

Sentidos de escola, profissional docente e formação

Resumo

Neste artigo o autor reflecte sobre os desafios que se colocam à escola, à profissão docente e à formação continuada no contexto do “novo espírito do capitalismo”. A partir dos vários sentidos de escola, o autor vai à procura de outras concepções de profissionalidade docente e de formação, valorizando, finalmente, o lugar emancipatório da profissão e da formação em sintonia com a opção pela escola cidadã.

Palavras-chave: Concepções de escola. Profissionalidade. Formação continuada.

School senses, teacher professionalism and continuing education

Abstract

This article reflects on the challenges put forth to the education system, to the

educators' profession and to on-going education with the context of the “new spirit of the capitalism”. Starting from the various connotations of education, the author goes in search of other conceptions of the educators' professionalism and training, as a means of finally valuing the emancipatory trait of the teaching profession and of education in compliance with the conception of a citizen school.

Keywords: School conceptions. Professionalism. Continuing education.

Sentidos de la escuela, profesionalismo docente y educación continuada

Resumen

En este artículo el autor hace una reflexión sobre los desafíos a la escuela, a la profesión de maestro/profesor y a la

Carlos V. Estêvão
Professor Associado do
Departamento de Sociologia da
Educação e Administração
educacional do Instituto de
Educação e Psicologia da
Universidade do Minho, Braga,
Portugal
cestevao@iep.uminho.pt

formación continuada en el contexto del “nuevo espíritu del capitalismo”. Fundamentado en los diversos sentidos de la escuela, el autor busca otras concepciones de profesionalismo docente y de la formación, con énfasis al rol de emancipación de la profesión y de la formación de acuerdo con la opción por la escuela ciudadana.

Palabras clave: Concepciones de escuela. Profesionalismo. Educación continuada.

Face aos desafios actuais decorrentes do “novo espírito do capitalismo” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999) e da nova ortodoxia económica contemporânea; da maior irrelevância e até da apregoada incompetência do Estado em intervir em determinados domínios (como o da educação); do esvaziamento da política e do sentido mais substantivo da democracia; da deterioração das relações sociais e do ressurgimento em força do individualismo; da necessidade de indissociar a profissão dos requisitos da inovação contínua, da mobilidade, da flexibilidade, da eficiência, do pragmatismo, das exigências da sociedade da informação [...] torna-se mais difícil, por um lado, posicionar a escolarização como bem comum ou invocar a educação como um outro nome da justiça (ESTÊVÃO, 2004) e, por outro lado, resistir às investidas de banalização social da pedagogia, de *profanação* dos espaços escolares, de algum desajustamento da profissão docente.

Perante estes desafios interessa analisar em que medida eles têm vindo a excitar a escola como organização educativa, obrigando-a converter-se a outros sentidos e em que medida eles têm questionado o posicionamento dos professores face aos valores que tradicionalmente estruturavam o sentido da sua profissionalidade.

1. Profissionalidade docente e formação

Parece não haver muitas dúvidas quanto ao facto de cada vez se exigir mais dos professores em termos de empenhamento e dedicação num mundo que, contraditoriamente, parece reforçar a imagem da pouca atractividade da educação, da necessidade da sua desideologização (a partir do despojamento das suas dimensões utópicas e da sua função cultural), da despedagogização da escola, da fraca relevância dos professores na sociedade da informação.

Estes aspectos reforçam a ideia, entre outras, da complexidade e ambiguidade da profissão docente, por um lado, assim como ajudam a compreender, por outro, os sentimentos de responsabilização e culpa dos professores face a problemas com que se confrontam mas que frequentemente os ultrapassam por pertencerem a esferas institucionais e sociais mais amplas, que não controlam.

Este facto, aliás, tem contribuído para que a profissão docente esteja a ser experienciada, em muitos contextos, como “permanentemente deficitária, onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas” (CORREIA, 1999, p. 103) e com a intensificação do empenhamento emocional que agora lhes é exigido. Na verdade, o fenómeno da intensificação, da polivalência tornaram-se também exigências no campo da educação, o que reforçou a ideia da diversidade de papéis profissionais que os professores devem cuidar, quer ao nível pedagógico, quer ao nível social e ético.

Acresce a tudo isto que a referida enormidade de funções ou de contribuições que se esperam dos professores contrasta também “com o défice de retribuições, nomeadamente com o défice de retribuições simbólicas” (CORREIA; FELGUEIRAS, 1999, p. 34). Esta situação agrava particularmente o exercício da profissionalidade, pois, e ainda de acordo com os autores citados, “o actual acréscimo de contribuições que se esperam dos professores contribui para que se reconheça que a docência se transformou numa missão impossível.”

