



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES DE UMA VIAGEM PELO LUGAR***

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Nuno Alves Pereira

Porto, outubro 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
REFLEXÕES DE UMA VIAGEM PELO LUGAR**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Nuno Alves Pereira

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, outubro 2012

RESUMO

O presente trabalho constitui uma reflexão sobre o modo como se pode responder, num contexto marcado pela globalização, às exigências que a sociedade, as famílias e os alunos colocam à escola para responder às demandas por uma educação de qualidade. O cenário de mudança que se vive induz na escola processos de melhoria que centraremos nos processos de construção e afirmação de uma nova profissionalidade que se afirma pela sua capacidade de gerar um novo conhecimento de natureza prático e que o torna praxiológico pela implicação de propósitos de natureza filosófica, política e ética nas suas opções. Não considerando que a mudança se concretiza apenas pela alteração de atitude dos docentes para uma atitude colaborativa, promoveremos uma reflexão que dê coerência às mudanças na práxis docentes com as transformações que promovam uma crescente autonomia da escola pela emergência de um centro de regulação sociocomunitário.

PALAVRAS CHAVE:

Profissionalidade, regulação, regulação sociocomunitária, regulação reflexa, globalização, modernidade, axiologia.

ABSTRACT

This work is a reflection about how we can respond in a context of globalization demands that society, families and students put the school to meet the demands for quality education. The changes that we live induce in school improvement processes that will be focused on the construction and affirmation of a new professionalism, which asserts itself through its ability to generate new knowledge of a practical nature and that makes practical by implication in purpose of philosophical, political and ethical nature in their options. Excluding that change is realized only by the change in attitude of teachers to a collaborative attitude, we will promote a reflection about how to give coherence to the changes at the teaching practices with the changes that promote increased school autonomy by the emergence of a center of social-communitarian regulation.

KEYWORDS:

Professionalism, regulation, sociocommunitarian regulation, reflexive regulation, globalization, modernity, axiology.

Agradecimentos

Aos livros que não lemos como devíamos

Ao tempo que não tivemos ou desperdiçamos

Ao viajar, às tarefas que nos concentraram no trivial e no sem-sentido: a tudo isso agradecemos por nos permitir ter tempo para duvidar do que somos ou sabemos ...

A todos os professores que tivemos

Aos colegas com quem perpetuamos o convívio

Aos alunos que nos permitiram o acesso à lucidez das experiências do desconforto e contradição moral e da cegueira da iluminação intelectual

À família, à Luísa e ao Pedro, porque ajudaram no caminhar...

À Dra. Cristina Palmeirão

Por moralizar os devaneios

Por tornar claras as fronteiras do projeto

Por valorizar sempre cada pequeno passo.

Aos meus pais.

ÍNDICE

Introdução	10
Objetivos deste trabalho	12
I Parte - Da ação à investigação.....	14
1. Reflexões de uma viagem pelo lugar.....	14
1.1. Da formação à ação.....	14
1.2. Desenvolvimento Profissional – itinerários de um professor	16
1.3. A questão da profissionalidade	18
1.3.1. O conhecimento profissional	21
1.3.2. Estórias de vida.....	24
2. Metodologia de trabalho.....	26
2.1. Investigar para quê?	27
2.3. A raiz fenomenológica do processo.	28
2.2. A epistemologia das práticas.....	30
2.4. A metodologia qualitativa	31
II Parte – Trazer de volta os professores.	35
3. Penso, logo existo.....	35
3.1. A matriz	36
3.2. Problematizar a escola da nossa modernidade.....	41
3.3. Modernidade e emergência do Estado-nação	44
3.4. A pedagogia moderna	46
III Parte -- Produzo, logo existo	50
4. A sociedade da comunicação e do conhecimento	52
IV Parte - Penso nos outros, logo existo.....	55
5. O insucesso institucional	55
6. A escola transbordante	57
7. Cenários futuros	58

V - A escola: mudança de paradigma.....	61
8. O olhar sobre a escola: o novo institucionalismo.....	65
9. Mudança e inovação - a organização aprendente	67
VI - Parte - O papel e o modo de operar da supervisão docente.....	72
10. A liderança.....	72
11. Supervisão	73
VII - Parte - Narrativa.....	77
12. As questões-problema da vida profissional.	80
12.1 - A retórica autonómica.....	81
12.2 - A profissionalidade <i>práxica</i>	84
22.3 Implicações na prática.....	89
VII - Que saída? – espaço público de educação.	92
13. A inscrição no espaço público!	95
Conclusão	101
Bibliografia.....	111

Introdução

O professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito nas suas aprendizagens (Meirieu, 2005).

Este texto não será nunca mais que o produto inacabado de uma reflexão mas, mais propriamente, o seu princípio. Princípio de uma postura diferente sobre a escola e a educação que terá que ser mais de vigilância analítica que de posse de uma interpretação dogmática tantas vezes, frequentemente, egológica e egocêntrica. Postura que tem como referência a pessoa: do professor que existe para ensinar e não “dar aulas”; do aluno que tem em si essa potencialidade infinita de ser infinitamente pessoa e que, frequentemente, não o é infinitamente, isto é, não é uma pessoa livre, porque não foi livre numa escola livre nem foi educado para a/ com liberdade.

