me choca mais é quando dou conta da realidade social de cada um dos alunos [...], choca-me isto [...] mas choca-me também quando o Ministério envia um documento e mais outro que não tem em conta a realidade do professor”.

Desse modo, é essencial “não permitir que a sociedade interfira com o que se passa na escola”. Fazendo das suas narrativas profissionais uma espécie de “protesto moral” contra a desregulação do campo educativo, que, assim, se afasta, progressivamente, do “modelo idealizado”, os professores individualistas institucionais valorizam, sobretudo, uma identidade categorial ou de ofício que, não dispendo de condições objectivas e subjectivas favoráveis à sua produção e reprodução, condu-los a uma situação de bloqueamento que só pode conviver com lógicas de autoexclusão deliberada.

### O “EXCESSO” DO APRENDER E O VOLUNTARISMO INSPIRADO

A figura do aprender constrói-se, enfatizando-se, mormente, as relações do aluno com o saber e atribuindo-se ao docente o “lugar do morto”, *id est*, o lugar de um protagonista “ausente”, e que respeita as regras, mais ou menos difusas, que possibilitam o trabalho educativo. Trata-se, portanto, de uma figura que tende a “desinstitucionalizar” a instituição educativa, exclusivamente encarada como um espaço de relações interpessoais que possibilitam o desenvolvimento pessoal. O aprender valoriza, por isso, a implicação individual, a inspiração e a criatividade, tendendo a opor as individualidades ao espírito do sistema, o movimento à imobilidade, a mudança à acomodação, da mesma forma que o protagonismo individual se opõe ao respeito pelas normas abstractas. As determinações sistémicas ou, se quisermos, “objectivas” só são reconhecidas, quando são protagonizadas pelas individualidades: “não há nada que nos impeça de fazer coisas [...] - não coisas políticas ou partidárias, mas coisas vitais [...]; a única coisa que falta é o elan”; “os



modelos organizacionais não tem importância nenhuma, o que importa é quem está à frente da organização”.

E quem está à frente da organização pode, então, assumir uma liderança carismática, capaz de fomentar as afectividades densas e calorosas, que marcam as trocas interpessoais marcadas pela autenticidade, e fomentar o voluntarismo dos inspirados. Esse voluntarismo inspirado distingue, assim, através da oposição ao ensinar e ao individualismo institucional.

Na realidade, enquanto a figura profissional do individualista institucional se define através do seu estatuto de representante – representante do estado, representante de uma deontologia profissional idealizada e, de qualquer forma, representante dos interesses futuros dos alunos –, o professor do voluntarista inspirado considera-se como um militante da autenticidade. Ele não é um representante das originalidades e das singularidades que habitam o campo educativo, encontrando-se, sim, submetido a uma exigência ética que possibilita a compreensão daquelas, o que, por sua vez, deixa subjacente a ideia de que o seu espaço institucional seja o da marginalidade. Ele só pode sobreviver nas margens da instituição, num espaço sempre fragilizado, em que se torna possível produzir cumplicidades consideradas como imprescindíveis à gestão das contingências, de inovações e de mudanças.

O sofrimento derivado da exaltação incontrolada do aprender resulta, fundamentalmente, das conspirações institucionais que, na instituição escolar, sobrepõem a razão administrativa à ética da autenticidade, conduzindo a uma hierarquização das prioridades pedagógicas, em que o que importa é que, “administrativamente, os meninos estejam arrumados nas salas de aula” com um “bom professor [...] que os põe nos exames a obter classificações altas [...] que é um bom amestrador e que diz aos meninos que devem encornar, encornar, encornar uns apontamentos [...] e vomitarem aquilo que estudaram”. Por outras palavras, enfim, quer isto dizer que os excessos do aprender se confrontam com o enlouquecimento dos professores e da sua organização.