O certo é que, independentemente do alcance e profundidade dos seus impactos, o novo espírito dos tempos actuais parece exigir uma nova noção de profissionalismo, questionando por isso a concepção clássica que apontava para critérios de definição histórica e socialmente imutáveis, para

uma visão essencialista dos problemas, para uma perspectiva demasiado defensiva e distante das competências profissionais.

Na verdade, mesmo quando a ideologia do profissionalismo serviu para contrastar práticas e processos face à administração pública burocrática (considerada como estável e predizível), os contornos da sua definição pouco se alteraram. De facto, os profissionais continuaram a deter um papel importante porque, para além de prosseguirem como especialistas na oferta de um “bem público”, eles apresentaram-se como fiéis devotos da disponibilização de um serviço desinteressado, em nome do próprio *ethos* de serviço.

Foi devido a estes e a outros desenvolvimentos do profissionalismo que a ideia de “profissionalidade” docente ganhou mais força, procurando-se com ela captar mais claramente as características profissionais ligadas ao trabalho ou à prática docente, ou ainda, nas palavras de Contreras (2002, p. 74, grifo do autor), às “*qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”.

Isto implicou, desde logo, que as qualidades da prática profissional não poderiam ser desvinculadas do que se entendia por “trabalho educativo”, ultrapassando-se deste modo a velha noção de entender a profissão como um

conjunto idealizado e essencializado de dimensões previamente definidas que a profissão docente deveria cumprir. Depois, que o sentido da profissionalidade se articularia intimamente com a evolução das formas de organização do trabalho, exigindo-se agora uma visão mais ampliada dessa mesma profissionalidade em contraste com o seu tradicional sentido restrito, demasiadamente introspectivo, limitado ao imediato e vinculado à ideia de mobilização de competências derivadas unicamente da experiência (sem mediação da teoria), e que privilegiava sobretudo a autonomia ou a liberdade individualista e não a cultura da cooperação. Finalmente, que a profissionalidade não poderia ficar indiferente à evolução dos contextos em que o trabalho educativo ocorre, ou seja, ela estaria intimamente ligada aos sentidos da escola como instituição social e como organização, detendo, ainda, uma visão mais integrada da própria escola e da sala de aula em íntima conexão com as políticas e metas educativas.

E qual tem sido, nesta situação, o papel da formação?

É comumente reconhecido que a formação, por uma espécie de essencialidade intrínseca, parece conter poderes especiais para reconverter o sentido da profissionalidade docente.

Contudo, é sabido também que muita formação se tem confinado à aquisição

das competências técnicas oficiais, não passando de mais uma estratégia, embora mais flexível, de submissão, de controlo dos professores aos ditames externos da administração educativa. Assim, e como nos diz Popkewitz (1990), tal como os processos de profissionalização têm sido utilizados para introduzir sistemas de racionalização no ensino — daí resultando a homogeneização das práticas docentes, a burocratização, a perda da autonomia docente e desconfiança quanto à participação social na educação — também os processos de formação podem vir a inscrever-se nesta mesma lógica, reforçando a eficácia do controlo.

Este último aspecto chama a atenção para a ideia de a formação dos professores poder confinar-se, mesmo quando apela para definições excelsas dos professores como “intelectuais reflexivos”, a perspectivas alienantes, afastadas quer da transformação das condições em que o ensino se produz e desenvolve (no sentido de o tornar mais justo), quer dos condicionamentos institucionais e políticos mais amplos, que condicionam o seu modo de ver, o seu alcance e a sua criticidade.

Além disso, muitos dos actuais sistemas de formação, estruturados em

torno de um registo da acumulação e da especialização funcional, não têm revertido “as tendências para que o insucesso profissional se institua como modalidade dominante de definir a relação subjectiva com a profissão” (CORREIA; FELGUEIRAS, 1999, p. 35), pelo que as experiências formativas permanecem, elas também, como mais um dever ou sofrimento a somar a outros deveres ou a outros sofrimentos.