Não constituindo intencionalmente uma investigação, esta reflexão não busca a defesa de uma tese ou de uma ideia, não pretende constituir uma arquitetura conceptual rígida, mas operar, no contexto da ação concreta, uma leitura de segundo grau que ultrapasse a neblina, que repudie a *doxa*, a simples retórica e opinião que mais não fazem que diminuir o lugar e a importância da escola e da educação, bem

como a relevância dos estudos sérios das ciências humanas que se realizam sobre a escola e o ato de ensinar.

Partiremos, pois, numa busca dos valores que deram forma à escola, investigando na gênese da modernidade os vetores que modelaram a sociedade e a cultura e com que deu forma e justificação à escola e à construção de sistemas de ensino: uma educação para a autonomia prometida, para a afirmação de uma cidadania emancipada, governada pelos padrões da mais estrita racionalidade. A racionalidade é hoje a pedra angular da civilização e culturas ocidentais por força da organização burocrática do estado e dos modelos científicos de pensar a ação e a cultura, submetendo as instituições que molda a um confronto entre um papel libertador e de liberdade ou de uma racionalidade subjugada e subjugadora. A racionalidade, instrumentalizando a escola a projetos de natureza ideológica e nacionalista, instaurando o seu ocaso pela descredibilização dos seus resultados, pela sua inoperância em cumprir um qualquer projeto social ou ideológico colide com as linhas de cariz emancipatório, seguramente utópicas, mas nem por isso não referenciais, que estiveram na gênese do projeto iluminista.

A reconfiguração ideológica e política que ocorre sob o signo da globalização vem trazer à educação e à escola um outro olhar e uma nova visibilidade sob a forma de novos projetos de sociedade e novas exigências de organização. Vamos tentar enquadrar as respostas à mudança na construção reflexiva de uma nova profissionalidade docente capaz de produzir e validar, pela teorização analítica e crítica da experiência, um novo conhecimento, que deve ser mais que a simples soma do saber e da tecnologia de ensino, uma forma produtiva de pensar a educação para lá dos meros resultados, mas considerando também as consequências do bom ou mau ensino nas pessoas que são os alunos e no desenvolvimento social seu e da comunidade. Tentaremos enquadrar a produção deste conhecimento no modelo de um tipo de investigação-ação, tentando relevar as vantagens que as metodologias predominantemente de natureza interpretativa de investigação em educação podem retirar da ponderação das narrativas e das estórias de pessoas envolvidas na escola.

Concluiremos a nossa reflexão com a necessidade de completar a mudança na forma de agir e ser professor com a mudança do paradigma regulador da educação, colocando o ensino no cerne das preocupações políticas da comunidade que deve

fazer do bem público educacional uma oportunidade de questionamento e discussão pública da democracia política e do tipo de desenvolvimento humano e social que se deseja. A regulação sociocomunitária é apresentada como o eixo da mudança ao constituir-se como o centro da regulação no momento em que organiza e mobiliza o esforço, contributos e possibilidade de aprender disponíveis nas iniciativas públicas de pessoas e instituições. Mas também uma regulação reflexiva, auto e hétero regulação dos cidadãos que mais diretamente estão envolvidos com a distribuição justa e democrática desse bem fundamental ao desenvolvimento pessoal e social de cada cidadão, de modo a que neste complexo de abertura da escola se combata, pela atitude analítica e reflexiva dos atos e contextos, o ensimesmamento da escola e as tentativas de colonização e arregimentação da educação a projetos de sociedade não transparentes ou antidemocráticos.

Sendo uma reflexão, não é uma investigação com uma esquadria positivista, consistente, com objetivos de definição conceptual universal, suportada por uma complexa teia de procedimentos e aparelhagem técnica e conceptual, mas um processo no centro de um contexto de vida, uma atitude de questionamento e análise crítica dos acontecimentos que dão visibilidade e sentido a uma organização singular e um ator que procura um melhor compreender e entender-se para melhor agir. Será por isso uma reflexão com muitas as falhas, muitas as ideias que não se podem desenvolver, as propostas de outras reflexões que vão, no texto, ficando para trás, a perplexidade de quem se depara com problemas complexos que não domina mas que inscreve na sua agenda.

Sendo importante a carga pessoal de quem reflete, procuraremos que seja visível um conjunto de pontos fulcrais, um horizonte de linhas que se cruzam para aumentar a compreensão ou se perdem numa linha de fuga incontornável para questionamento... O papel do professor, a resposta ao que fazer perante a complexa realidade onde age são as linhas condutoras desta breve reflexão.

Objetivos deste trabalho

No elenco de uma série de problemas que se identificam – por vezes com uma celeridade que prejudica a verdade – resultam respostas doadoras de sentido e de

razão de ser a essa instituição chamada escola. António Nóvoa, porém, alerta para o facto de que o consenso gerado “quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar o desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida,” (2008, p. 20) pode esconder um paradoxo que está na origem de contradições importantes na história da profissão docente: a inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional (Nóvoa, 2008, p. 21).

É neste contexto algo fluído entre consensos e contradições, entre análise finas e soluções díspares para o lugar e a função da escola que operamos esta breve reflexão que mais não pretende que não seja operar uma igualmente breve análise de uma situação concreta nos seus contextos. O nosso objetivo é perceber, por um lado, como desse episódio se pode promover um conhecimento válido e atuante, público e crítico, e que pode ser canalizado para a melhoria da escola pela indução de uma transformação voluntária dos modos de pensar e de agir de cada interveniente; ao mesmo tempo, proceder com o conhecimento que reflexivamente se constrói ao seu esbanjamento crítico sobre a comunidade, de modo a promover um questionamento político das finalidades da educação ao serviço da qual o professor será mais um ator, privilegiado porque relativamente mais capacitado, entre muitos outros.

