

---

*Editorial*

António Nóvoa

*Um quadro de Klee chamado Angelus Novus mostra um anjo olhando fixamente para qualquer coisa de que se está a afastar. Os seus olhos estão arregalados, a boca aberta, as asas estendidas. A sua face está virada para o passado. Onde nós vemos uma sequência de acontecimentos, ele vislumbra apenas uma única catástrofe, que vai amontoando escombros e os arremessa para a frente dos seus pés. (...) Um vendaval está a soprar do Paraíso; e com tal violência que o anjo já não é capaz de fechar as asas. As suas costas estão voltadas para o futuro, mas o vendaval apanha-o de frente e empurra-o nessa direcção, irresistivelmente, enquanto atrás dele o monte de escombros vai crescendo em direcção ao céu. Este vendaval é o que nós chamamos progresso.*

Walter Benjamin, 1940

A história da escola foi contada, sempre, como a história do *progresso*. Por aqui passariam os mais importantes esforços civilizacionais, a solução de quase todos os problemas sociais. De pouco valeram os avisos de Ortega y Gasset — e de tantos outros — alertando para o erro fundamental desta análise: supor que as nações são grandes porque a sua escola é boa. Certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde, e de mil coisas mais.

A escola cresceu nesta crença. E os professores acreditaram que lhes estava reservada a missão de arautos do progresso. Contra tudo e contra todos, se preciso fosse. Para isso tiveram, num certo sentido, de se isolar: são bem conhecidos os conselhos para que os professores não se misturem com o povo, mas também para que não participem nas festas da burguesia, para que os professores se comportem com imparcialidade, não se vinculando a interesses de grupos, para que os professores adoptem uma postura (no vestir, no falar, no agir) moderada, sensata, isenta.

A ligação forte (*o compromisso*) fez-se por via de um actor distante, o Estado. É por isso que, no caso português, a *funcionarização* deve ser vista também como uma “conquista” dos professores, que assim se libertam de tutelas bem mais próximas (e, portanto, bem mais incómodas). O reforço da ligação entre estes dois vértices do triângulo, os *professores* e o *Estado*, conduziu à marginalização do terceiro vértice social (as *famílias/comunidades*) e do terceiro vértice pedagógico (*os alunos*). É por isso que não é possível pensar os professores hoje apenas pelo *lado de dentro*, continuando a ignorar os “vértices perdidos” do triângulo educativo. É preciso encontrar novas respostas para um velho problema.

• Ao longo do século XIX, em paralelo com a emergência de novos modos de governo e a afirmação dos Estados-Nação, a escola transforma-se num elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional. Através da atribuição a um dado arbitrário cultural de todas as aparências do *natural*, a escola desempenha um papel central na concessão ao Estado do monopólio da violência simbólica (que se quer *legítima*). O desenvolvimento da escola de massas faz parte de uma dinâmica transnacional que inscreve nos diversos contextos nacionais racionalidades e tecnologias de progresso difundidas a nível mundial. Fixa-se então uma espécie de *gramática* do ensino, que marca — uma vez que constrói e que organiza — a nossa forma de ver a escola: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. Inventado muito tempo antes, este *modelo escolar* impõe-se, doravante, como a via única de fazer escola, excluindo todos os outros possíveis. A força deste modelo mede-se pela sua capacidade de se definir, não como o melhor sistema, mas como o único aceitável ou mesmo imaginável.

Uma das componentes centrais do modelo escolar é a profissionalização do professorado, processo que é acompanhado de uma política de normalização e de controlo estatal. As escolas normais constituem o lugar certo para disciplinar os professores, transformando-os em agentes do projecto social e político da modernidade: os discursos aqui produzidos e difundidos — bem como as práticas que lhes dão corpo — edificam um novo modelo de professor, no qual as “antigas” referências religiosas se cruzam com o “novo” papel de servidores do Estado e da sua

---

razão. Este processo é parte integrante de um discurso que tende a redefinir a questão do ensino em paralelo com as novas modalidades de intervenção do Estado na vida social. As racionalidades emergentes relocalizam os professores como profissionais — ao mesmo tempo que categorizam as crianças como alunos — passando a encará-los como uma população que tem de ser gerida segundo padrões institucionais próprios. A imposição de um raciocínio populacional (tomado possível, em grande medida, pela evolução do pensamento e das técnicas estatísticas) é uma das características fundamentais dos Estados centrais, que teve consequências maiores na produção da escola de massas. É um processo incorporado nos diversos contextos nacionais a partir de modelos (e de dinâmicas) que se difundem a nível mundial.