Uma outra concepção de formação, mais articulada com o sentido de profissionalidade que já referi e que defendo, deve partir do entendimento da prática profissional como uma prática política e cultural, devendo promover, ainda, uma profissionalidade investigativa e comunicativa, que se constrói com os outros actores, assim como uma profissionalidade crítica que, não obstante os apelos das novas sereias dos tempos actuais, realçando o suave perfume da integração e da lealdade incondicional às organizações, é capaz de negar novas formas, porventura mais douradas, de servidão (nomeadamente através da ideologia das competências)¹ e de criar a responsabilidade nos professores de “regressarem à Ítaca” dos seus compromissos cidadãos.

2. Sentidos de escola, profissionalidade e formação

O trabalho do professor e a necessidade e natureza da formação docente não podem ser analisados e compreendidos à margem da natureza complexa e das condições sócio-políticas que credibilizam ou não a organização escolar.

Numa linha que venho já desde há algum tempo defendendo, considero que, se a vida social é organizada segundo vários referenciais ou princípios reguladores, tal como propõem Boltanski e Thévenot (1991), então também será legítimo defender que a escola se constitua ela própria num lugar perpassado por vários princípios ou racionalidades, ou, em termos mais simples, como um lugar de vários mundos (ESTÊVÃO, 2001, 2004).

A escola é, com efeito, uma organização que apresenta várias faces e várias vozes e, neste sentido, ela é uma “organização polifónica”. Aliás, e para se compreender melhor este carácter polifónico e multidiscursivo da escola (ESTÊVÃO, 1998), basta dizer que é frequente usarmos no

¹ ESTÊVÃO, C. V. Ideologia e gestão das competências. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, PR, v.6, n.13, p.317-328. 2003.

interior da organização escolar diferentes léxicos e registos, utilizando quer a velha linguagem do serviço público (linguagem da igualdade de oportunidades) quer as novas linguagens da gestão escolar: a linguagem do mercado (relações públicas, *marketing*, recrutamento); a linguagem da gestão financeira (orçamento); a linguagem da gestão organizacional (cultura organizacional, recursos humanos, qualidade, testes), [...] tudo isto numa sobreposição de registos cognitivos diferentes obtidos por trocas comunicativas entre os actores educativos.

Entendo, por isso, a escola, na linha de Derouet (1992), como uma “organização

compósita”, como um lugar de vários mundos, que justifica várias definições da sua realidade organizacional, as quais apontam, por exemplo e segundo propostas de vários autores, para a sua compreensão como predominantemente “comunidade educativa”, ou como “empresa educativa”, ou como “escola cidadã”, ou como “mercoescola”.

Para se compreender melhor a articulação entre estas imagens e os mundos da escola, atente-se no quadro seguinte, que intencionalmente se restringe a três imagens, pela sua maior pertinência e actualidade, relacionando-as ainda com a questão dos valores dominantes que estruturam cada mundo.

Quadro 1:
Relação entre mundos, imagens organizacionais e valores

Mundos	Imagens	Valores
industrial	empresa educativa	eficiência, eficácia modernização profissionalismo tecnicidade
mercantil	mercoescola	individualismo competição valor para o accionista concorrência
cívico	escola cidadã	igualdade solidariedade interesse geral bem comum

Esta mesma pluralidade de mundos (e de imagens) que intersecta a escola (e, por isso, as suas normas, os seus objectos, os seus equipamentos, as suas rotinas, os seus projectos) transforma-a, de facto, numa verdadeira arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de pluri-racionalidades, de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e de justiça, a que interessa estar atento.

Esta compreensão da escola exige-nos, ainda, pensá-la como um “universo de justificação múltipla”, ainda nas palavras de Derouet (1992), obrigando também os professores e os outros actores educativos a saberem agir em vários mundos, a coordenarem as suas acções (o acordo é apenas uma forma de coordenação da acção), a resolverem os seus conflitos e dissensos, a aprenderem, enfim, a passar de um sistema de referência para outro, a negociarem interpretações diferentes da realidade escolar, a formarem alianças de boa vizinhança, para que a escola, apesar de tudo, funcione pelo menos dentro de uma “civildade mínima” (relacionamento cívico mínimo) e de uma coerência e equilíbrio aceitáveis.

Então, os actores educativos, e particularmente os professores, têm de fazer opções, de operar eventualmente traduções (isto é, passar de um mundo a outro mantendo alguma estabilidade apesar de os sistemas de referência mudarem), de desmontar a estruturação dos princípios argumentativos dos vários mundos, desocultando deste modo as lógicas de domesticação, de empresarialização, de igualização social, de mercantilização.