I Parte - Da ação à investigação

O nome mais comum para designar esta característica [capacidade in-finita de criar e recriar significações] é “liberdade”. Por isso a ligação entre literacia, educação e cidadania é ontológica, não acidental. Um cidadão para quem o mundo fosse “ilegível” não seria um cidadão, pois não poderia exercer a “liberdade”, isto é, a capacidade ontológica de criar e recriar o mundo e as significações.

Joaquim Coelho Rosa (2005)

1. Reflexões de uma viagem pelo lugar

1.1. Da formação à ação.

Dizer que a escolar sofre hoje os efeitos de uma crise de identidade seria não só a repetição de uma verdade exausta como a consideração que em tempo algum esse não fora o seu estado natural. Mesmo se em um certo tempo o discurso de alguém saudoso se volta para um paraíso perdido, mesmo aí nesse tempo original a escola aparece a um olhar mais crítico como um tempo de crise não tanto da sua identidade mas da sua função. A escola que hoje temos herdou, pois, os seus programas e projetos de um tempo também de crise, tempo onde as ruturas com um “passado” mais se fizeram sentir e permitiram formar esse continente que designamos

modernidade com as suas ideologias e instituições. Naturalmente que de entre essas instituições nos ocupa a atenção à escola que se formou e formatou nesse quadro mental que se foi afirmando sob a matriz do projeto iluminista.

A “crise” atual da escola tem como contornos o fenómeno mais amplo da dita “globalização” e projeta a sua temática nas discussões em torno da “pós-modernidade”. Não é, porém, uma perspectiva fundacionalista da escola que nos preocupa, mas acima de tudo a vontade de colocar na ação concreta *uma iluminação teórica* consistente com uma *ação consciente*. Parece-nos que a crise da escola brota essencialmente da incapacidade de integrar todos os alunos num processo formativo de verdadeiro sucesso educativo [seja isso o que for] e do inventário disruptivo sobre as causas e soluções que são propostas. Trata-se verdadeiramente de dar ao sucesso educativo a prioridade e colocar a ideia de (e do sucesso da) escola ao serviço deste projeto. Depois do tempo da *quantidade* estamos, obtida no ocidente a meta da massificação da escola, no tempo da *qualidade* e, com isso, a retórica de um tempo de *mudança*, de uma ação para a mudança.

Não é hoje claro o projeto de escola, nunca o terá sido, não há linhas de ação tomadas firmes em vista da democratização de um bem fundamental como o é a educação. O peso de uma tradição de sucesso e de insucessos, de liberdade e de mutilação da escola espalham-se em confronto com tendências de uma hodierna liberalidade excessiva, quer na consistência dos valores, no modo de organização ou nas formas de acesso dos alunos e das famílias a esse bem.

Diz-nos Bauman que “a maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor” (Bauman, 1999a), constituindo essa condição uma nova *identidade* e uma nova *igualdade*. Sem tematizar aqui a insistência da *opinião* atual quase-que-hegemónica num perfil mercantilista que alimenta a ideia de globalização, não podemos deixar de dar relevo a esta perspectiva na medida em que alarga e alaga as opções dos caminhos a seguir pela escola. A par da necessidade de implementação de uma escola inclusiva, e comungando da ideia de Carneiro (2005) de que a “escola é, neste contexto de urbanidade, o motor da vitalidade democrática da nação”, importa, por um lado, não esquecer a real complexidade de uma instituição que, para o melhor e para o pior, é tributária dos contextos e das potencialidades dos seus atores, e, por outro, e apesar

disso, ser capaz de, a partir da experiência e da ação concreta, promover um recolhimento intelectual sobre as vivências, as dúvidas e as certezas que emergem nessa prática para as psicanalisar, para trazer à clareza do *logos* e das *palavras* ditas e ouvidas na primeira pessoa os tramas que compõem a realidade onde a juventude se socializa e forma.

Não é este o momento para discorrer sobre as políticas de formação de professores nem para exaurir o filão argumentativo em torno dos problemas da escola, tantas vezes comodamente aninhados entre “pedagogos zombies” e “discursos mágicos”, mas podemos, e devemos, por exigência dos métodos de análise, circunscrever um território, identificar um lugar, perspetivar um modo de ação que nos permita não tanto propor uma solução, mas tão só perceber como cada um no seu lugar pode alimentar, ora pelo consenso ora pelo dissenso, um outro olhar crítico dos modos de ser (consciente das finalidades da escola) e, conseqüentemente, de um outro modo de estar na escola.

O problema do conhecimento torna-se pois nuclear na escola. Primeiro, porque o conhecimento é parte importante da “matéria” a ensinar às gerações futuras. O entendimento dos modos de ensinar, de transmitir esse conhecimento é importante. Diz-nos Goodson que se o nosso conhecimento sobre a escolaridade – escolaridade que está *ligada à ordem social* – for inadequado, “ou não tiver relevância pública, aspetos importantes da vida social e política permanecerão obscuros” (2008: 37). Conclui o autor, daí o nosso destaque, o futuro da democracia é, de um modo real, posto em questão. Daí a segunda perspetiva, a da centralidade do conhecimento sobre os modos de um *desempenho profissional* da função docente.

Depois de um breve transcurso pela nossa experiência, definiremos, do modo que melhor sabemos, esse objeto.