A afirmação da cientificidade da pedagogia deve ser equacionada à luz do processo histórico de construção das ciências sociais modernas, o qual não é compreensível sem uma referência à crise de autoridade intelectual e moral do final do século XIX: a especialização do conhecimento concede aos novos profissionais uma função de autoridade no interior do seu campo disciplinar, para além de os legitimar num discurso de normalização social. A formação das ciências da educação faz parte de uma dinâmica mais vasta de expansão do Estado e de profissionalização do conhecimento. A eficácia da nova ideologia profissional implica a defesa da objectividade e a rejeição da história: a evidência científica tem de aparecer como um fenómeno natural e não como uma construção social, como uma realidade atemporal e não como um processo histórico, como a busca da “verdade pela verdade” e não como um jogo de forças e de poderes. A invenção do caleidoscópio *ciências da educação*, nas primeiras décadas do século XX, corresponde a um esforço da “nova” geração de educadores para valorizar o seu papel social e o seu prestígio científico.

Este conjunto de processos (*estatização, profissionalização e cientificação*) define uma estrutura que ajuda a perceber as permanências do ensino e as dificuldades de pensar em moldes diferentes as relações escola-sociedade. É preciso abandonar sonhos antigos de uma escola que seria capaz, por si só, de transformar a sociedade. Mas é preciso também fazer a crítica das teses que procuram erigir os professores em bodes expiatórios de todos os males sociais. A nova inserção da escola na sociedade tem de fazer-se em termos mais medidos, mais comedidos, num certo sentido mais modestos. A escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é importante, mas as visões extremas de um *professor-salvador-da-humanidade* ou, no pólo oposto, de um *professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe* não nos servem para tentarmos compreender o nosso papel.

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética — e, num certo

sentido, militante — da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, com o desfasamento que existe nos dias de hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exacta desta crise é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores.

• Numa sistematização algo simplista, é possível constatar a existência de duas grandes tendências na forma de encarar a crise de identidade dos professores:

- A primeira, externa à profissão docente, tem procurado multiplicar as instâncias de controlo dos professores, por via de uma racionalização do ensino ou de práticas administrativas de avaliação, sublinhando as dimensões técnicas do trabalho docente.
- A segunda, interna à profissão docente, tem procurado reencontrar novos sentidos profissionais, reconstruindo identidades a partir de dinâmicas de desenvolvimento pessoal e de valorização profissional, sublinhando as dimensões reflexivas do trabalho docente.

A primeira tendência corresponde aos esforços de racionalização do ensino, levados a cabo desde os *anos setenta*, que têm como objectivo controlar *a priori* o acto educativo e o quotidiano pedagógico. A introdução de modelos racionalistas de ensino procura separar o trabalho de concepção das tarefas de realização; ou, dito de outro modo, procura separar a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais. A expansão dos especialistas pedagógicos (ou em ciências da educação) não é alheia a este projecto de racionalização do ensino, que põe obviamente em causa a autonomia profissional dos professores.

Simultaneamente, é importante referir uma outra componente deste processo, que alguns autores têm designado por proletarianização do professorado, relacionada com a intensificação do trabalho docente (inflação de tarefas diárias e sobrecarga permanente de actividades) e com a introdução de práticas administrativas de avaliação.

A racionalização do ensino e a proletarianização do professorado são dois momentos de um mesmo processo de controlo externo da profissão docente, de um processo que tem na retórica da privatização do ensino — que implica um controlo dos professores pelos “clientes” — a sua face mais visível nos dias de hoje.