Claro que se esta interpretação de multiplicidade de mundos no interior da escola é correcta, ela deve tornar-se particularmente visível também na ordem quotidiana da escola, nos seus sistemas concretos de acção, emergindo naturalmente nos documentos políticos e estratégicos da escola (por exemplo, no projecto pedagógico) assim como nas opções formativas e nas concepções e decisões pedagógicas dos professores (relativas, por exemplo, à apreciação disciplinar dos alunos, à avaliação, em que é possível descortinar pedagogias mais de pendor cívico, ou mais mercantilista, ou mais doméstico, ou mais empresarialista ou meritocrático, entre outras)².

² Derouet (1989, p. 20) afirma que os professores que praticam uma pedagogia inovadora, com referencial doméstico, ou seja, ligada às relações entre pessoas, tendem a concretizá-la sobretudo na sala de aula, mas quando eles avaliam os alunos, ou mais ainda, quando se reúnem em conselho de turma, eles “entram num universo de justificação muito mais amplo, que exige que eles des-singularizem os seus juízos de toda relação pessoal”. Esta dessingularização faz-se no pressuposto de que assim as relações serão mais justas e democráticas.

Face a este enquadramento, parece claro que o sentido da profissionalidade docente e a orientação da formação continuada dos professores não podem passar ao lado das concepções de escola, o que, de seguida, tentarei desenvolver, sublinhando particularmente a profissionalidade de acordo com os três tipos ideais de escola que já selecionei, ou seja: escola como empresa educativa, como mercoescola e como escola cidadã.

2.1 Profissionalidade e formação na escola como empresa educativa

A imagem de escola como empresa educativa chama a atenção para os pressupostos do mundo industrial que a estruturam e em que sobressaem de modo particular os objectivos da eficiência e eficácia, a qualidade, a racionalização, o cálculo gerencial, a centração em resultados testados (por taxas de satisfação, por exemplo) e onde os actores verdadeiramente *grandes* serão, para além dos gestores, aqueles que, com mérito, tiverem sucesso e forem fiéis à organização, ou seja, se se comportarem como verdadeiros *cidadãos organizacionais* indo para além do cumprimento do que está formalmente estabelecido.

E neste ponto, o discurso gerencialista é particularmente sedutor e quase irresistível nas suas exortações e receitas milagrosas, podendo vir a reforçar o compromisso ingénuo com a

organização - morfológicamente mais democratizada porque mais horizontalizada - acabando por se tornar, por isso, num mecanismo importante de disciplinação da autonomia profissional (POLLIT, 1993).

Dada a natureza do “mundo industrial”, as relações dos professores com a sua profissão tendem igualmente a ser desenvolvidas dentro de parâmetros de racionalização do trabalho, ao mesmo tempo que os professores encarar-se-ão fundamentalmente como executores ou aplicadores das receitas resultantes da tecnologização do ensino.

Por outro lado, o controlo destes profissionais sobre o trabalho continua presente, embora, face às alterações dos padrões de organização do trabalho actuais, ele possa vir a interiorizar-se mais, numa espécie de auto-controlo ou de “taylorismo interiorizado”, sem custos acrescidos para a organização, possibilitando eventualmente uma maior intensificação do seu trabalho uma vez que a adscrição de mais tarefas técnicas pode ser vista como reconhecimento de mais competência profissional.

Poderia dizer, então, que, ao mesmo tempo que se fomenta a ideologia do profissionalismo esta se transforma numa forma de

controlo mais do trabalho do professor. Ilustrando este processo tal como ocorreu em alguns países, Contreras (2002, p. 41) afirma que foi

esta ideologia do profissionalismo com aparência de autonomia uma das estratégias das quais o Estado se valeu em diversas ocasiões para subtrair os possíveis movimentos de oposição, bem como para provocar a colaboração dos docentes diante das reformas educativas [...].

Estamos, por conseguinte, prossegue o autor, perante um processo que levou os professores, por um lado, a tornarem-se vítimas e, contraditoriamente, mantenedores do processo de racionalização — com a perda de controlo sofrida em relação aos valores e fins sociais do seu trabalho — e, por outro lado, a emergirem como agentes de acomodação dos seus valores aos valores e objectivos da organização, pondo de parte, por isso mesmo, as estratégias de resistência — uma vez que estavam convencidos de que a nova racionalização promoveria as suas teorias (o construtivismo, por exemplo) e lhes permitiria uma maior intervenção ao nível da concepção implementativa (desenvolver detalhes de implementação) —.