1.2. Desenvolvimento Profissional – itinerários de um professor

A massificação do ensino trouxe consigo, nos anos setenta a entrada maciça de professores sem que estes tivessem sido acompanhados da necessária formação profissional. Não nos sentimos cómodas na invocação de uma qualquer teoria sociológica ou psicológica que explique, permita compreender ou justifique uma opção, a eleição da docência como um modo de vida. Há, como em tudo, uma

excedência da realidade relativamente à capacidade da mente em arrumar tudo nos seus conceitos ou numa linguagem que seja capaz de a conter. Apesar destas limitações, também não é necessário a recurso à linguagem poética ou ao poder das metáforas para explicar qualquer opção. Qualquer olhar retrospectivo não será mais do que a contaminação das estórias do passado com a história do presente, im procedente, portanto.

Vão já longe os cânticos da tabuada, em uníssono e bem ritmados, quando não interrompidos com o supremo castigo das reguadas infligidas por mão irada e faces rubras, com um pedaço de ripa mal cortada, em mão macia e fria nos dias frios de inverno e coração em sobressalto. Daí até à entrada no ensino superior foi um lento percurso de monotonia e de não menores solenes castigos.

Concluimos a licenciatura em Filosofia, na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, em Braga, no ano de 1984, ano esse que nos permitiu entrar na lotaria dos miniconcursos. Passamos esse ano letivo a lecionar no ensino básico. Não guardamos desse tempo qualquer recordação gratificante, e qualquer outra relevante não passa da consciência do desnorte que acomete a quem é lançado num sistema sem qualquer referência consistente nem anterior nem no interior da escola. Os anos seguintes continuaram marcados pela consciência, ainda que aqui e ali bem difusa, da (e pela) busca dessas referências que se encontravam, ainda de modo pouco organizado e nada implicado na experiência, em ações de formação organizadas aquando da reforma educativa¹ lançada no final dessa década. Formação que, reconhecemos agora, era mais doutrinária, mais vocacionada para justificar a bondade da reforma que para facultar a compreensão das suas dinâmicas e filosofia.

A profissionalização em serviço aconteceu nos anos letivos de 1990/91 com a frequência das disciplinas curriculares na Escola Superior de Educação de Setúbal. Não realizamos, por dispensa legalmente prevista, o segundo ano desse ciclo por força da experiência já possuída. E que experiência!

Foi no fim desse ano que pudemos aproximar-nos da residência ao abrigo da “preferência conjugal”, o que permitiu reunir as condições sociais, afetivas e

¹ Nóvoa apresenta o exemplo dos anos noventa, marcados pelos princípios da reforma educativa, nos quais o Estado encarou a questão da formação contínua como “a vontade de substituir uma visão burocrática-centralista por uma função de regulação - avaliação, que prolongue (e legitime) o seu controlo sobre a profissão docente”, na lógica dos superiores interesses do sistema e não do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas” (Nóvoa, 1992).

económicas para realizar o aprofundamento científico em filosofia, com a realização do curso de mestrado, que realizamos na mesma escola da licenciatura, concluindo-o no ano de 1997.

De 1998 a 2005 interrompemos a docência para desempenhar as funções, durante dois mandatos, de vereador a tempo inteiro e em exclusividade de funções na Câmara Municipal de Montalegre. Contudo, não esquecemos a nossa matriz profissional e, defensor da limitação de mandatos, desejando um regresso à função docente e tendo em perspectiva a intromissão crescente das novas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, julgamos pertinente a formação académica em áreas cuja importância nos parecia crescente no ensino. Promovemos a formação, concluída em 2004, na Universidade de Aveiro, do curso de especialização em multimédia em educação.

Um conjunto mais premente de temas e problemas só surgiram com as alterações induzidas no sistema pelo ministério de Lurdes Rodrigues, e que colocaram uma ênfase especial nos temas do desempenho profissional e no papel da supervisão, razão pela qual decidimos realizar um curso de formação especializada de avaliação de desempenho de docentes e supervisão pedagógica na Faculdade de Psicologia e Educação do Porto, da Universidade Católica Portuguesa, concluído em 2011.

O presente relatório reflexivo não tem outra intenção que não seja o de refletir um pouco mais, de colocar em prática primeiro um quadro de referenciais teóricos, sobre a escola, a educação e a supervisão.

1.3. A questão da profissionalidade

Sem prejudicar o retorno mais incisivo ao tema/questão da supervisão, o percurso *de profissionalização* que de forma esquemática foi acima apresentado remete-nos para um conjunto de temas e de problemas dos quais se destaca, pela sua centralidade, o da profissionalidade. Muito de anedótico, trágico e sentimental obscurecemos, não por não interessar, mas tão só por não carrear para a nossa preocupação qualquer poder de esclarecimento.

A questão da *profissionalidade* vem ganhando relevância crescente na medida em que o tempo de crise, que ensombra a escola e a imagem dos professores, procura ser – quando não só em tese -- solucionado com uma atenção crescente aos processos

e dinâmicas da escola e, em particular, ao trabalho que os professores desenvolvem nas escolas. Não nos movem aqui, num tempo de charneira, ao lançar um breve olhar sobre a profissionalidade docente,, uma preocupação com as marcas de uma luta pelo profissionalismo tradicional -- as lutas pelo reconhecimento da docência como profissão e pela busca de melhores condições de trabalho e de remuneração -- mas a *nova profissionalidade*. No quadro desta mudança macro contextual que coloca aos sistemas educativos – e os professores em particular -- em contínuas exigências de adaptação à mudança num contexto político e administrativo que teima em “organizar a realidade mediante leis e decretos”, é o contexto do “trabalho real dos professores e dos centros educativos” que se colocam perante o foco ora difuso ora cínico de atenção da comunidade. Não há como compreender a amplitude das mudanças – nem mesmo implementá-las a contento – sem se levar em conta os docentes no seu quotidiano em sala de aula e nas suas interações sociais.² Porém, muitas das iniciativas de formação de professores, diz-nos Fullan e Hargreaves, “assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 40), porque na sua opinião os responsáveis políticos e administrativos mostram dificuldade em compreender o que motiva os professores e o tipo de propósitos “morais e sociais que os educadores querem satisfazer através do seu ensino” (*Idem*, p. 41).