---

*Racionalização, proletarização e privatização* do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação a partir de uma lógica economicista e a definir a profissão docente com base em critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controlo mais apertado da profissão docente. Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como em muitas das medidas de política educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos *anos oitenta/anos noventa*.

A outra tendência acima evocada, interna à profissão docente, tem procurado vias distintas de saída da crise, baseadas em projectos de afirmação da autonomia dos professores e das bases intelectuais do trabalho pedagógico. O debate pode ser travado pelo lado corporativo, acentuando as semelhanças entre os professores, derivadas de uma assimilação integradora da cultura profissional dominante. É o que Albert Shanker, um dos mais influentes líderes sindicais dos professores norte-americanos, sublinha num discurso pronunciado em 1974:

Dez mil novos professores entram todos os anos no sistema escolar da cidade de Nova Iorque, devido à reforma, à morte ou à mudança de emprego dos seus colegas. Estes novos professores vêm um pouco de todo o lado, representam todo o tipo de religiões, de raças, de opiniões políticas e de formações profissionais. É espantoso que, após três semanas na sala de aula, já ninguém seja capaz de os distinguir dos professores que vieram substituir (Cuban, 1983, p. 159).

No entanto, parece-me mais estimulante enfrentar esta questão pelo lado da diversidade, sem pôr em causa a adesão a um conjunto de valores, de normas e de princípios de acção que são elementos constituintes da profissão docente. A atenção exclusiva às práticas de ensino e à gestão do sistema educativo tem vindo a ser acompanhada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adopção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção.

Durante muito tempo acreditou-se que as reformas iriam mudar os professores e as escolas. E puseram-se de pé dispositivos de investigação para identificar os "obstáculos" ou as "resistências" dos professores à inovação. Ora, de uma forma geral, não foram as reformas que mudaram os professores, mas sim os professores

que mudaram as reformas, isto é, que escolheram o que valia a pena ser realizado, que adaptaram (à sua maneira) certas propostas e iniciativas, que ignoraram o que não lhes interessava. A sistemática frustração das reformas — sempre generosas, sempre por cumprir — deve dar lugar à introdução de *rotinas de qualidade*, baseadas em métodos de *escuta* dos actores educativos que permitam desenvolver práticas acompanhadas (pensadas, reflectidas, avaliadas) de consolidação do que já existe de melhor no sistema educativo. Não é difícil listar “soluções” para a crise educativa actual: as 155 medidas, as 10 propostas, as 30 teses, os 24 pontos, ... Difícil é pensar de outro modo a política educativa, e assumir que, em vez de um *novo inventado*, é preciso encontrar processos auto-sustentados de uma *melhor educação*.

• Uma nova relação entre a escola e a sociedade tem de basear-se, simultaneamente, num respeito pelo direito das famílias e das comunidades a participarem na acção educativa e num respeito pela autonomia e pelas competências profissionais dos professores. Ao longo da história, estes dois *direitos* — melhor dizendo, estes dois *poderes* — foram quase sempre considerados antagónicos. Pessoalmente, estou convencido de que não é possível qualquer mudança na arena educativa sem um investimento positivo destes dois *poderes*.

Para que este investimento positivo tenha lugar é preciso assegurar, pelo menos, duas condições: a primeira é que não seja negado às famílias, sobretudo às famílias dos meios populares, o direito de decidirem e de participarem na educação dos seus filhos; a segunda é que os esforços de reforma educativa não tomem os professores como culpados da crise actual dos sistemas de ensino.

De facto, não é possível conceber a mudança com base numa espécie de culpabilização e de desvalorização dos professores, tal como aconteceu em muitas das reformas educativas dos *anos oitenta*. Os professores encontram-se, hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. *Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada.*

Além disso — e este é um novo paradoxo — a segunda metade do século XX assistiu ao desenvolvimento de uma atenção sem precedentes em relação às crianças. Mas, simultaneamente, as condições de vida social, sobretudo a expansão do trabalho feminino, levaram a que os pais tenham cada vez menos tempo para cuidarem dos seus filhos, projectando na escola desejos e ansiedades de todo o tipo. *Pede-se quase tudo aos professores. Dá-se-lhes quase nada.*

Durante muito tempo, os poderes das comunidades e dos professores estiveram

em conflito. A tese principal que gostaria de sublinhar é que o entendimento em novos moldes desta relação implica uma compreensão exacta do que se exige hoje da escola, e a afirmação radical de que estes dois poderes não se excluem, mas antes *se incluem* (se articulam) em torno de um mesmo projecto de democratização da escola.