Na verdade, congruente com esta concepção de escola, o professor deve desenvolver uma profissionalidade eminentemente técnica, valorizando uma pedagogia sobretudo meritocrática

em que a relação “face a face entre um aluno e um ecrã” é a preferida e em que a preocupação fundamental se prende com o saber-fazer, com a resolução dos problemas e com a avaliação do rendimento, ao mesmo tempo que a pedagogia por objectivos decomposta em taxionomias e o ensino programado aparecem como paradigmáticos (DEROUET; DUTERCQ, 1997).

Esta obsessão pelo pragmatismo, com recurso a mais ou menos sofisticação técnica e até a uma maior qualificação técnica pode, na verdade, ter como efeito uma sensação de bem-estar na profissão, mas ela não pode deixar de ser interpretada também como potencialmente encobridora, como já salientei, de processos de controlo ideológico sobre os professores.

Simultaneamente, a ideologia ou a cultura de gestão, apanágio desta concepção de escola, assenta na sua pretensa eficiência técnica e na sua *natural* transparência, levando a que os professores se dispensem de pensar nas actividades políticas da gestão, devendo antes operar no interior de um diferente regime de poder (poder calculativo) constrangido, na actual economia de crise, por restrições orçamentais e pela de prestação de contas gerencial.

Quanto ao papel da formação nesta concepção de escola como empresa educativa, ela deve contribuir para, e de uma forma mais frontal e abrupta, dotar os professores com motor

empresarialista, obediente à ética da empresa, para dinamizar a sua prática, ainda que tal situação os coloque em rotações que pouco ou nada têm a ver com a educação.

A formação deve dar proeminência aos discursos da cultura, da gestão de recursos humanos, da qualidade, investindo na transformação contínua dos agentes educativos e nas competências relacionais, como, por exemplo, no fomento de práticas de gestão afectivas, de técnicas de gestão de conflitos, do *empowerment*, da psicologia da motivação...

Na verdade, a formação deve constituir-se num eficiente mecanismo de reforço da ideologia do consenso organizacional, favorecendo quer a concentração em resultados, quer as estratégias de comunicação interna, quer os canais directos de comunicação (*briefing*, *videos*), para além de colocar em primeiríssimo plano, práticas avaliativas relativas à contribuição de cada um para o sucesso.

Posso concluir este ponto dizendo que a formação adequada a este novo tipo de profissionalidade é aquela que investe em mecanismos meritocráticos e modernizadores, intentando a conformidade ao mandato de uma orientação política gerencializada ou empresarializadora da escola.

A formação deve, portanto, orientar-se para a performatividade e eficácia e eficiência, tornando até certo ponto irrelevante a reflexão pedagógica e a politicidade da pedagogia a favor da readaptação profissional, da gestão administrativa da carreira, da eficácia pedagógica traduzida na definição do pedagogo como “administrador de saberes e das condições de acesso a eles” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 43). É assumida, ainda, como uma engenharia, com as suas receitas e normas estilo ISO, que reajusta os docentes às novas exigências, agora mais ampliadas, do desempenho da sua função, dando-lhes maiores competências (estratégicas) não tanto para executarem um plano pré-concebido, mas antes para saberem “navegar na complexidade” (LE BOTERF, 2000, p. 36) em função de referências.

2.2 Profissionalidade e formação na mercoescola ou Escola SA

A escola compreendida como mercoescola integra-se na concepção de educação entendida como “um “subsector da economia”, projectada para criar “cibercidadãos em uma teledemocracia” de imagens, representações e formas de vida rápidas (MCLAREN, 2000, p. 122). A escola apresenta-se, assim, como uma instituição do mercado educativo, cujas preocupações essenciais têm a ver com a lucratividade e a competição e onde cada

um deverá confrontar-se com os outros para ser o melhor e sobreviver no mercado.

Integrada nesta nova “história da salvação” (POPKEWITZ, 2001, p. 155) protagonizada pelo mercado e pelo neoliberalismo, a escola deve privilegiar uma determinada epistemologia que valorize certos objectos, certas relações, certos valores que ganham consistência para os seus fiéis e em que se dê o milagre da transformação das pessoas em clientes. Aqui devem predominar, como ideias fortes (ou *marketadas*), a contratualização, os mercados internos, a externalização, a competitividade e a privatização.

A salvação da escola estará, pois, na adopção da ementa de gestão retirada do cardápio do universalismo gerencialista global, “macdonaldizando-se”, por exemplo, de modo a funcionar de acordo com a lógica do *fast food*, pois só assim se acederá ao conhecimento que se tornou, nos dias que correm, “na chave de acesso à nova *Sociedade do Saber*” (GENTILI, 1996, p. 31, grifo do autor)³.

