

## CRISE DA ESCOLA E OS DISPOSITIVOS DE COMPENSAÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES

### THE BAD MOMENT OF SCHOOL AND THE THEACHERS IDENTITY CHANGE

CORREIA, José Alberto<sup>1</sup>

#### RESUMO

Nas duas últimas décadas as condições objetivas e subjetivas do exercício da profissão docente sofreram um processo de erosão particularmente intenso. Trata-se de um fenómeno que surge na confluência de um conjunto de transformações resultantes tanto das mudanças, entretanto, produzidas ao nível das políticas educativas e, portanto, da gestão política da profissão e dos referenciais legítimos à produção de narrativas profissionais, como ainda das transformações produzidas nas modalidades que o campo científico adopta na definição dos problemas profissionais dos professores.

**Palavras-Chave:** Escola; Identidade Profissional; Trabalho Docente.

#### ABSTRACT

In last two decades the conditions objectives and subjetives of teaching work exercises put up with a particular process. It is about a phenomenon that appear resulted by the changes in the transformation group, wherever produced by politics educatives and so the politic manegement of professionals and referenciais legitimated by professionals production, as much as the transformations in scientific plan.

**Key-Words:** School; Professional Identity; Teaching Work.

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia da Educação e Professor Catedrático da Universidade do Porto - Portugal. **E-mail:** correia@fpce.up.pt

## INTRODUÇÃO

Na realidade, se no plano político tem-se assistido à uma tendência para que o professor deixe de ser o principal sujeito do funcionamento do sistema, para se tornar seu elo mais fraco, no campo da produção de narrativas científicas em educação. Além dessa posição, constata-se a existência de outra que, paradoxalmente, se contrapõe à primeira, pois, considera o professor como o principal locus pela produção das suas práticas profissionais. Assim, esse discurso exaltante do professor que põe em destaque a sua capacidade inventiva, o seu envolvimento afectivo e a sua capacidade de produzir saberes profissionais particularmente complexos; essa posição é contemplada por um importante conjunto de trabalhos de investigação que procuram colocar o professor como intelectual reflexivo e estão centradas em torno de preocupações relacionadas com o pensamento e a prática do professor. Esta definição da profissão coexiste com uma outra, mais sombria, que se estrutura em torno dos trabalhos sobre o mal estar e o stress profissional dos professores, ou ainda, daqueles que pretendem identificar as suas “necessidades de formação” e um conjunto de trabalhos que põem, sobretudo, em realce os “efeitos” do desajustamento entre os seus comportamentos profissionais e as exigências técnicas ou relacionais dos seus contextos de trabalho.

Ora, se a definição exaltante da profissão permitiu, de qualquer forma, legitimar o desenvolvimento por parte do poder político de dispositivos que procuravam destacar e difundir as boas práticas, a verdade é que o funcionamento institucional destes dispositivos não deixou de contribuir para uma desqualificação de muitos professores, reforçando, deste modo, as tendências para eles serem individualmente responsabilizados pelos fracassos de sua escolarização. Os trabalhos vinculados à definição sombria da profissão, por sua vez legitimaram o desenvolvimento de sistemas de formação contínua que, sendo ancorados na noção de necessidade de formação, transformaram a “análise de necessidades em formação” na aplicação de um conjunto de instrumentos mais ou menos rotinizados e tecnicamente sofisticados que, geralmente, conduzem a uma definição negativa ou deficitária da profissão.

Se tivermos, por outro lado em conta, que o poder político procurou assegurar a gestão da profissão docente através de uma intervenção institucional, na qual, a par da definição das boas práticas, se multiplicam os dispositivos de avaliação das competências profissionais dos professores, articulando-a com a sua formação contínua, temos de reconhecer a existência de uma espécie de isomorfismo estrutural entre a definição política e a definição científica da profissão. Ambas consideram que as dificuldades com que os professores, hoje, se debatem para ensinarem resultam de uma perturbação, de uma perturbação de subjectividades profissionais, de competências cognitivas e motivacionais.

Ambas as perspectivas admitem que a escola, os instrumentos de que ela se dota para conhecer, reconhecer e desconhecer as relações sociais e cognitivas que se produzem no seu interior, as suas modalidades de organização e de definição do que é desejável e indesejável, constituem o contexto “natural” da acção profissional dos professores e, portanto, o contexto cognitivo em torno do qual se pode definir a sua profissão.

Iremos, neste trabalho, desenvolver uma perspectiva substancialmente diferente desta.

Tendo por pano de fundo um conjunto de entrevistas realizadas a professores e jovens do ensino secundário da região do Porto, em Portugal, procuraremos num primeiro momento, situar as actuais perturbações da ordem escolar num contexto que é, simultaneamente, de crise e de expansão sem precedentes da escolarização, para num segundo momento, pormos em realce a expressão cognitiva desta crise.

Concluiremos o nosso trabalho, por uma caracterização breve dos dispositivos accionados pelos professores na gestão desta crise, antes de analisarmos a estrutura narrativa das configurações.

### **A CRISE DA ESCOLA E A EXPANSÃO DA FORMA ESCOLAR DE SE PENSAR A EDUCAÇÃO**

Num trabalho publicado recentemente com o sugestivo titulo “O Declínio da Instituição”, o sociólogo francês F. Dubet (1994) enfatiza que as instituições, como as Igrejas, os Hospitais ou as Escolas, realizam um trabalho explícito de socialização, devem o seu equilíbrio à capacidade que elas têm de assegurar uma redução da dimensão trágica, que acompanha sempre o trabalho realizado sobre o outro, de forma a que esse trabalho se torne suportável e subjectivamente coerente. Na opinião deste autor, essas instituições de socialização sofreram nos últimos vinte anos um processo de transformação, de tal forma intenso que elas já não são capazes de assegurar esta redução, remetendo para os profissionais que nela trabalham, a responsabilidade pelo desenvolvimento de um trabalho cognitivo, que lhes permite encontrar algum sentido para a sua acção profissional. Trata-se de um trabalho cognitivo, particularmente exigente, num contexto na qual se assiste a um declínio e a uma instabilização dos macro-programas institucionais de socialização que, de uma forma mais ou menos consistente, tinham assegurado a produção de um conjunto de referenciais estruturantes da acção profissional que, não carecendo de justificação, se instituíam como “ficções necessárias nas quais os actores não acreditam verdadeiramente, mas que não podem renunciar a elas sob pena do seu trabalho se esvaziar de sentido” (p. 28). O trabalho cognitivo dos profissionais da relação parecia estruturar-se fundamentalmente na procura de aplicação de princípios gerais, inquestionáveis aos contextos particulares da sua acção, tornou-se por isso mais complexo, na medida em que ele se ocupa tanto da compatibilização de princípios de justiça e ordens justificativas contraditórias, como deverá assegurar que, este trabalho de compatibilização seja simbolicamente coerente com a realidade.

No campo educativo, a fragilização das crenças, das ficções ou dos mitos fundadores da escolarização, ou seja, a fragilização dos pressupostos da acção educativa que não careciam de justificação no decurso da acção foi particularmente intensa nas duas últimas décadas e tocou no exercício da docência. Refiro-nos, na esteira de Hameline (1986), aos três grandes mitos fundadores da escolarização: o mito do desenvolvimento, o mito da educabilidade e o mito da democratização, através da escolarização. O primeiro – o mito do desenvolvimento – que constituiu, como sabemos, um dos alicerces dos discursos psicológicos e dos discursos sociológicos em educação, fundamenta o pressuposto de que a escolarização asseguraria, tanto o desenvolvimento individual quanto o social e de que existiria congruência entre ambos; como sabemos, esta noção de desenvolvimento descrito como passagem, relativamente harmonioso e inevitável de um estágio para um outro que lhe é superior, tende hoje a ser vivamente questionada.