Aqui chegados há que alertar, com Azevedo (2011), que no modelo atual designado pela metáfora da “organização hipócrita”, as escolas estão sempre pressionados à eficácia *escolar*, considerando “moral” o comportamento que se aproxima “das normas de referência, dos discursos e propósitos políticos”, uma postura “centrada em torno da legitimação e da sobrevivência” (p. 84). A profissionalidade docente remete-nos assim, pensamos, por um lado, para a *responsabilidade* do professor como *profissional público*, comprometido com

² Não deixa de ser relevante a discussão temática da relação entre a formação inicial e a formação continuada, ou a relação entre os contextos de investigação universitária e a investigação-ação desenvolvida pelos professores. No capítulo A educação como questão prática, (Goodson, 2008) coloca em perspetiva a relação da teoria com a prática que se tem caracterizado por um acantonamento da investigação teórica nas universidades, dando do professor uma imagem, mesmo quando sob uma perspetiva qualitativa, como se fossem entes intermutáveis intocados pelas circunstâncias ou pelo tempo (38). Na sequência desta ideia, a tarefa que se impõe é a de “repensar as prioridades e desenvolver padrões de pesquisa e de representações que resgatem vidas silenciosas e vozes caladas”. É necessário uma nova cultura colaborativa que promova uma reflexão crítica e teórica focalizada na vida e no trabalho do professo e deixe de ser, como se convertera, num discurso “autorreferencial”, um discurso universitário colonizador (p. 42).

determinados valores fundamentais inscritos no *thesaurus* cultural da humanidade e, por via disso, para a exigência de um *ensino de qualidade (uma educação de qualidade para todos)*, e, por outro, para a emergência de preocupação com a criação de um conhecimento profissional que propicie um desempenho compatível com uma função socialmente relevante, baseado numa reflexão conjunta e orientada para a “celebração de compromissos sociais muito concretos” (Azevedo, 2011, p. 85). A educação, diz Goodson (2008, p. 46) é muito mais que uma mera questão prática, é um assunto pessoal e, com Azevedo, também político (2011, p. 103).

É neste quadro de análise e de perspectiva de soluções que surge a ideia de desenvolvimento profissional assente, não apenas no desenvolvimento de competências técnicas e conhecimentos científicos, mas na construção de um *conhecimento profissional* - enquanto processo elaborado autorreflexivamente a partir da prática do profissional -, na linha de Shulman, e por outro, na ideia de ensino entendida como *prática reflexiva*, de reflexão “na ação e sobre a ação” (Alarcão, 1996a), com Schön, porque uma “forma especializada de pensar”, promotora da construção do conhecimento profissional (Roldão, 2007), integrando e mobilizando o conjunto das suas experiências para a teorização da prática (Roldão, 2004) e que leva dialeticamente “à reestruturação da ação” (Alarcão, 1996a)³.

Não perfilhamos a ideia de desenvolvimento da profissionalidade ligada a esquemas administrativos e burocráticos ao serviço do “sistema”, mas, na sua forma mais alargada e crítica, a formação modelada pela autorreflexão crítica das práticas por *peessoas* com preocupações com a *igualdade* e a *justiça social*. A formação deve, segundo Nóvoa, “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” e a construção de “nova” profissionalidade docente, “estimulando a emergência de uma cultura profissional⁴ no seio do professorado e de

³ Historiando o processo na Grã-Bretanha, Goodson (2008) não deixa de associar a emergência de certos “fundamentalismos práticos” pela diminuição dos financiamentos dos cursos sobre educação no ensino superior e um “rebaixamento implícito dos teóricos universitários e das suas unidades curriculares” e pela transferência para as escolas de uma “responsabilidade de liderança” na formação de professores.

⁴ “Hoje somos conscientes de que as mudanças educativas [...] não são um simples problema técnico, mas um assunto cultural que requer atenção à cultura organizacional da escola, como fator resistente à mudança, mas também que sem a mudança cultural [...] estas não ocorrem [...] As mudanças educativas podem ser prescritas e legisladas, porém para não ficar em mera retórica ou maquiagem cosmética, têm que afetar o que ocorre na aula e o que aprendem os alunos, alterando a cultura escolar existente. Devem gerar-se a partir de dentro e capacitar o centro para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao

uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa, 1992). O *desenvolvimento profissional* “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992). Saber analisar-se significa estar disposto a ser autónomo e responsável, significa volver-se sobre as decisões que o professor toma para os seus alunos, “assim como as próprias decisões sobre as suas próprias necessidades de formação e possibilidades de desenvolvimento profissional, nesse momento falamos de desenvolvimento profissional ligado ao *desenvolvimento pessoal*” (Nemiña, et al., 2009).