### **O “EXCESSO” DO EDUCAR E A GESTÃO DOMÉSTICO-RELACIONAL**

A figura pedagógica do educar atribui o “lugar do morto” ao saber, ou melhor, ao modo de existência do saber no contexto escolar que lhe atribui uma autoridade cognitiva inquestionável, enfatizando-se, sobretudo, a relação do professor com o aluno, enquanto instância produtora das linguagens e das regras que definem a situação educativa. No trabalho que desenvolvemos, o sofrimento profissional definido a partir desta figura está associado a uma ideologia do tipo doméstico-relacional, defensora da estabilidade, e em que a sala de aula aparece como o espaço exclusivo de uma intervenção que se procura, subjectivamente, preservar de qualquer contaminação do exterior. Esses professores têm, por isso, uma vivência profissional perfeitamente delimitada,



uma “vivência um bocado micro”, circunscrita a um espaço em que eles abdicam do seu estatuto institucional para exercer uma autoridade moral e geracional. Ora, essa autoridade é, precisamente, um dos produtos e uma das condições necessárias ao estabelecimento de dinâmicas de relações interpessoais, que, sendo subjectivamente decalcadas das que se desenvolvem na instituição familiar, nunca recorrem a sanções institucionais – “nunca marquei uma falta de castigo na minha vida” –, para se apoiar em referenciais morais como o respeito ou a correcção. Veja-se, a esse propósito, a reflexão que um professor nos faz acerca da organização do seu trabalho pedagógico:

Nas aulas eles podem estar com relativo à vontade [...]. Mas tem de haver respeito de parte a parte [...]; eu costumo dizer-lhes que se eu atravessar o risco eles até me podem bater porque eu é que sou o educador, eu é que tenho de dar o exemplo, eu é que sou o adulto [...]. Se vejo que qualquer coisa não está a correr bem, chateio-me profundamente e digo-lhes: “ó meu amigo, se a aula não lhe está a interessar [...] é melhor ir arejar, é melhor ir lá fora que eu não lhe marco falta”. Nunca nenhum aluno saiu da sala de aula.

Ao valorizar apenas as relações com os alunos, no quadro de uma relação doméstica marcada por uma afectividade que se estrutura em torno de referenciais como o respeito, a solidariedade ou a sinceridade, o professor doméstico-relacional tende a não estabelecer relações interprofissionais diversificadas ou a fazer depender essas mesmas relações mais da amizade interpessoal do que de qualquer lógica institucional ou interprofissional.

O sofrimento oriundo da valorização incontrolada do educar decorre, por isso, da sua insignificância e invisibilidade institucional e da impossibilidade de atribuir um determinado estatuto ao saber, tendo-se em conta, exclusivamente, as dinâmicas relacionais dos restantes protagonistas do triângulo pedagógico. Como sabemos, num contexto de desenvolvimento do estado educador, esse estatuto tende quer a ser definido a partir do “exterior” da relação pedagógica quer a ser legitimado por dinâmicas que valorizam, sobretudo, o trabalho de descontextualização cognitiva. Embora afirmem ser mais importante “que os alunos sejam felizes nas aulas, do que aprendam coisas demais”, a verdade é que a “amorização, que é dar afecto às criaturas”, não é uma opção pela felicidade, mas, sim, apenas um instrumento “para que elas possam ir mais além”, vivendo, frequentemente, situações como esta que nos é descrita no depoimento seguinte: “já me tem acontecido, nestas conversas, ficar a saber que na turma tal a colega já abordou os conteúdos tal, tal, tal e tal, e eu digo: “Eh! pá, eu ainda só dei isto...” e eu fico em sobressalto... vivo cheia de culpas e chego quase a ficar deprimida”.

## CONCLUSÕES

As mudanças produzidas nas definições política e científica da profissão docente saldaram-se pelo desenvolvimento e pela cristalização de um conjunto de tendências responsáveis pelo reforço do individualismo profissional e pela heterogeneização das modalidades através das quais aquele se exprime. Como mostramos ao longo deste trabalho, as actuais modalidades de expressão da vivência dos professores já não são susceptíveis de serem interpretadas com base num modelo de profissionalidade estruturado em torno do pressuposto de que o professor se institua como profissão, através do exercício de um poder resultante de uma delegação articulada de um poder político, de um poder cognitivo e de um poder jurídico. Esse modelo, com efeito, tem hoje uma existência residual, sendo protagonizado por grupos de professores que, perante as transformações do papel do estado no campo educativo, a fragilização do estatuto da ciência enquanto referencial último da verdade e a interferência crescente das justiças não escolares no mundo escolar, adoptam a deontologia profissional como referencial privilegiado da produção de narrativas profissionais, profundamente marcadas por dinâmicas de auto-exclusão, de imobilismo e de enquistamento. Essas narrativas profissionais contrastam com aquelas que são produzidas pelos professores que procuram legitimar-se através da aceitação tácita de que a criatividade inspirada constitui-se como o referencial privilegiado que legitima e justifica a sua acção profissional. Apesar de habitarem as “margens” dos espaços escolares, a exclusão desses professores é encarada como condição a preservar para produzir uma mudança e uma inovação permanentes, consideradas como imprescindíveis para que as subjectividades possam exprimir-se na sua autenticidade.