O segundo mito, o da educabilidade dos alunos, está intimamente ligado com o primeiro e parece hoje ser questionado pela própria vivência quotidiana das escolas. Finalmente, a crença de que os acréscimos de escolarização acarretariam acréscimos de democracia e esta, por sua vez, acréscimos de participação cívica na vida política, não resiste ao aumento progressivo das taxas de abstenção eleitoral e ao processo de desertificação das zonas rurais que, em parte, acompanha os acréscimos de escolarização das sociedades capitalistas.

Sem que, de uma forma peremptória, se queira anunciar o fim dos mitos da escolarização, não se pode deixar de realçar que a preservação destes mitos não poderá fazer a economia de um trabalho de recriação e de justificação permanente, razão pela qual eles já não constituem um requisito prévio a uma acção educativa que, por se inserir em dispositivos de acesso a um “bem comum” inquestionável, não carecia de uma justificação quanto aos seus fundamentos. Se tivermos, por outro lado, em conta que todos estes mitos justificam que o sentido da acção educativa se defina em relação a um futuro prometido, para uma temporalidade que não é a da própria acção, compreenderemos melhor como é que, num contexto de crise dos futuros, se torna vital integrar na acção profissional, o trabalho de produção de um sentido para o presente.

Ora, se a erosão dos fundamentos antropológicos da escolarização, ou dos seus mitos fundadores, apela para um trabalho de transformação do campo escolar que o permeabilize a outras dinâmicas educativas, a verdade é que as actuais políticas educativas estruturam-se em sentido contrário. Apesar de reconhecerem que hoje se vive uma crise dos processos de escolarização, as narrativas políticas dominantes no campo da educação postulam, no entanto, que esta crise é apenas uma crise de eficácia, que poderá ser superada pela adopção indiscriminada no campo escolar do novo espírito do capitalismo (Boltans), no pressuposto de que a crise da escola se resolve com mais escola.

Não iremos fazer uma caracterização detalhada das transformações produzidas no campo escolar, nem das “gramáticas educativas” que as legitimam, criando a ilusão de que elas se inscrevem no reforço das potencialidades emancipatórias da educação. Interessa, no entanto, ter em conta algumas das suas dimensões mais relevantes, nomeadamente, aquelas que mais directamente interferem no contexto sócio-institucional e narrativo da profissionalidade docente.

Em síntese, assiste-se a uma simultânea crise e reforço da escolaridade. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se vivencia a uma crise da escolarização e das justiça escolares, constata-se também, ao reforço de tendências que se consideram a escola como a solução para todos os problemas sociais. A importância que se tem atribuído à escola na gestão da chamada “exclusão social”, não só inibe de se pensar a escola como um espaço problemático, mas tem também contribuído para a pedagogização e escolarização dos problemas sociais e para a “naturalização” da ideia de que as vítimas da exclusão, não são vítimas de ninguém, a não ser de si próprias, da sua incompetência cognitiva e motivacional, da sua incompetência em formular, autonomamente, projectos que lhe permitam associar as vontades às cognições. O projecto tornou-se, assim, um dispositivo ideológico de patologização do social. Articulado à figura da incompetência da “vítimas do progresso”, o projecto transformou-se em um dispositivo imprescindível à legitimação de uma descrição deficitária dos problemas sociais, nos quais se

desqualificam as referências às desigualdades, aos sofrimentos e aos conflitos sociais. Ele se apresenta como a transposição para o campo do social do triunfo que o *Prozac* alcançou sobre o Freud, enquanto dispositivo de descrição e de gestão das vontades individuais. Mas ele constitui, também, a vitória de um novo espírito do capitalismo, na qual as qualidades socialmente valorizadas, já não resultam da imagem do capitalista, instalado num poder que advém da posse dos meios de produção que lhe conferem um perfil de bem nutrido, pesado e fumando um charuto, mas que é desenhado nas antípodas desta imagem. O que hoje parece, com feito, valorizar-se é a imagem daquele que está em permanente mobilidade, flexível, autônomo, leve, novo e saudável, que faz depender a sua notoriedade social, não seu ser, mas do seu parecer.

Mas, a mobilidade, a flexibilidade, a autonomia, a beleza e a propensão à produção de mudanças, não constituem apenas atributos dos seres educados, no novo espírito do capitalismo. As modalidades de gestão da educação, preconizadas pelas actuais narrativas políticas em educação, também, as elegeram como dimensões estruturantes.

Sendo originárias do Estado, essas narrativas legitimam-se através da crítica à intervenção do Estado no campo educativo que, por ser burocrática e homogeneizante, inibiria a iniciativa dos actores locais e, também, a capacidade do sistema produzir as mudanças imprescindíveis à sua adaptação aos novos contextos e desafios da escolarização. Em coerência com o princípio de que o Estado Moderno é um Estado Modesto, promoveu-se a multiplicação de novas figuras institucionais, ocupadas na preservação das condições necessárias à governabilidade interna dos diferentes espaços educativos, atribuindo-se a ele o papel de regulador, de interveniente “ausente” que procura assegurar a governabilidade do sistema, através da multiplicação das práticas e dos dispositivos de avaliação. O Estado reapareceu, portanto, na cena educativa, já não enquanto Estado Educador, mas como um Estado Avaliador, cada vez mais insensível aos custos sociais e psicológicos, resultantes do aumento exponencial da importância atribuída a esta avaliacracia.

Apoiadas numa descrição reticular e conexionalista que hoje se constitui, também, como modelo de descrição da organização biológica dos organismos vivos, que lhes permite multiplicarem-se e diversificarem-se, instituíram a multiplicação e a diversificação, como referenciais desejáveis para a organização política do campo escolar. A multiplicação da educação escolar seria legitimada pela necessidade de se assegurar uma educação ao longo da vida, preferencialmente dirigida para as populações em risco e/ou para aqueles que, por não terem uma relação estável com o mercado de trabalho, têm de cuidar da sua empregabilidade; a precariedade constitui, portanto, uma condição imprescindível à existência de uma procura alargada e formação, ou seja, a existência de um público, permanentemente, necessitado de capacitação.

As políticas de “respeito” pelas diferenças que se materializaram, através dos apelos à flexibilidade curricular, ao mesmo tempo em que parecem tributárias de uma nova descrição de um mundo escolar marcado pela plasticidade e por uma organização rizomática, em síntese, um mundo capaz de multiplicar as conexões, para poder ministrar saberes úteis, foi, como referimos, acompanhada pela proliferação de dispositivos de avaliação e por sanções que contribuíram para reduzir a importância

escolar, aos “produtos cognitivamente normalizados” da acção educativa. Mas estas políticas foram também marcadas por uma discrepância entre a intenção de facilitar a mobilidade e a permanência no sistema dos jovens ameaçados pela relegação ou pela exclusão e a preservação da lógica da instituição escolar que, inevitavelmente, “classifica os alunos para o pensar” e que tende a “inscrevê-los em tipologias e estruturas, relativamente estáveis”, produtoras de novas formas de etiquetagem e propensas a assegurarem uma distribuição, relativamente estável, dos indivíduos no interior do sistema”, organizando-os em espaços relativamente homogêneos, para melhor adaptar a oferta educativa às suas necessidades de formação.

Descrito como um espaço plástico, capaz de se multiplicar até ao infinito e, simbolicamente, deshierarquizado no qual, através da auto-regulação das relações entre as ofertas e as procuras educativas, se multiplicam as oportunidades de acesso aos bens cognitivos e motivacionais, o sistema parece ter-se diluído perante a figura do actor auto-determinado, responsável e mobilizado.