O tipo de profissionalidade mais adequado ao mundo mercantil é o de uma profissionalidade competitiva, comercial, que exige uma formação

marketeira, difusora de valores de plástico (em termos de funcionalidade e de substância), onde a preocupação pela justiça permanece embora orientada para o combate, não às “desigualdades”, mas a algumas diferenças.

No caso da profissão docente, uma das características importantes que o professor deveria possuir seria a de se tornar adivinho dos desejos dos clientes, qual tendeiro, para manter vivo o negócio da educação, preocupando-se ainda, para mais facilmente vencer a concorrência, com o serviço pós-venda. É que, neste contexto, as qualidades profissionais mais valorizadas são as que se pensa serem as mais vendáveis por *venderem* mais; neste sentido, o próprio trabalho docente deve ser entendido sobretudo como uma mercadoria mais, embora, nos tempos que correm, ela detenha escasso valor “devido à sobreprodução” (BELTRÁN LLAVADOR, 2003, p. 122) que se verifica neste campo.

Isto significa, então, que a revalorização do mercado requer mudanças também na subjectividade dos professores para que cumpram um papel mais ajustado dentro do projecto hegemónico de mercado. Daí que o sentido de profissionalidade se torne, neste contexto, uma noção arreada do

³ Para Gentili (1996, p. 31): “Mcdonalizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo.”

conceito de autonomia docente, quer pelo controlo técnico quer pela desorientação ideológica, exigindo-se subjectividades maleáveis, geríveis, avaliáveis e transferíveis, facilmente seduzíveis, por exemplo, pelo “sorriso do crocodilo Lacoste” ou pela “cultura estilo Nestlé”.

Mais, dentro da arquitectura simbólica do “novo espírito do capitalismo” pode o profissionalismo tender a confundir-se com a lealdade neofeudal dos professores aos desígnios da gestão escolar pelo mecanismo da humanização das relações ou da cultura organizacional integradora, não se dando conta verdadeiramente que este “novo emocionalismo” pode não passar de uma outra forma de remercantilização das subjectividades individuais.

No que se refere à formação de professores, exige-se que esta se transforme também num grande mercado, com as suas leis, as suas regras de expansão, os seus clientes e as suas técnicas... que não necessita propriamente de questionar a relação entre conhecimento e sociedade, uma vez que os *kits* formativos previamente elaborados trazem consigo a chave do sucesso e até dispensam o professor da tarefa do controlo ou de pensarem o sentido do seu próprio trabalho.

De facto, uma formação adequada a este contexto deve possuir determinadas

características, aparecendo frequentemente como pré-emballada, não passando necessariamente por circuitos educacionais, uma vez que há outras fontes de produção mais ágeis de formação e aprendizagem, com características muito mais transferíveis e adequadas aos desafios actuais da mundialização dos mercados (ESTÊVÃO, 2002).

Em síntese, a formação aqui não deve reger-se propriamente por critérios de justiça mas antes pelos critérios vigentes no mercado educativo, mercantilizandose, sintonizando inclusive com a actual “sociedade da prótese” (ATTALI, 1991) que está substituindo os cuidados públicos pelos objectos e serviços vendáveis. Não surpreende, então, que a formação se transforme também num mecanismo seleccionador e potencialmente excludente, uma vez que podem emergir os potencialmente sobrequalificados e ultracompetentes, mais aptos e adaptáveis aos tempos de fluidez, da interconexão, da mobilidade do “novo espírito do capitalismo”, deixando para os outros uma formação de valor duvidoso, transfugando-os por isso, também por esta via, do processo de cidadania. E este pode ser verdadeiramente o sentido da construção de uma sociedade de informação que, em nome da excelência e da salvação, omite o seu funcionamento como “um fenómeno do mercado” (JARVIS, 2000).

2.3 Profissionalidade e formação na Escola Cidadã

A escola cidadã parte de referenciais críticos e democráticos que exigem de qualquer actor educativo a obrigação de propor princípios democráticos e escolas justas, respeitando a ideia de que a “democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controlo” (WARD, 1994, p. 24).

A concepção de escola cidadã, no meu entender, integra a compreensão das escolas como “esferas públicas democráticas” (GIROUX, 1993), o que vai exigir um outro sentido de profissionalidade, centrado na autonomia profissional como emancipação e intimamente articulado com a autonomia social e comunitária (que apela à autogestão, à democracia participativa).