1.3.1. O conhecimento profissional

É neste contexto que faz sentido para nós colocar a prática supervisiva como objeto de análise ao serviço de uma escola de qualidade. Darling-Hammond vem mostrando, diz Marcelo (2009a), que é fundamental que o ensino desenvolva seu próprio modelo de profissionalismo que não passa necessariamente por seguir modelos e rotinas instaladas na escola, mas, ao contrário desse modelo, o ensino deve-se “inserir na comunidade e se conectar com a vida dos alunos, construindo comunidades de aprendizagem relevantes e adequadas para responder às necessidades e interesses dos alunos como cidadãos com direito a aprender” (p. 126). Por isso, explica Darling-Hammond noutra lugar, “a profissionalização não constitui um estado final para o qual se orientam as ocupações, mas é antes um processo contínuo em busca de um exercício útil e responsável da profissionalização” (Nemiña et al., 2009). Dois conceitos importantes ressaltam. Por um lado a ideia de profissionalização ligada à emergência de novas realidades sociológicas exógenas e endógenas à escola e aos professores (Roldão, 2007) que vão configurando este tempo: um novo profissionalismo marcado pela exigência da *qualidade* do ensino. Por outro, o caráter *autónomo* da intervenção que se associa ao desenvolvimento profissional⁵. A

redesenhar os papéis, potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional, implicando os professores na análise reflexiva permanente em contextos de colaboração”. (Botía, n.d.)

⁵ Fator determinante da autonomia do professor é a “autonomia curricular”, discussão que escapa ao objeto desta reflexão. No dizer de Roldão, currículo não é senão um *corpus* ativo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar (currículo – passagem/ percurso).

especificidade do trabalho em educação, relacionada com a construção e reconstrução crítica dos modos de pensar, agir e sentir de gerações humanas, exige um questionamento permanente e aberto dos processos de ação, obrigando os professores a “assumir a responsabilidade adulta de investigar, de forma sistemática e crítica, a sua própria prática” (Nemiña *et al.*, 2009, p. 1).

Abrimos assim a porta para a importância do “conhecimento profissional docente” que Lourdes Montero define como “conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem”, resultando não só da sua formação como da análise da “sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional” e que se tornam oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional (Roldão, 2007, p. 99). Longe da ideia de profissionalidade docente como a posse de uma especialização numa dada área do conhecimento e do domínio de técnicas pedagógicas, a nova profissionalidade, aliada à exigência ética de qualidade do ensino e ao caráter integrado do seu desenvolvimento, é um processo de longo alcance, suportado num modelo construtivista⁶ de conhecimento, dando assim relevância aos processos de reflexão cooperativa sobre a ação e de investigação e de experimentação, gerando um “conjunto de saberes que se organizam em competências de ação para o exercício competente e legitimado de uma profissão” (Sá-Chaves, 2008, p. 65). Porque um processo, ao termo profissionalização autores como (Roldão, 2007), (Ávalos, 2007) e (Marcelo, 2009b), preferem a expressão

Por seu turno, a autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere a definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação. A autonomia é aqui vista "numa perspetiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um valor intrínseco a própria escola ou agrupamento de escolas, (...) constituindo não um fim em si mesma, mas um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas" (Morgado, 2003)

Sendo vista como uma oportunidade de mobilizar os agentes e as estruturas locais em torno do fenómeno educativo, o que implica ampliar os seus poderes de decisão, a autonomia é um meio de reforçar o papel da escola e de envolver os professores na contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional, isto é, na (re)construção do currículo que desenvolvem. Falar de autonomia curricular significa optar por novos caminhos educativos e criar condições que permitam a cada escola conceber e operacionalizar um projeto formativo próprio, atender às necessidades, interesses e expectativas da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar atividades culturais adequadas a cada contexto, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e os professores num estilo de educação partilhada (Morgado, 2011).

Ver que Leite & Fernandes alargam a questão da autonomia curricular ao “coletivo de pontos de vista da escola” (2010).

6 Por construtivismo entendemos a ideia de que o professor constrói a sua própria ideia e conhecimento da realidade através da sua experiência das coisas e refletindo sobre essa mesma experiência.

*desenvolvimento profissional*⁷ porque, no dizer de Marcelo, se adequar melhor à conceção do professor enquanto profissional do ensino e ter “uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009b, p. 9).

Um novo profissionalismo a construir, promotor de mudanças analisadas, é uma exigência de um ato de ensinar que não é só, diz-nos Fullan & Hargreaves (2001), “simplesmente uma coleção de competências técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender” (p. 42), mas onde ganha relevo uma dimensão moral ao convocar a intencionalidade e os propósitos do docente naquilo que constitui o *core* da sua profissão: *ensinar*. A questão que Fullan e Hargreaves formulam - “como apreciar, confrontar e desenvolver adequadamente um sentido de propósito mais claro e mais forte no ensino” (2001, p. 45), remete-nos para a questão da formação – inicial e continuada -, que foram (e vão) moldando a construção da identidade profissional⁸ que é, se efetiva e duradoura, quase inevitavelmente, lenta: “os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 53). A questão está pois em dois planos que se fundem na mesma pessoa: por um lado, a construção sempre instável e incompleta de uma identidade profissional a partir de uma atitude colaborativa e analítica das práticas e, por outro lado, o desenvolvimento de uma função de supervisão.