O debate deve ser travado com frontalidade. E admitir todas as hipóteses. Começando por questionar o papel do Estado na gestão dos assuntos educativos e, obviamente, o estatuto tradicional dos professores. É possível que, após os ciclos da Igreja e do Estado, estejamos agora a assistir a uma nova reconfiguração do campo educativo. A agenda da *privatização* do ensino é um sintoma claro deste fenómeno, encarada pela perspectiva da eficácia e da competitividade económica. Pela minha parte prefiro equacionar o problema pelo lado da participação e da solidariedade social. Uma coisa é certa: o fim previsível do *Estado educador* obriga-nos a pensar em novos moldes as relações entre a escola e a sociedade, privilegiando no triângulo o lado que une os vértices *professores e famílias/comunidades*.

A sociedade de comunicação, a sociedade tecnológica em que vivemos tem ajudado a emergência de uma consciência planetária. Mas tem criado também novas exclusões sociais, mantendo largas camadas à margem dos benefícios científicos e culturais. Talvez, como diz Pierre Bourdieu (1993), a grande miséria do mundo tenha retrocedido (menos, no entanto, do que se costuma apregoar), mas é importante compreender que temos assistido a um desenvolvimento sem precedentes de todas as formas da pequena miséria.

É por isso que a escola e os professores não se podem limitar a reproduzir um discurso tecnocrático, socialmente asséptico, culturalmente descomprometido. Todo o silêncio é cúmplice, e não podemos calar a voz das injustiças que se reproduzem também através da escola. Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola.

A educação não pode, portanto, ser encarada unicamente segundo uma lógica económica ou tecnológica, segundo uma perspectiva de eficácia ou de racionalização. Nos dias que correm, o fim das *grandes ideologias* convida-nos a uma redescoberta da função social da utopia, das *pequenas utopias* que dão sentido ao nosso trabalho quotidiano como educadores.

• Por outro lado, é preciso reencontrar o terceiro vértice pedagógico, graças a uma nova relação ao saber (e ao saber ensinado) no quadro de práticas de participação dos alunos na gestão dos seus próprios percursos escolares. Num texto intitulado *Échec*

*et... math*, Henri Laborit (1992) refere que apesar da repetição constante de que mais vale uma cabeça *bem feita* do que *bem cheia*, continuamos essencialmente a encher a cabeça dos nossos alunos de conteúdos e mais conteúdos. A crítica recente de Michel Crozier (1995) vai no mesmo sentido, denunciando a “reformite” aguda que afecta os sistemas educativos, sinal da mais total incapacidade de mudança: toda a gente tem ideias, mas ninguém pensa. A escola não ensina cada um a conhecer-se e a avaliar-se, não ajuda os alunos a situarem-se num universo marcado pela complexidade, não estimula as competências relacionais tão importantes no mundo actual:

A sociedade devia exigir que a escola formasse seres humanos capazes de serem activos num mundo diferente, capazes de compreenderem e de dominarem a complexidade das actividades e das relações humanas, capazes de assumirem a sua própria liberdade de escolha, capazes de tirarem partido da explosão das comunicações que nos arrasta num turbilhão de informações e conhecimentos que põe em causa os nossos pontos de referência tradicionais (Crozier, 1995, p. 37).

Do ponto de vista dos professores, esta ruptura implica um novo entendimento do conceito de participação, já não como um mero expediente “pedagógico”, mas como um momento importante na produção de uma nova cultura escolar. Mas implica também um esforço de desconstrução do currículo, o qual é uma condição prévia à compreensão do modo como as práticas e as disciplinas escolares construíram um conjunto de categorias através das quais nos situamos em relação ao mundo. A forma como, no passado e no presente, o conhecimento foi separado do método, a cognição do afecto ou o intelecto do corpo é parte de uma alquimia complexa que transforma as disciplinas em currículo.