Isto implica também que a própria pedagogia deva ampliar-se no sentido mais político, fazendo do professor um intelectual público, até porque, ainda segundo o mesmo autor, a pedagogia é uma forma de política cultural, unida ao projecto de cidadania activa e democrática e, por isso, à própria natureza da mudança social. Em outras palavras, a defesa da pedagogia deve fazer-se pela sua importância

como elemento constitutivo de uma cultura política democrática que vincule as lutas sobre as identidades com o significado de lutas mais amplas sobre as relações materiais do poder (GIROUX, 2001, p. 15).

Já noutra obra, o mesmo autor acentuara:

A educação cidadã deve ser entendida como uma forma de produção cultural. Ou seja, a formação dos cidadãos deve ser vista como um processo ideológico através do qual nos experimentamos a nós próprios, ao mesmo tempo que experimentamos as nossas relações com os outros e com o mundo, dentro de um sistema complexo e frequentemente contraditório de representações e imagens (GIROUX, 1993, p. 36).

Daí então que a formação deva apresentar-se como desenvolvimento profissional e, simultaneamente, como contribuindo para o reconhecimento dos professores como verdadeiros agentes sociais, que podem, e devem, intervir nos complexos sistemas que conformam a estrutura social.

Estamos, pois, perante uma profissionalidade que se deseja cooperativa e com uma formação que deve

fomentar “culturas de aprendizagem cooperativa” e “culturas de comunidades de prática colegiais e interdependentes”, reflexivamente disponíveis para práticas partilhadas de sentido crítico e de experimentação” (SANCHES, 2003, p. 176). Mas isto exige que claramente se opte pela definição pública do serviço de educação como obra conjunta de cidadãos e de profissionais de ensino e em que o intercâmbio de pontos de vista e de opiniões discursivamente formadas seja fluente mas respeitando as autonomias recíprocas dos professores e das comunidades sociais.

Por outras palavras, a formação deve ter em conta a profissionalidade solidária “entendida como construção partilhada de uma convivialidade profissional” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 91), e em que o próprio sentido da autonomia docente se altera desenvolvendo-se — agora dentro de uma visão dos actores educativos como “identidades partilháveis” — como uma construção num contexto de relações, isto é, orientada para uma concepção de actuação profissional baseada na colaboração e na responsabilidade pública.

Considero ainda que a formação deve contemplar aqui as dimensões da ética do cuidado, a emoção e o desejo, a solicitude e a esperança, aspectos estes que entroncam numa visão de um profissional intermulticultural, de um educador cidadão. Portanto, embora estas dimensões mais afectivas tenham

sido relegadas, em alguns casos, para segundo plano, nesta abordagem o desejo regressa, reforçando-se, por isso, a dimensão afectiva que está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral.

Por outro lado, e como facilmente se deduz do que já foi dito, a formação deve articular-se com outras questões sociais mais amplas, o que aponta para uma visão de profissionalidade docente ampla e crítica, desenvolvida pela capacidade de cada professor analisar o sentido político, cultural e económico que a escola cumpre, exigindo-se para tal que a formação dê ferramentas para esta análise e para a discussão do sentido político que irá reorientar a acção do professor.

E aqui entra a dimensão transformadora e valiosa da perspectiva crítica. Na verdade, e nas palavras de Contreras (2000, p. 157-158):

conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Em síntese, uma formação congruente com a concepção de escola cidadã requer que a pedagogia se

amplie no sentido mais político e se torne numa forma de política cultural, unida ao projecto de cidadania activa e democrática; que o educador seja um verdadeiro intelectual público; que se avance para uma outra profissionalidade, centrada na autonomia profissional entendida como emancipação e intimamente articulada com a autonomia social e comunitária; que a própria formação se apresente como desenvolvimento

profissional e, simultaneamente, como contribuinte líquido para o reconhecimento dos educadores como verdadeiros agentes sociais.

Após esta análise, poderei resumir o que deixei escrito atrás no seguinte quadro (Quadro II) relativo à articulação entre imagens de escola, sentidos de profissionalidade docente e concepções de formação:

Quadro II:
Sentidos de escola, sentidos de profissionalidade e sentidos de formação

Imagem	Profissionalidade	Formação
empresa educativa	técnica	tecnocrática
mercoescola	comercial	<i>kit</i> de idéias-primas
escola cidadã	comunicativa	política e crítica

Considero, na verdade, que esta conjugação entre os diferentes sentidos de escola, de profissionalidade e formação ajuda a compreender não apenas as racionalidades que estruturam as práticas e os discursos dos professores, mas também a contingência dos acordos e compromissos que se estabelecem no dia a dia das nossas escolas assim como os conflitos que por vezes ocorrem no seu interior. Do mesmo modo, ela também nos permite reorientar a acção consoante as nossas

opções valorativas, reforçando argumentativamente o nosso posicionamento nas arenas da escola, da profissão e da formação.