O sucesso educativo, que se tem convertido na bandeira de todas as reformas e que experimentamos com maior ou menos expressão retórica desde os anos noventa, é a expressão teórica que anima todos os projetos de reforma os quais redundam naquilo que Nóvoa (1992) refere ser o aprofundamento do fosso que separa os *atores* dos *decisores*, “fomentando perspectiva sociais conformistas e orientações técnicas

7 "Quando falo de desenvolvimento profissional eu refiro-me a tudo o que tem a ver com a mudança na vida profissional dos professores e não apenas às novas aprendizagens que requerem os professores, seja a aprendizagem individual como aqueles associados aos centros educativos seja o " desenvolvimento profissional coletivo". A formação é uma parte do processo de desenvolvimento profissional (outra parte importante é o modelo retributivo da carreira docente, ambiente de trabalho ...). A formação legitima-se quando contribui para o desenvolvimento profissional dos professores como um processo dinâmico de profissionalização dos professores, em que os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência chegam a constituir-se os aspetos da profissão docente e, portanto, contribuem para o desenvolvimento profissional" Imbernón (cit Nemiña et al., 2009).

⁸ Não queremos com esta afirmação operar o desprezo por uma identidade profissional que podemos, em síntese, definir como uma “cultura profissional partilhada” através da qual componentes do grupo estão há muito tempo juntos e compartilham, como nos mostra Tardif (2005), o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições, excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo.”(Tardif, 2005, p.53) que lhe permite atribuir significados semelhantes a situações comuns e lhe dá o sentido de pertença (Paula, 2006). (Cfr Leite & Fernandes, 2010).

sobre o papel dos professores”. A solução para uma crítica crescente ao modos tutelado de tipo *top down* da escola passa, pela substituição da visão “burocrática-centralista” por uma função de “regulação-avaliação” (Nóvoa, 1992) e a convocatória das práticas docentes e os conaturais processos de *accountability*.

Não vamos teorizar a expressão conceptual de *hipocrisia organizada*⁹ que se convoca para expressar a vivência da escola que convive com a desarticulação que se caracteriza, nas palavras de Azevedo, ao explicar a ideia original de Nills Brunson, por um discurso que se expressa num sentido, a decisão num outro ao que se junta a ação numa “original” terceira via. Em todo o caso, esta retórica reformista mais não faz que prolongar e legitimar o seu controlo sobre o profissionalismo docente. Não nos interessa de modo alguma a perspetiva de uma profissionalidade *reflexiva* colonizada por “burocracias educativas” encerrando os docentes em uma “colegialidade obrigatória”¹⁰ (Nemiña *et al.*, 2009, p. 2-3)

1.3.2. Estórias de vida.

Elegemos as narrativas como ponto de reflexão, uma estória¹¹ concreta porque nelas, de forma particular, tem expressão a experiência e a “forma da estória transporta consigo uma imanente e profunda estrutura teórica” (Goodson, 2008). Não podemos, não queremos, não é desejável, a valorização epistemológica das estórias de vida, das narrativas apenas pelo facto de que, nesse ato, se dá voz aos desprovidos de

⁹ Na perspetiva de Joaquim Azevedo (2011) a “hipocrisia é sobretudo um modo de estar e de sobreviver, de reagir neste [de desarticulação] contexto” (83). Também (Costa, 2009) vai no mesmo sentido ao tentar uma resposta para a questão de saber o motivo que levam as organizações a manifestarem níveis elevados de inconsistência, a patentear situações de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação. A resposta prende-se com a “dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas (muitas vezes inconsistentes e mesmo contraditórias) a que são sistematicamente sujeitas, às quais têm que responder favoravelmente (isomorfismo), caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional”.

Levando em linha de conta os argumentos que Costa apresenta apoiado em Brunson, o autor conclui que esta duplicidade não tem que ser necessariamente má -- “a hipocrisia é vista como uma solução” -- e remete para a existência de uma dupla face das organizações que é identificada por Brunsson com as noções de *organização para a ação* e *organização política*, que, segundo este autor correspondem a “tipos ideais” antagónicos de funcionamento das organizações bem como a modos também distintos de as descrever: “[...] o modelo de ação pode ser apelidado de modelo de apresentação, ao passo que o modelo político pode definido como modelo de resultados. A diferença entre apresentação e resultados explica a forma como dois modelos contraditórios podem ser simultaneamente válidos: eles descrevem aspetos diferentes de um mesmo comportamento” in (Costa, 2009)

¹⁰ As primeiras palavras da obra de Fullan & Hargreaves (2001) alerta-nos para a ingenuidade que resulta da luta pela colegialidade sem proteger o indivíduo. Necessitamos, dizem eles, de “experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual” (p. 28)

¹¹ “As estórias foram introduzidas, porque os modos de análise cultural e políticos existentes eram enviesados [...]. Outras maneiras de saber e de representar cresceram na periferia da investigação para desafiar os enviesamentos do centro” (Goodson, 2008, p. 89-90)