Mas, a crise da escolarização não é apenas uma crise política e organizacional. Ela é, também, uma crise cognitiva que toca tanto na “neutralidade axiológica” das cognições que a escola é chamada a desenvolver, como interfere, também, nos instrumentos e dispositivos cognitivos que a escola acciona “naturalmente” para conhecer, reconhecer e desconhecer as dinâmicas sociais e cognitivas que se produzem no seu interior. Não sendo imunes à fragilização da “neutralidade axiológica” dos saberes a transmitir, os professores são particularmente sensíveis ao reforço da desarticulação entre a “gramática escolar” e as “gramáticas das formas de vida” que “habitam” a escola, sendo que esta desarticulação se tem acentuado, decorrente de um conjunto de decisões políticas tributárias e do princípio de que a crise da escola só pode ser gerida, através do reforço da escolarização.

Na realidade, as mais importantes transformações que se produziram nos Sistema Educativos saldaram-se por uma antecipação, intensificação e extensão da escolarização. A transformação da educação de infância, em educação pré-escolar foi acompanhada pela definição de orientações curriculares e da instauração de dispositivos de avaliação de competências das crianças dos 3 aos 6 anos, o que conduziu ao reforço da sua subordinação à ordem escolar e, por arrastamento, à diluição das suas potencialidades transformantes. O campo da Educação de adultos, que nos anos 70 desempenhara um papel particularmente relevante no questionamento da ordem escolar e na produção de inovações pedagógicas, tendeu a desreferencializar-se da problemática da Educação Popular e do desenvolvimento local, para progressivamente se subordinar às lógicas do mercado de trabalho capitalista e a adoptar modalidades de organização “decalcadas” da forma escolar. As escolas, por sua vez, tendem a “invadir” a existência quotidiana dos jovens e dos pais, através da multiplicação de “dispositivos pedagógicos” particularmente ocupados na transformação dos jovens em alunos, numa dinâmica responsável por um intenso processo de “alunização da juventude” e de curricularização da vida; ora, esta invasão da vida privada dos jovens pela escola faz-se, freqüentemente, à custa de sua condição juvenil, à custa da “negação da sua vida quotidiana, uma espécie de ritual de reprodução do mesmo em cada dia, onde a dimensão do aluno emerge apenas em nome da crença no futuro”, sendo que “quando se dilui essa crença, vem o sofrimentos, a impotência (...) ou pura e simplesmente, o abandono escolar” (MATOS; CORREIA, 2001). O abandono, ou sofrimento parecem ser a alternativa que resta àqueles que não tendo sido objecto de uma “alunização precoce” que

tivesse assegurado a “identificação devotada dos jovens com os processos de aprendizagem escolar” pode “encontrar-se colocado, de facto numa posição de alunos, (mas) não se encontram em estado de *existir* nesta posição” (IMBERT, 2004, p. 14).

Para estes, a vida institucional da escola (...) não os envolve e não os reconhece, do mesmo modo, que eles não reconhecem nem os valores, nem as práticas nem, em geral, o clima institucional da escola, havendo lugar para a instauração cada vez mais acentuada, de uma dissociação entre o seu processo de construção identitária e a sua institucionalização como alunos.

Os depoimentos de jovens do ensino secundário recolhidos de um projecto de investigação que fiz parte e foi coordenado por M. Matos (2001) são particularmente eloqüentes a este respeito. Para alguns jovens, a vivência da ordem escolar é a experiência de uma monotonia interminável que eles procuram suportar:

Sinto-me um bocado deprimida, assim ao final do dia, que são àquelas horas de maior pressão quando dia acabou, ou seja, quando já fiz os deveres todos e depois começo a pensar no que fiz, em tudo o que poderia ter feito e começo a pensar que “Fogo! É sempre a mesma coisa!.. Amanhã vou acordar, vou fazer a mesma coisa, depois vou venho pelo mesmo caminho e vou estar a pensar a mesma coisa e vou-me sentir da mesma maneira.

Para outros, esta vivência exige, os esquecimentos da própria vida:

Uma pessoa entra de cabeça neste mundo de ter de estudar (...) de vir a ter um futuro melhor e não sei quê esquece-se paralelo a isto tava a vida pessoal e, às vezes, é um bocado complicado, porque às vezes a vida pessoal não vai assim tão bem... mas a escola tem de ir, não é? (...) o problema é este porque uma pessoa esquece-se um bocado de viver (...), é este o problema.

Para outros, o corte subjetivo com o seu estatuto de aluno surge como possibilidade de emancipação “agora é assim, não te esqueças que és uma pessoa, não és uma máquina”.

Ora, este processo de construção diferenciada das relações entre o “universo escolar” e o universo da vida, ou se quisermos, entre a condição de aluno e a condição juvenil, produz e reproduz uma ordem social na escola que, nem se dá a conhecer através das categorias escolares, nem se desenvolve nos espaços organizados pela escola para estruturar as relações entre os alunos.

Num trabalho empírico numa escola secundária de sucesso do Porto foi possível constatar que os alunos reconhecem uma ordem hierárquica onde “os ricos estão em cima e os pobres embaixo”, que se materializa numa hierarquização mais “fina” de espaços escolares, zelosamente delimitados e definidos em função da sua proximidade com o espaço nobre do exercício da competência escolar reconhecida (o espaço/aula), os quais seriam habitados, de uma forma diferenciada, pelo “topo de gama”, pelos “normais”, pelos “chavalos” e “metaleiros”. O átrio da escola, como espaço habitado por um “topo de gama”, capaz de enfrentar a selva, tende a ser ocupado por aqueles que já lá estão - “Eles já eram assim quando vieram para cá” - ou que foram definitivamente cooptados - “uma pessoa quando sobre, sobe, não desce outra vez” - contrasta com o “espaço exterior” do coberto onde habitam os “metaleiros” - candidatos preferenciais aos currículos alternativos - que constituem uma população “flutuante”, que se renova à medida que alguns são “eliminados” por

limite de idade, por “desistência espontânea” ou por aumento de controlo da segurança da escola. Os espaços intermediários do bar ou do “campo de jogos” - espaços aparentemente neutros, mas instituídos como espaços controláveis e espaços de compatibilização entre as figuras do jovem e do aluno - são habitados pelos “normais” e pelos “chavalos”, estando estes últimos num “início de carreira” que não lhes permite, ainda, habitar estavelmente o “espaço de consagração” do átrio ou “espaço neutro” do bar.

Trata-se, portanto, de uma organização social mais ou menos estabilizada que se distribui num espaço diferente daquele que é organizado pela escola que, sendo uma dos produtos da dissociação entre a ordem da vida e a ordem da escola que se pensa como uma agregação de comportamentos individuais onde o bom aluno é aquele que é capaz regular a sua vida, projectando-a num futuro que lhe permita suportar o presente.

Enfatizamos na pesquisa já referenciada, a tendência dos bons alunos converterem os malefícios do presente em bens, quando pensados em termos de futuro, o que exige uma forte disciplina pessoal e uma “interiorização de uma relação com o saber escolar no qual este aparece como uma marca distintiva da sua personalidade”.

Trata-se de uma relação onde o saber é “reduzido à sua dimensão sacrificial na pessoa concreta do jovem e, nesta condição, ele só pode ser interpretado como uma negação de si para fazer triunfar a entidade abstracta do aluno, repondo-se assim o mecanismo clássico de um funcionamento perfeito da escola”

Particularmente sentida pelos professores do Ensino Secundário que, em Portugal, foi objecto de uma transição rápida de uma escola de elites para uma escola de massas, esta fragilização da figura do aluno resultante da heterogeneização dos públicos e das relações que eles mantêm com a escola é, subjectivamente, percebida pelos professores tanto como a emergência de um mundo caótico quanto como a emergência de um mundo habitado por jovens incompetentes no exercício do seu ofício de aluno. Como nos foi relatado por vários professores, estes jovens, vivem “numa crise de impropriedade”, 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 um material resistente e pouco receptivo.