Conclusão: Um novo lugar da formação

Dentro da linha cidadã, que defendo, sugiro, em complemento ao que já disse no ponto anterior, que a formação dos professores deve ir no

sentido de contribuir, por um lado, para a redefinição do seu trabalho como professores e, por outro lado, para desenvolver uma concepção de pedagogia como forma de expandir as identidades democráticas.

Ou seja, os princípios éticos e políticos decorrentes da justiça social devem orientar as práticas formativas dos professores para que elas venham a enformar também as suas práticas pedagógicas e sociais num movimento crescente para a solidariedade e a justiça social, contribuindo, deste modo, para combater o espectro da desprofissionalização e a ausência de uma cultura profissional mais colectiva.

Como afirma Imbernón (1998, p. 33), a profissionalização deverá servir “para gerar um poder interno que possibilite a colegialidade, não o privilégio”, tendo presente que a profissionalidade, tal como foi dito, deve ser dinâmica,

construída em conjunto com a autonomia social e a participação democrática.

Finalmente, a formação deve levar a que os professores ganhem novos espaços de profissionalidade, espaços esses que devem apresentar-se como espaços de democracia, de autonomia, e de responsabilidade, tendo presente a convicção de que, por mais pressionantes que sejam as lógicas empresarialistas ou gerencialistas e mercantis, a natureza do acto educativo e os docentes incorporam sempre no acto de ensinar compromissos próprios com outros significados e outras expectativas, com outros valores pedagógicos e sociais que defendem (HARGREAVES, 1996), e que lhes permitem, não obstante todos os constrangimentos, encarar também a sua profissão como um trabalho de libertação.

Referências bibliográficas

ATTALI, J. *Milenio*. Barcelona: Seix Barral, 1991.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO E. *Le nouvel esprit de capitalisme*. Paris : Gallimard, 1999.

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

BELTRÁN LLAVADOR, F. *Hacer pública la escuela*. Santiago do Chile: LOM, 2003.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. S. Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. (Org.). *Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto, PT: ASA Editores, 1999.

CORREIA, J. A.; FELGUEIRAS, M. A análise de necessidade na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiências. In: CORREIA, J. A. (Org.). *Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: ASA Editores, 1999. p. 11-46.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto, PT: Edições ASA, 2001.

DEROUET, J. L. L'établissement scolaire comme entreprise composite: programme pour une sociologie des établissements scolaires. In: BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. (Ed.). *Justesse et justice dans le travail*. Paris: PUF, 1989. p. 11-42.

DEROUET, J. L. *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié, 1992.

DEROUET, J. L. ; DUTERCQ, Y. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF Editeur et INRP, 1997.

ESTÊVÃO, C. V. *Educação, justiça e democracia*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: Asa Editores, 2002.

_____. Ideologia e gestão das competências. *Teoria e prática da educação*, Maringá, PR, v. 6, n. 13, p. 317-328, 2.sem. 2003.

_____. *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTÊVÃO, C. V. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga, PT: Universidade do Minho, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A*. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIROUX, H. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001.

_____. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1998.

JARVIS, P. Globalisation, the learning society and comparative education. *Comparative Education*, Oxford, v. 36, n. 3, p. 343-355, 2000.

LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'Organisation, 2000.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POLLIT, C. *Managerialism and the public services*. Oxford: Basil Blackwell, 1993.

POPKEWITZ, T. P. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 84, p. 105-110, 1990.

SANCHES, M. F. Centralidade da cidadania no processo educativo e na formação de professores. Algumas questões críticas. In: FERREIRA, J.; ESTÊVÃO, C. V. (Org.). *A construção de uma escola cidadã: público e privado em educação*. Braga, PT: Externato Infante D. Henrique, [199-?].

WARD, J. G. Reconciling educational administration and democracy: the case for justice in schools. In: PRESTINE, N. A.; THURSTON, P. W. (Ed.). *Advances in educational administration*. London: JAI Press, 1994. v. 3.

Recebido em: 09/12/2004

Aprovado para publicação em: 27/02/2005