Por hábito, por conforto ou por prestígio fazemos de conta que a disciplina que ensinamos na escola é a mesma que é produzida nos espaços científicos, apenas mais simplificada e submetida a uma lógica de “transposição didáctica”. Mas não é. Um processo alquímico longo foi transformando a Matemática (leia-se a Física, a Química, a Filosofia, etc.) que se produz no espaço social da ciência na Matemática que se ensina no espaço social da escola. Entre uma e outra há tantas semelhanças como diferenças.

Esta transformação está no cerne do trabalho docente e a sua compreensão é essencial para definir as relações dos professores ao saber: ao *saber saber* e ao *saber ensinado*. A confusão (a amálgama) entre estes dois saberes está na origem de grande parte das ambiguidades identitárias e das dificuldades de afirmação social dos professores. É preciso não alimentar equívocos.

• Nos parágrafos anteriores abordei assuntos vários sobre a escola e o ensino. Todos eles se prendem, de um ou de outro modo, com a profissão docente. *Aos professores*

---

*pode-se-lhes pegar por muitos lados...*

Hoje em dia, a retórica académica, dita e escrita na Universidade, exprime-se em conceitos que foram sendo esvaziados da sua carga teórica e conceptual e, sobretudo, da sua capacidade de indignação: professores reflexivos, auto-formação, desenvolvimento pessoal, conhecimento profissional, etc. Os investigadores em educação estão, também eles, sujeitos a “efeitos de moda”, que retiram a certas práticas as suas potencialidades de ruptura, transformando-as numa espécie de *folclore* intelectual. Ideias e conceitos que estavam, ainda há pouco tempo, banidos da esquadria universitária, são hoje prática corrente (vulgar e vulgarizada) da investigação “científica”.

O discurso académico, nomeadamente dos especialistas em educação, constitui a outra face de um mesmo discurso de configuração da profissão docente; agora, há também um olhar sobre as subjectividades, alargando o controlo sobre os professores, dos espaços públicos para os espaços privados. É por isso que o cepticismo (atento e alerta) deve estar presente em todo e qualquer esforço para pensar os professores e a sua profissão.

Para mais quando se sabe, como Jean Houssaye explicou há pouco tempo (1995), que ... *o pedagogo não gosta dos professores*. Porque, para o pedagogo, o professor é imóvel e resiste à mudança, recusa o saber pedagógico, não gosta das crianças e, sobretudo, não gosta de si próprio: “E é justamente porque o professor não gosta de si enquanto *simples professor*, que o pedagogo decide restaurar a sua imagem e devolvê-la, quantas vezes como má consciência, aos seus colegas”.

Tal como Boaventura Sousa Santos (1989) também eu me espanto (também eu me indigno) com o facto de o prodigioso desenvolvimento científico dos últimos séculos, de a acumulação de um tão grande conhecimento sobre o mundo, se terem traduzido numa tão pequena sabedoria *do* mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza. Temos de mais *desta* ciência (leia-se também escola) que se quis sinónimo de progresso e acreditou ser o fim da História. Agora, precisamos de uma *outra* ciência (leia-se também escola): que não se baseie no *excesso do mesmo*, mas na *aceitação do outro*; que não reivindique uma explicação *singular*, mas que se reconheça na *pluralidade* dos sentidos; que compreenda os *limites* da sua interpretação e da sua acção no mundo.

#### Referências

- Bourdieu, P. (Dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.  
Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence*. Paris: InterEditions.

- Cuban, L. (1983). How did teachers teach, 1890-1980. *Theory into Practice*, 22(3), 159-165.
- Houssaye, J. (1995). *Le pédagogue n'aime pas les enseignants*. Paris: (em publicação).
- Laborit, H. (1992). *L'esprit du grenier*. Paris: Grasset.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

---

António Nóvoa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Alameda da Universidade,  
1600 LISBOA.