Apesar de alguns professores transmitirem uma “visão optimista dos alunos que estão frequentemente durante cinco horas seguidas em salas de aula geladas a aturar as manias que cada um de nós tem (...) passando do esquema de um com uma panca para outro com outra panca”, a grande maioria imputa as responsabilidades dos fracassos da escolarização a este “material resistente” que não são integráveis em categorias cognitivas mais ou menos homogéneas imprescindíveis para assegurar a sua gestão.

É este corpo resistente que põe em causa uma dignidade profissional que, tendo sido construída na preservação de um conjunto de valores, contribuem 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 também estou um pouco **frustrado** em relação àquilo que era a minha ideia, digamos, do ensino, das escolas, mas eu penso que, fundamentalmente, acho que, são os alunos, ou se quisermos a degradação dos valores da sociedade, a educação talvez em casa, familiar, os anseios dos jovens hoje. 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.

A “resistência deste material” que são os alunos constitui também um factor de inibição para que os professores possam reconstruir a sua dignidade profissional através do seu envolvimento em projectos tal como nos é realçado por um professor ao afirmar que:

(...) nós não pudemos fazer projetos não vale a pena fazer projetos porque o material que temos pela frente não dá para trabalhar, para pôr em prática projectos que são muito utópicos porque a falta de qualidade com que os alunos chegam às nossas mãos é enorme, (...) não estão habituados a pesquisar, não estão habituados a desenvolver trabalhos, não estão habituados a desenvolver projetos.

Esta construção subjectiva do aluno como “material resistente” e de que o trabalho pedagógico para ter êxito tem de “dar a volta aos alunos”, ou “puxar por eles” mesmo recorrendo a avaliações negativas “para ver se eles arrebitam e se capacitam 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:

se 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.

Este raciocínio conduz ao reconhecimento de que o trabalho do professor é, relativamente, irrelevante na produção dos bons alunos. O bom aluno, “o aluno que seja organizado, que esteja atento, participe e dê opinião”, o aluno que é “agora muito difícil de encontrar” é um aluno que “já traz desenvolvidas determinadas capacidades”, “já sobressai nas primeiras aulas”, “já traz determinadas estruturas”, “é uma coisa inata”, “é uma coisa que já vem de casa e aqui na escola é só dar um cheirinho”, é uma coisa que “é independente do programa que ele tem de trabalhar”.

Confrontados com as crescentes dificuldades em assegurar uma gestão “normal” de um trabalho pedagógico “normal”, os professores constroem subjectivamente uma espécie de inversão na relação de causalidade inscrita no trabalho pedagógico, o que constitui um bom revelador da relação de estranheza cognitiva que eles estabelecem com o mundo que habita a escola e com o seu próprio mundo. Um dos professores entrevistados, referindo-se à invasão da escola por alunos insuficientemente alunizados, por alunos

“na verdade alunos obrigados a vir à escola a quem a escola deveria domar, instruir e educar”. (...) (Mas a escola) só o 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”.

## SOLIDÃO E SOFRIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Divididos entre a utilização de um saber profissional que os vincula preferencialmente à área do saber a ministrar, e a utilização, cada vez mais frequente, de um “saber lidar” que fundamenta um conjunto de “estratégias matreiras” accionadas para gerir a presença cada vez menos silenciosa destes “outros” com défice de socialização acentuados, os professores experimentam um processo de desagregação e estranheza identitária expressa de uma forma particularmente emblemática no seguinte desabafo de uma das nossas entrevistadas:

Podem chamar-me tudo: monitora, explicadora, coordenadora, tudo o que quiserem. Professora é que não. Professora é outra coisa.

Apesar de alguns professores procurarem superar esta estranheza identitária envolvendo-se em processos de produção de mudanças significativas na sua acção profissional apoiando-se, por vezes, neste “saber lidar”, a verdade é que esta tentativa de superar a estranheza identitária não os coloca ao abrigo de dinâmicas indutoras de um processo de produção de uma estranheza institucional. Uma parte dos professores que se envolvem em processos de inovação não deixa, de facto, de experimentar um sentimento onde se sentem

(...) cada vez mais desenquadrados, mais *outsiders* relativamente à escola, cada vez mais “desiludidos porque de facto quando uma pessoa pretende inovar é sempre mal vista”, tem sempre “a sensação de que quando pretende fazer coisas inovadoras mesmo, as pessoas não encaram isto muito bem (...) (porque põe em causa) aquele ram-ram tipo trabalho de escritório.

Mas, se a fragilização do regime de familiaridade da sua vinculação à escola constitui o preço subjectivo do envolvimento dos professores inovadores num processo de recomposição identitária que tende a ser simbolicamente compensada pelos discursos dominantes em educação onde se valoriza incontroladamente a adaptabilidade e a mudança, já a fragilização do regime de familiaridade com os alunos e os saberes a ministrar parece agravar-se pela utilização dos instrumentos de desenvolvimento curricular que lhes são disponibilizados.

O respeito pelas regras definidas para o desenvolvimento do currículo parece, com efeito, estar na origem da produção de percepções subjectivas que remetem os professores para o cumprimento conjunto de missões impossíveis, na medida em que lhes exige o respeito de várias ordens normativas que são contraditórias entre si. Como nos é realçado pelos professores entrevistados, os programas das diferentes disciplinas “são enormes, megalómanos e perfeitamente inexequíveis” e contêm um conjunto de indicações metodológicas que, “se forem cumpridas a gente não sai do sítio, não se cumpre o programa e os alunos têm de ficar com aquilo sabido”. Compreende-se, por isso, que as pessoas que optam “pelo cumprimento do programa, isto é, dos conteúdos têm de por de lado as metodologias e, mesmo assim, têm de relegar conteúdos para segundo plano” e aqueles que “optam pelas metodologias ficam com problemas por não cumprirem o programa”.

Se tivermos, por outro lado em conta, que hoje se pede à escola e, tendencialmente, a cada professor que, além de ensinar, seja capaz de cumprir um conjunto alargado de missões que vão desde a educação intercultural, a educação para a paz, a

educação para a saúde, a educação rodoviária para só citarmos algumas, compreenderemos melhor o alcance das decisões delimitadas em que se encontram envolvidos os professores. Como nos dizia uma professora,

eu acho bem que a escola se ocupe dessas coisas, eu muito concretamente perco muito tempo com isto (...) estou por exemplo do 9º ano ainda a propósito do Gil Vicente, demorei uma série de aulas em torno de conceitos como racismo, xenofobia, discriminação, intolerância, isso tudo; gostava de analisar a minha orientação para aí mas depois há os conteúdos do programa que eu não dou .

Ora se se pode admitir que a atribuição de novas missões à escola que não se integram nas suas missões “tradicionais” poderia contribuir para a transformação da escola e da própria profissão, a verdade é que essas missões são integradas num registo cumulativo, como missões impossíveis, como missões que contribuem para o insucesso profissional dos professores, uma vez que o projecto, enquanto instrumento de gestão das utopias realizáveis, se tornou ele próprio numa missão impossível. Como nos é afirmado explicitamente:

O projeto 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.

Por sua, vez o trabalho nas instâncias de coordenação da actividade profissional é subjectivamente percebido como um trabalho para o qual não se tem tempo - “*não tenho tempo, porque não tenho tempo*” - e que não tem sentido:

os problemas não são discutidos no grupo; levam-se papelinhos com informações do conselho pedagógico: “agora é preciso fazer isto” mas o isto nunca é discutido; a não ser que venha uma ordem superior, neste caso todos param e discutem, mas cada um faz como entende.