Apesar de serem contrastantes entre si, essas ideologias profissionais contrastam, igualmente, com aquela que se intui das narrativas profissionais produzidas pelos professores que idealizam a sua acção em torno dos princípios estruturantes das dinâmicas relacionais produzidas na instituição familiar, o que os inibe de recorrer a qualquer exercício de um poder por delegação institucional, para justificar e legitimar o exercício da sua função através de uma autoridade moral que, em parte, decorre de critérios de natureza geracional. Por outro lado, esses professores também têm uma existência relativamente periférica nas escolas, preferindo ter uma existência discreta e anónima.

Ao mesmo tempo que exprimem as dificuldades com que os professores se confrontam para se relacionarem e se apropriarem positivamente das novas complexidades que “invadiram” o campo educativo, essas três ideologias disponibilizam-lhes os recursos cognitivos e relacionais imprescindíveis à dissimulação dessas dificuldades e, portanto, imprescindíveis à gestão “minimalista” do seu sofrimento profissional. Apesar de facilitar essa gestão minimalista, as ideologias profissionais e os dispositivos e disposições cognitivas que lhes estão associadas não induzem, *per*

se, dinâmicas facilitadoras da superação do sofrimento, na medida em que essa gestão produz e é assegurada no interior de “comunidades cognitivas” cristalizadas e “fechadas”, em que cada um se revê no sofrimento do outro sem o assumir, envolvendo-se numa espécie de “jogo de espelhos” que, não sendo perturbado do “exterior”, se tende a reproduzir até ao infinito. Compreende-se, por isso, que as estruturas argumentativas inscritas nas ideologias profissionais, apesar de não decorrerem de uma duplicação contextualizada das narrativas legítimas que se produzem a propósito da profissão docente, estão mais associadas a modos mais marcados pela resignação do que a dinâmicas transformantes da profissão que subentendem sempre a possibilidade de transformar a resignação em revolta. Essa possibilidade, com efeito, não pode fazer a economia da produção de mediações organizacionais que se apoiem e fomentem a(s) descrição(ões) subjectiva(s) da profissão capazes de formularem alternativas às descrições organizacionais que, sendo apoiadas, exclusivamente, nas qualidades funcionais dos seres relativamente à ordem escolar, ocultam que a solidão e o sofrimento dos professores decorrem, em grande parte, da impossibilidade de eles se narrarem através dos instrumentos cognitivos que essa “ordem” lhes disponibiliza.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 7, p. 11-22, 2007.
- BARROSO, João. *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. 2 v.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). Editorial: Conhecimento e política em educação: perspectivas em cinco países europeus. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 34, 2011.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- CANÁRIO, Rui. *O Que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Editora Porto, 2005.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa, 2001.
- CORREIA, José Alberto A. A Construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 15, p. 19-43, 2001.
- \_\_\_\_\_. As Ideologias em Portugal nos últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*, Porto, n. 12, p. 81-110, 1999.
- \_\_\_\_\_. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 456-466, dez. 2010.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João. Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 20, p. 167-191, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Les Figures du local dans le contexte des politiques d'éducation prioritaire au Portugal*. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon. No prelo.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto. *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. cap. 2.
- \_\_\_\_\_. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2000.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Unicamp, n. 25, v. 87, p. 423-460, 2004.

DE GAULEJAC, V. *La Société malade de la gestion*. Paris: Du Seuil, 2005.

DEMEUSE, M. et al. (Dir.). *Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Paris: INRP, 2008.

GLASMAN, Dominique; OEUVRAD, Françoise. *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute/Snedit, 2004.

HOUSSAYE, J. *Le Triangle pédagogique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang, 1988.

LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 15, p. 41-54, 2010.

\_\_\_\_\_. O Paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, 1997.

LIMA, Licínio C.; ALMERINDO, Afonso. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

### JOSÉ ALBERTO CORREIA

Professor catedrático e diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP; investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa – Ciie  
*correia@fpce.up.pt*

### LUÍSA ÁLVARES PEREIRA

Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro – DE-UA; investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF  
*lpereira@ua.pt*

### HENRIQUE VAZ

Professor auxiliar da Faculdade de Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP; investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa – Ciie  
*henrique@fpce.up.pt*