Compreende-se por isso “o professor passa mais pelo trabalho sozinho” ou, como nos dizia uma professora “Apesar de existir muita gente na escola, as pessoas estão muito sós, dá-me a impressão que as pessoas lutam sozinhas com os problemas e com as dificuldades não sei entre as pessoas nota-se um certo isolamento, um distanciamento e até uma indiferença (...) era necessário destruir esta escola, a começar pelas paredes. As paredes são realmente muito grossas (...) o que não propicia nada esse diálogo e encontro.”

Este sentimento de isolamento e de indiferença produzida pela espessura das paredes reforça a tendência para os professores se refugiarem nas salas de aula. A sala de aula é o espaço que o protege da incompreensão - “eu fecho a porta da sala de aula e a incompreensão fica lá fora” - é o espaço onde, subjectivamente, o professor assume a sua responsabilidade social - “é lá que eu assumo a quota parte da minha responsabilidade social que é muito grande, que é enorme” - é uma espécie de ventre materno protector - “da porta da sala para dentro, uma pessoa não tem hierarquias nem contas a prestar”.

Ao mesmo tempo em que se afirma “como o lugar sagrado onde ninguém tem o direito de intervir”, a sala de aula é também o espaço de exercício profissional onde concentra a insegurança e a fragilização quando o quotidiano é apreciado por referência a uma profissão idealizada. Como nos dizia um professor, “muitas vezes quando vou para a sala de aula, não sei o que fazer: problemas disciplinares, alunos

indisciplinados, programas por cumprir” razão pela qual “às vezes, nem na sala de aula me sinto profissional”.

A ambivalência do estatuto subjectivo da sala de aula, simultaneamente como espaço de protecção e de fragilização, induz a que autonomia profissional aí exercida seja, por vezes, ilusória e armadilhada, em suma, uma autonomia que por ser zelosamente preservada, contribui para que o trabalho do professor seja, progressivamente, mais invisível. O fato “do professor ser aí extremamente autónomo contribui para que hoje, feliz ou infelizmente, não se encontre o que ele faz na sala de aula.

Dir-se-ia, portanto, que ao defender-se da exposição pública e dos olhares profanos, os professores tendem a criar condições para a invisibilização do seu trabalho e, portanto, para que ele não seja reconhecido publicamente como sendo socialmente relevante. Ora, se tivermos em conta, como realça Dubet (331) que o trabalho de construção da competência dos professores tem, num contexto de crise da escola, fortes probabilidades de sofrer um défice de reconhecimento, dado que “a diversidade e a singularidade das experiências não podem ser formalizadas”, compreenderemos os motivos que levam os nossos entrevistados a mostrarem-se particularmente sensíveis a este desfasamento entre a enormidade das missões que lhes são atribuídas e o défice de retribuições, nomeadamente, o défice de retribuições simbólicas. Estes profissionais vivem a sua actividade como um investimento pessoal onde dar aulas é dar-se nas aulas, envolver a sua pessoa numa actividade que, dificilmente, é reconhecida publicamente.

Trabalho & Educação – vol.17, nº 2 – Maio / Jago 2008.

Na realidade, os professores realçam que aquilo que fazem “não é reconhecido por ninguém... não é reconhecido pelos alunos, não é reconhecido pelos pais e também não é reconhecido pelo poder político” e atribuem esta falta de reconhecimento seja ao excesso de missões<sup>2</sup> que referimos atrás - “eles pensam que nós temos de ser tudo: professores, educadores, pais, tudo (...), pensam que o professor é capaz de fazer tudo, (...) é capaz não, tem a obrigação” - seja á falta de profissionalismo alguns professores que “vem à escola para ganhar umas “coroas”, fazer uns biscates e vão-se embora (...)”, não encarando a profissão como uma o “uma profissão séria, (...) apesar dos professores não serem piores que os outros.”.

Esta invisibilidade do fazer profissional contrasta, assim, com esta imagem idealizada da profissão legitimada pela utilização da “metáfora da dádiva” que envolve a pessoa do profissional e exige que o professor deva “ser prioritariamente um cidadão (com) uma boa relação pessoal, com uma boa relação subjetiva (...) “mas que “tem de ter alguma coisa para dar”, alguma coisa que não se limita aos programas, aos testes ou às classificações, mas que idealmente se dá “totalmente”, o que é “muito cansativo” e ao mesmo tempo “é a única forma como consigo estar na profissão”.

A referencialização mais ou menos explícita da profissão a esta “ideologia da dádiva” contribui fortemente para o estabelecimento de uma forte imbricação entre a “esfera privada” e a “esfera pública” das vivências. Ao mesmo tempo em que o

---

<sup>2</sup> Pesquisa realizada por Manuel Santos Matos e José Alberto Correia intitulada “Solidariedade e Sofrimentos docentes”.

profissional tende a invadir o pessoal, os professores referem que o estabelecimento de uma distinção entre estas duas esferas da vida onde o profissional tende a invadir o pessoal, ao mesmo tempo em que o estabelecimento de uma distinção entre estas duas esferas é de tal forma importante na construção do ofício que, por vezes, o êxito na vida profissional se faz à custa do estabelecimento de uma relação neurótica com uma profissão que continuamente ameaça e impede a "normalidade" da vida pessoal. É isto que nos sugere expressivamente um o testemunho de professora a quem é reconhecido um êxito profissional inquestionável:

Nós temos um trabalho muito isolado e não sabemos muito bem o que é que se passa na aula do parceiro. Sabe que há vidas de professores se eu tivesse três filhos pequenos, se eu tivesse uma vida convencional, um marido em casa para tratar, dois filhos, se calhar era impossível eu trabalhar (...) gastar duas ou três horas por dia para este trabalho. Eu penso que os professores deviam ter direito a uma vida normal. (...) Isto é uma profissão sacerdotal, muito absorvente e eu acho mais saudável que um professor seja feliz e que tenha a sua família normal e que saia também, acho mais saudável, do que também ser um neurótico disto.

Esta relação "neurótica" com a profissão onde os "êxitos na vida profissional" parecem ser conseguidos à custa da acumulação de fracassos na vida pessoal, sendo reveladora de uma interferência incontrolada do institucional no privado, é para alguns professores agravada pela dificuldade em pautar a vida e a vida profissional em torno de um conjunto de referenciais éticos comuns ou articuláveis entre si. Sendo idealmente definido um trabalho de ajuda, esta definição da acção profissional dos professores é, no entanto, permanentemente ameaçada pelas condições objectivas e subjectivas do seu exercício. Por um lado, a imagem abstracta e idealizada do aluno interessado no seu próprio desenvolvimento, do aluno que, como vimos não é subjectivamente um produto da acção do professor, "é permanentemente ameaçada pela realidade dos alunos" que são, por vezes, considerados como "piolhosos, ranhosos e aquelas coisas". Ou ameaçada pela relação que os alunos estabelecem com o ensino, os programas ou a avaliação. Por outro lado, as disposições temporais, espaciais e subjectivas necessárias ao exercício da relação de ajuda são frequentemente incompatibilizadas com o exercício das funções curriculares, sendo esta incompatibilização agravada num contexto onde se apela para o reforço das dimensões relacionais do exercício da profissão ao mesmo que se valoriza e se dá exclusivamente visibilidade aos produtos cognitivos estandardizados.

Esta impossibilidade de estabelecer uma relação estabilizante entre os referenciais que estruturam a vida privada dos professores enquanto cidadãos e aqueles que eles "naturalmente" accionam para assegurar uma gestão cognitiva das heterogeneidades dos mundos que habitam a escola e das missões que lhe são atribuídas, é geradora de um sofrimento ético que, não encontrando condições organizacionais para que este possa ser partilhado só pode contribuir para a degradação dos mundos profissionais dos professores. Na realidade, e como já sugerimos, o sofrimento ético dos professores é agravado pela existência de um sofrimento organizacional que, sendo intrínseco é vivência institucional da profissão, resulta das crescentes dificuldades em se instituir espaços de comunicação e dinâmicas de legitimação nas narrativas profissionais que permitam a expressão dos dramas privados vividos na sala de aulas e a sua inserção num espaço promotor de um debate profissional pertinente.

Compreende-se, por isso, que o sentimento de solidão e a produção de novas formas de individualismo profissional defensivo, capazes de assegurar um “anonimato profissional protector”, constituam as características mais importantes das vivências profissionais. A profissão docente, “o professor passa mais pelo trabalho sozinho; a maior parte passa pelo trabalho sozinho porque não há nada, ao fim e ao cabo, que implique ou que obrigue a que as pessoas trabalhem um bocado em grupo.”

Para um número significativo de professores, este novo individualismo profissional vivido na solidão e no sofrimento constitui um espaço de refúgio, um espaço de sobrevivência que se produz e reproduz numa solidariedade ritualizada e defensiva que mais do que a promoção e a regulação da palavra, promove a gestão dos silêncios. Subjectivamente esta “gestão sábia dos silêncios” inscreve numa dinâmica inelutável de uma profissão que parece ser imune à possibilidade de transformação dos contextos institucionais do seu exercício:

(...) mesmo que existisse uma escola onde se trabalhasse em conjunto, o nosso trabalho acabaria por ser sempre um trabalho muito solitário (...) apesar de trabalharmos com tanta gente e de termos tantos espectadores à nossa frente, acaba por ser um trabalho solitário.

### **CRISE E DISPOSITIVOS DE RECOMPOSIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES**

A análise que temos vindo a fazer é bem reveladora dos efeitos das actuais políticas educativas na desagregação dos mundos da vida e das relações que os professores estabelecem com a profissão. Considerados pelas correntes mais conservadoras como uma consequência inevitável da perda de autoridade dos professores na sequência da revalorização ambivalente de projectos pedagógicos sustentados na defesa da autonomia do aluno ou do reforço da sua participação no processo de ensino aprendizagem, esta desagregação deverá antes ser associada à fragilização dos dispositivos de delegação do poder nos professores que, melhor ou pior, constituíam referenciais securizantes à gestão dos conflitos profissionais.

O poder do professor, com efeito, apoiou-se numa tripla delegação que num contexto de consolidação e desenvolvimento da escolarização parecia ser inquestionável. Por um lado o professor era, na sala de aula, o delegado de um poder cognitivo oriundo do ramo do saber que a ele era suposto ministrar e que, num contexto epistemológico positivista, significava o exercício por delegação, de um poder de difundir uma narrativa verdadeira que se distingue das narrativas do senso-comum. Por outro lado, o professor era também na sala de aula o delegado de um poder político exercido pelo Estado enquanto representante do bem comum, razão pela qual lhe era permitido exercer um poder disciplinador “específico” e inquestionável por quem não pertence ao mundo escolar. A existência de uma autonomia alargada entre a justiça escolar e a ordem jurídica que é suposto regular as relações de justiça entre os cidadãos, deriva, em parte, da associação entre a delegação política e a delegação cognitiva do poder dos professores.

A estabilização destes dispositivos de delegação do poder permitia que cada professor se percepcionasse, subjectivamente, como o representante da instituição escolar junto dos alunos, sendo que esta representação não carecia de justificação e permitia gerir, de uma forma mais ou menos congruente, os conflitos de responsabilidade profissional e as tensões eventualmente existentes, entre a vida

privada, a vida profissional e a vida institucional. Se admitirmos com Dubar (p.85) que as identidades são formas “socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem (e serem identificados) no campo do trabalho”, dir-se-ia que este individualismo institucional produz e reproduz formas de solidariedade mecânica entre os profissionais do ensino, razão pela qual teremos de admitir que ele não é um individualismo sofrido, mas um individualismo com algumas matizes épicas e mágicas cuja preservação se tornou possível enquanto as qualidades dos seres que habitam a escola eram reconhecíveis através das qualidades que a escola lhes atribuía.

Entretanto, o contexto sócio-político, institucional e cognitivo do exercício da profissão docente alterou-se significativamente da mesma forma que se transformaram as vivências e as “gramáticas profissionais” que as exprimem e dissimulam. Para além disso, fragilizaram-se os dispositivos de delegação do poder a que fizemos referência, em parte, na sequência da crise da ciência moderna enquanto referencial exclusivo da verdade, da desagregação do Estado enquanto referencial simbólico do “bem comum” e da interferência crescente da ordem jurídica na gestão da justiça escolar. Para além desta fragilização, assistiu-se também ao desenvolvimento de políticas educativas visando individualizar as responsabilidades pelos fracassos da escolarização num contexto onde a crise da escola parece ser acompanhada por uma hiper-escolarização dos problemas sociais.

A fragilização dos referenciais estruturantes da profissão docente foi, obviamente, responsável por uma crise das identidades professores, isto é, pela multiplicação de perturbações nas “relações relativamente estáveis entre os elementos estruturantes da actividade da identificação (encarada) como processo de categorização dos outros e de si próprio” (DUBAR, 1994 p.14)

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

Trata-se, portanto, de uma crise cognitiva resultante da inadequação dos instrumentos cognitivos accionados pela escola para gerir as dinâmicas sociais e que se produzem no seu interior e as lógicas que estruturam estas dinâmicas. Mas encontram-se também numa situação de crise de recursos narrativos que permitam articular as diferentes esferas das vivências profissionais: esfera pessoal, profissional e institucional. Exprimindo-se através do sofrimento ético e do sofrimento organizacional a que fizemos referência, este “défice” de narratividades profissionais tem sido agravado pela prevalência que se tem atribuído à descrição organizacional da profissão em detrimento da sua descrição subjectiva.

Compreende-se por isso que as narrativas que os professores produzem na intimidade sobre a sua profissão façam frequentemente 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 estes sistemas e disposições cognitivas que designamos por “ideologias profissionais defensivas”. Elas que são geradoras de solidariedades mecânicas, imprescindíveis, à gestão das vivências profissionais onde os sofrimentos e as solidões se tornam suportáveis. Paradoxalmente, a relativa eficácia destas ideologias profissionais está intimamente dependente da sua capacidade em permitirem uma negação subjectiva do sofrimento daqueles que as partilham. O silenciamento dos sofrimentos, dos problemas e das dificuldades profissionais tende a ser subjectivamente assegurado através de um processo de imputação de responsabilidade capaz de proteger cada profissional do seu próprio fracasso, numa lógica onde todos se defendem “da mesma maneira: pela negação do sofrimento dos outros e pelo silenciamento do seu próprio sofrimento” (DÉJOURS, 1998, p. 59).

No nosso trabalho foi possível caracterizar algumas destas ideologias profissionais, cada uma delas associada a uma lógica argumentativa mais ou menos coerente que permite, àqueles que a partilham, dissimular os conflitos de responsabilidade em que estão envolvidos e “naturalizar” formas específicas de se situar e de viver a profissão.

### **AS IDEOLOGIAS PROFISSIONAIS COMO DISPOSITIVOS DE COMPENSAÇÃO IDENTITÁRIA**

Não iremos fazer uma descrição detalhada do conteúdo argumentativo que estrutura as ideologias profissionais que desenhamos através da análise do discurso dos professores entrevistados. A economia deste texto aconselha a uma análise que procure apenas dar conta da estrutura das lógicas argumentativas utilizando um conjunto de dimensões de análise que nos permita melhor caracterizar cada uma das ideologias por contraste com as restantes. Neste caso retivemos as seguintes dimensões de análise: o referencial que estrutura a legitimidade argumentativa dos diferentes professores, a espessura do campo que subjectivamente estrutura as práticas profissionais, a forma como é definida a figura profissional dos professores, o seu modo de existência do na escola e a forma como eles definem o seu contexto de trabalho.

A ideologia do tipo individualista institucional constitui uma reconversão do individualismo épico dominante até meados da década de 70. Confrontados com a fragilização dos dispositivos de delegação do poder político, cognitivo e jurídico, os professores que partilham esta ideologia instituem as normas deontológicas como dispositivo simbólico de compensação. Compreende-se por isso que o modelo de interpretação da sua acção profissional se referencie a um campo educativo “idealizado” que, desejavelmente, seria habitado por figuras “puras”, ou seja, seria habitado por seres e objectos dotadas de qualidades exclusivamente escolares, cuja “pureza” deverá de ser preservada, quer da contaminação do “mundo da vida” quer da intervenção do próprio Estado. A valorização de uma ordem da escolar que, na relação educativa, preserve as condições consideradas imprescindíveis ao trabalho intelectual, nomeadamente “o silêncio e o recolhimento”, é 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” e prefere “ter alunos dentro da aula e amigos fora”.

Definindo-se como o “fiel depositário” do espírito da educação, o individualista institucional protege-se subjectivamente das agressões do “exterior” através deste



sistema cognitivo exclusivamente estruturado em torno desta definição “idealizada” e “purificada” das qualidades dos “entes” escolares. O “exterior” constitui, por isso, uma ameaça potencial, uma fonte virtual de perturbação da ordem ou da produção de uma anárquica resultante do reforço do desfasamento entre as propriedades desejáveis dos seres e as suas propriedades manifestas.

O “sofrimento profissional” destes professores deriva, em geral, do facto da sua definição idealizada do campo escolar “chocar” com a realidade desse mesmo campo, razão pela qual o seu equilíbrio profissional só se pode preservar em universos desligados da realidade, da “desmoralizante” realidade das vivências profissionais dos professores. Como nos 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 têm em conta a realidade do professor”. Deste modo, é essencial “não permitir que a sociedade interfira com o que se passa na escola”.

Estabelecendo uma relação de perplexidade com uma “realidade” que ameaça permanentemente o seu equilíbrio, o individualista institucional adopta, para se proteger, uma atitude contemplativa geradora de uma lógica de auto-exclusão, valorizando, sobretudo uma atitude expectante onde a acomodação é considerada “o melhor escape do professor para não ter de ir ao psiquiatra numa sociedade como esta”.

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 dispondo de condições objectivas e subjectivas favoráveis à sua produção e reprodução, os conduz a uma situação de bloqueamento que só pode conviver com lógicas de auto-exclusão deliberada. Esta ideologia profissional só pode, portanto, estabelecer uma relação de oposição com as gramáticas profissionais que atribuem uma ênfase particular à criatividade inspirada e à inter-subjectividade, tal como é realçado pelos professores que partilham uma ideologia profissional voluntarista inspirada, ou àqueles por idealizam a sala de aulas à imagem do calor comunitário que se presume estruturar as relações familiares, valorizam, sobretudo, as relações de confiança quentes e afectuosas.

Na realidade a importância que os professores voluntaristas inspirados atribuem à criatividade, autenticidade e subjectividade, apoia-se em dispositivos e disposições cognitivas que estabelecem relações sistemáticas de oposição ao individualismo institucional. Eles opõem as individualidades ao espírito do sistema, o movimento imobilidade, a mudança à acomodação, da mesma forma que o protagonismo individual se opõe ao respeito pelas normas abstractas. A implicação individual, a inspiração e criatividade constituem os referenciais centrais das narrativas profissionais tributárias desta ideologia profissional onde as determinações sistémicas ou “objectivas” se quisermos, 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”.

Enquanto que 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 um militante da autenticidade. Ele não é um representante das originalidades e das singularidades que habitam o campo educativo, mas está submetido a uma exigência ética que possibilita compreendê-las, o que subentende que o seu espaço institucional seja o da marginalidade. Ele só pode sobreviver nas margens da instituição, num espaço sempre fragilizado onde se torna possível produzir cumplicidades consideradas como imprescindíveis à gestão das contingências, de inovações e de mudanças.

A identidade profissional dos professores voluntaristas inspirados produz-se e reproduz-se nos espaços clandestinos da instituição escolar que é subjectivamente percebida como uma instituição cuja vida é marcada por uma imobilidade resultante das conspirações institucionais desenvolvidos por *lobies* que detêm o poder nas escolas e a quem interessa fundamentalmente que tudo funcione bem no plano administrativo. Os interesses destes *lobies* estão na origem de uma hierarquização das prioridades pedagógicas onde 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”

Para os professores voluntaristas inspirados a organização escolar não existe, “os modelos organizacionais não tem importância nenhuma, o que importa é quem está frente da organização (...)” e quem está à frente da organização pode assumir uma liderança carismática capaz de fomentar as afectividades densas e calorosas que marcam as trocas inter-pessoais marcadas pela autenticidade.

Na figura do voluntarista inspirado insinua-se, como vemos, uma referência forte ao Movimento da Educação Nova, em geral, e às pedagogias não-directivas, em particular. Trata-se, como sabemos de correntes pedagógicas que, embora tenham estado na origem da crítica pedagógica á definição política da educação, constituem hoje importantes referenciais retóricos do próprio poder político no campo da educação o que não deixa de exercer um efeito perturbador na estruturação das “narrativas profissionais” destes professores. Compreende-se por isso que a ética da autenticidade tenha hoje um estatuto ambíguo e que a sua sobrevivência esteja dependente das condições que ela procura combater, a saber, a existência de lideranças capazes de exercerem um poder que não carece de mediação, um poder carismático.

A gramática estruturadora das narrativas profissionais tributárias de uma ideologia do tipo doméstico-relacional apoia-se na ênfase atribuída à estabilidade, nomeadamente, a uma estabilidade relacional que possibilite o desenvolvimento de uma relação pedagógica marcada pela afectividade. A estabilidade desejada pelo professor doméstico-afectivo não se confunde, no entanto, com a que é valorizada pelos individualistas institucionais pelo facto de ela não ser assegurada por condições que “escapam” ao controlo directo da actividade dos professores, mas ser uma estabilidade directamente inscrita na relação pedagógica tal como ela se constrói na sala de aulas. O professor doméstico-relacional estabelece, com efeito,

uma relação privilegiada, ou mesmo exclusiva, com o seu contexto de trabalho mais imediato - a sala de aula - que ele procura “preservar” subjectivamente de qualquer contaminação “externa” seja ela de natureza política, social ou organizacional. Ele tem por isso uma “vivência um bocado micro”, circunscrita a um espaço onde ele abdica do seu estatuto institucional para exercer uma autoridade moral e geracional. Esta autoridade é um dos produtos e uma das condições necessárias ao estabelecimento de dinâmicas de relações inter-pessoais que, sendo subjectivamente decalcadas das que se desenvolvem na instituição familiar, numa 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 este propósito, a reflexão que um professor nos faz acerca da organização do seu trabalho pedagógico:

Nas aulas eles podem estar com relativa 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 aulas.

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 relações mais da amizade inter-pessoal do que de qualquer lógica institucional ou inter-profissional. Essas relações “são excepções, são relações com pessoas com quem tenho relações de estima e de amizade (...) não preciso de trabalhar na mesma escola que elas, porque lhes telefono porque me encontro com elas”.

A amizade constitui o antídoto ao individualismo e ao egoísmo e à competitividade que marcam uma vida institucional dominada por grupos “um bocado competitivos uns em relação aos outros (...) onde não há propriamente a constituição de grupos para fins comuns”, razão pela qual onde as pessoas “vêm à escola porque têm de vir”. Compreende-se, assim, que o modo de existência do professor doméstico-afectivo se paute pela discrição e pelo anonimato, o que, frequentemente, tem como contrapartida o sentimento de insignificância e inexistência profissional, tal como nos confessou um dos nossos entrevistados nos seguintes termos:

nós sentimos, ou pelo menos sinto, que tanto faz que eu esteja aqui como não esteja que as coisas andam na mesma; ninguém nota a minha presença nem a minha ausência.

Dentre as ideologias profissionais que caracterizamos, a crítico-intervencionista é aquela que mais directamente parece envolver os professores na transformação dos contextos organizacionais do seu trabalho. As narrativas profissionais dos professores que partilham esta ideologia são estruturadas por uma gramática onde a pertença ao grupo disciplinar o núcleo central de legitimação. A ênfase atribuída ao grupo, como instância de diferenciação dos professores quer relativamente ao Ministério da Educação quer relativamente a outros colegas é evidenciada no depoimento de um professor que, referindo-se às ambiguidades da Reforma Educativa realça que “apesar de todos os papéis enviados pelo Ministério nós continuamos sem saber nada (...) (e foi por isso) que os professores precisavam do apoio uns dos outros (...) só depois é que viram as vantagens do trabalho de grupo

(...)” para acrescentar que “modéstia à parte, eu estou convencida que o grupo que melhor funcionou em termos de escola, foi o nosso”.

Mas, ao mesmo tempo em que constitui um dispositivo simbólico da securização e da prevenção contra o anonimato profissional, o “grupo” é permanentemente ameaçado pelo funcionamento dominante das escolas o que exige o desenvolvimento de estratégias organizacionais que, por vezes, se confundem com estratégias de protecção burocrática onde prevalece a defesa do grupo em detrimento da sua função de socialização profissional. A professora que referimos anteriormente é explícita a este propósito ao reconhecer que:

todas as decisões que poderiam levantar problemas (...) tem de ser assumidas pelo grupo e têm de ser escritas, tudo metido nas actas do grupo, tudo registado, toda a gente envolvida na mesma coisa (...). é assim que o grupo deve assumir a sua responsabilidade. Esta valorização do grupo e das dimensões burocrático-administrativas do seu funcionamento vai determinar a avaliação feita do mau funcionamento da escola onde a existência de uma tensão entre o poder formal e o poder informal desempenha um papel estruturante. Como nos dizia a professora a que temos feito referência: “penso que o poder não está no Conselho Directivo, (...) ele está distribuído mesmo pelos funcionários (...) o que dá origem a muitos feudos, a muitos domínios,... há senhores que são donos disto”.

A solução será obviamente uma solução organizacional: “organização, para mim é a organização, (...) é importante que esteja tudo em ordens de serviço (...) é necessário ir para a frente (...) (e eu não sei se os que estão lá em cima são idóneos, se são de confiança”. O professor crítico intervencionista vive por isso uma situação de vazio organizacional que, como vimos, tem a sua origem nas qualidades daqueles que protagonizam o poder formal, o que o coloca numa situação de tensão organizacional sendo, paradoxalmente esta tensão, condição da sua sobrevivência.

O grupo, nomeadamente o grupo disciplinar é, assim como um dispositivo simbólico de resistência contra as conspirações institucionais, como uma instância de identificação profissional e como um espaço legítimo de denúncia. Da sua coesão depende a possibilidade de desenvolver uma acção que não se limite “ao despejar de aulas, ao despejar de conteúdos”, num contexto onde se reconhece a impossibilidade de desenvolver um projecto comum à escola, dado que “no fundo o trabalho de base cá da escola, que nos diz directamente respeito, acho ninguém se preocupa”.

Apesar de enfatizar a dimensão grupal do trabalho docente introduzindo-lhe, deste modo, uma dimensão organizacional na sua definição, a gramática que estrutura as narrativas profissionais crítico-intervencionistas propõem “uma mitificação do grupo como espaço de uma referencialização simbólica e de defesa face às conspirações institucionais, admitindo que, em última análise, o professor é, individualmente, a sede das suas práticas. Idealmente, ele seria a expressão do “espírito do grupo”, da mesma forma que para o individualismo institucional ele constituiria a expressão do próprio espírito do sistema, a personificação de uma inspiração autogerada tal como é preconizado pelos voluntaristas inspirados ou a expressão de um espírito familiar tal como é acentuado pela ideologia doméstico-relacional.”

## CONCLUSÕES

As mudanças produzidas na definição política e científico da profissão docente saldaram-se pelo desenvolvimento e cristalização de um conjunto de tendências

responsáveis pelo reforço do individualismo profissional e pela heterogeneização das modalidades através dos quais ele se exprime. Como mostrámos ao longo deste trabalho as actuais modalidades de expressão da vivência dos professores já não são susceptíveis de serem interpretadas tendo por referencial um 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. Este 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 enquistamento. Estas narrativas profissionais contrastam com aquelas que são produzidas pelos professores que procuram legitimar-se através da aceitação tácita de que a criatividade inspirada constitui o referencial privilegiado que legitima e justifica a sua acção profissional; apesar de habitarem as “margens” dos espaços escolares, a exclusão destes professores, é encarada como condição a preservar para produzir uma mudança e uma inovação permanentes, consideradas imprescindíveis para que as subjectividades se possam exprimir na sua autenticidade.

Apesar de serem contrastantes entre si, estas ideologias profissionais contrastam também 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, deriva de critérios de natureza geracional; estes professores também têm uma existência relativamente periférica nas escolas, preferindo ter uma existência discreta e anónima.

Ao mesmo tempo em 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, estas três ideologias disponibilizam-lhes, por outro lado, os recursos cognitivos e relacionais imprescindíveis à dissimulação destas dificuldades e, portanto, imprescindíveis à gestão “minimalista” do seu sofrimento profissional. Apesar de facilitar esta gestão minimalista, as ideologias profissionais e os dispositivos e disposições cognitivas que lhes estão associadas, não induzem, de per si, dinâmicas facilitadoras da superação do sofrimento, na medida em que esta gestão produz e é assegurada no interior de “comunidades cognitivas” cristalizadas e “fechadas” onde 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 derivarem 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 as dinâmicas transformantes da profissão que, subentendem sempre a possibilidade de transformar a resignação em revolta. Esta possibilidade, com efeito, não pode fazer a economia da produção de mediações organizacionais que se apoiem e fomentem

a(s) descrição(ões) subjetiva(s) da profissão capazes de formularem alternativas ás descrições organizacionais que, sendo apoiadas exclusivamente nas qualidades funcionais dos serem relativamente à ordem escolar, ocultam que a solidão e o sofrimento dos professores derivam, em grande parte, da impossibilidade de eles se narrarem através dos instrumentos cognitivos que esta “ordem” lhes disponibiliza.

Os professores crítico-intervencionistas, por sua vez, apesar de estruturarem as suas narrativas profissionais através da valorização das mediações organizacionais, não deixam de encarar estas mediações, nomeadamente a que se objectiva no grupo disciplinar, como istâncias de “defesa” e “protecção” contra as agressões do exterior, razão pela qual não deixam de estar imunes ao efeito de espelho a que nos referimos atrás.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBAR,C. La Socialisation. **Construcion dès Identies Sociales et Professionallen**. Paris: A., colin, 1991.

DUBET, François. Sociologie de l’experience. Paris: 1994

CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos; MATOS, Manuel Santos. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

HAMELINE, Daniel. **Courants et Contre-courants dans la Pédagogie Contemporaine**. Sion: ODIS (Office de Documentation et D’information Scolaires), 1986.

IMBERT, Patrick. **Trajectories Culturalles** Transméricaines: médias, publicité, littérature et mondialisation. Ottawa, 2004.