poder. Pode acontecer, alerta Goodson, que se produza com isso um novo silenciamento, constituir uma via para o “fechamento social” dos professores. (Goodson, 2008, p. 91) Ao elegermos uma pequena estória, ao narrarmos na primeira pessoa um facto concreto¹², pretendemos que esta experiência deva(ia ser) um ponto de partida de uma análise estrutural mais ampla, o “ponto de entrada para, como *locus* de um sujeito – ou sujeitos – que experiencia[m], num processo social e económico mais amplo” (Smith, citado in Goodson, 2008, p. 26). Não se trata aqui de colocar o texto à disposição, à colonização teórica de um outro que o interprete, mas colocar o texto na primeira pessoa para que seja “a voz genuína do sujeito oprimido não contaminado pela colaboração humana ativa; os professores a falarem da sua prática, fornecendo-nos esclarecimentos pessoais e práticos sobre o saber especializado” (Goodson, 2008, p. 51). A linguagem e outros sistemas simbólicos são, na narrativa, o suporte sobre a qual o professor organiza a sua experiência quotidiana, convertendo-a num objeto de análise e investigação porque ela é o pensamento em ação construído por e construindo *uma* realidade. Ela deve, assim, ser a oportunidade de construção dialógica de uma experiência significativa. Nesta perspetiva, Bolívar (2002, p. 4) considera, na linha de Bruner, que a narrativa é não só uma metodologia, é também uma forma de construção da realidade, de modo que a metodologia se baseia, diríamos, numa ontologia. Pela sua natureza *dialógica*, a narrativa não só expressa dimensões importantes da experiência, mas medeia a própria experiência e configura a construção social da realidade, tornando-se um meio privilegiado de construção do conhecimento. Narrativas de gente e narrativas de investigador, diz Bolívar, fundem-se *produtivamente*¹³ para compreender a realidade social (Botía,

¹² A insistência na valoração das práticas pode ter alguns perigos que queremos acautelar. (Nemiña et al., 2009) apresentam duas razões fundamentais: primeiro, que nem todo o conhecimento prático profissional tem interesse do ponto de vista educativo e social, por isso Goodson acautela para o anedótico (substância de que são feitas, afinal, muitas das narrativas sobre a escola), e segundo, pode levar ao abandono dos compromissos morais mais amplos ao centrar-se apenas em aspetos como as competências técnicas e as habilidades pedagógicas.

¹³ Não é aqui o momento, nem constitui preocupação central, discutir aqui a questão da validade deste conhecimento. Bolívar acautela que os critérios habituais (validade, generalização, fiabilidade) de legitimação começaram a vacilar: “A investigação biográfico-narrativa incrementa essa crise introduzindo uma “fissura” entre a experiência vivida e como deve representar-se no discurso da investigação. Emerge, então, com toda a sua força, a materialidade dinâmica do sujeito, as suas dimensões pessoais (afetivas, emocionais e biográficas), que só podem expressar-se por narrativas biográficas em ciências sociais (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2000)” (Bolívar, 2002:4).

É relevante a expressão de Ricouer em “soi-memme comme un autre” (1990) para quem a narrativa é uma forma de expressão da própria identidade, o lugar de emergência do “sujeito ético” (Dubet, 1994) e, em si, uma nova forma de relação social. Como afirma Bolívar, “[...] as narrativas vividas são uma forma de relações sociais que contribuem (...) para a formação do que somos” (2006, 37).” (In Lopes, 2007)

2002). Goodson, citando Katty Carter, argumenta a favor da “escuta dos professores”, porque “estas histórias captam mais a riqueza e a indeterminação das nossas experiências enquanto professores e a complexidade dos nossos entendimentos sobre o que é o ensino” (Goodson, 2008, p. 53). Indeterminação e complexidade, sublinhamos.

Dois aspetos sobressaem: por um lado, o poder heurístico das *narrativas* -- que procuraremos esclarecer no item que segue --, como objeto da *investigação narrativa* e, por outro, a possibilidade de construção e valorização da profissionalidade docente pela afirmação da subjetividade como elemento nuclear da organização e afirmação categórica da sua identidade, sem estar confinado “ao âmbito das expressões emotivas” (Botía, 2002)

Interessa enquadrar as histórias pessoais, por um lado, na relação com a subjetividade de cada ator na sua práxis e, por outro, no elemento comum, na “inteligência coletiva” que permite a interação comunicativa e a possibilidade de resignificação e a investigação de ‘causalidades’ que se encontram na base de comportamentos, respostas e soluções. A dimensão coletiva da discussão, a agenda democrática que anima o trabalho colaborativo onde as histórias pessoais são desconstruídas, *pode ser* a condição para que as narrativas fujam a todas as estratégias de controlo e de instrumentalização política. O carácter originário da narração, a postura fenomenológica que sustenta a reflexão são o ponto de fuga ao condicionamento e aos jogos de poder que ideologicamente condicionam a ação no interior das organizações. Contudo, esta necessidade de fuga ao controlo não pode significar uma pura e simples fuga ao controlo metodológico, uma valorização das narrativas não pode ser a valorização pura e simples da dimensão emocional das experiências e a opção espontânea e acrítica pela segunda opção da dicotomia quantitativo/qualitativo.

2. Metodologia de trabalho.

As ciências que aspiram a interpretar e explicar a ação e o pensamento humanos devem começar com uma descrição das estruturas fundamentais do pré-científico, a realidade que parece evidente para os homens que permanecem na atitude natural. Esta realidade é o mundo da vida quotidiana (Schutz & Lukman, 2003)

2.1. Investigar para quê?

Tentamos definir nas linhas anteriores, em traços largos, um objeto de estudo que desague na construção de uma nova ideia de profissionalidade. O nosso fito é tentar perceber o papel da *supervisão*. Como eixo estruturante procuramos sublinhar a ideia de que a matriz fundamental dessa nova profissionalidade não passava pela aquisição de mais ou novas competências nos domínios dos saberes especializados ou das técnicas pedagógicas, mas pela construção de um *conhecimento* que confira ao professor a sua identidade específica marcada pela responsabilidade da ação promotora de um ensino de qualidade.

Os problemas com que atualmente as nossas escolas se deparam, vêm colocando no centro da agenda, mediática e não só, a questão da qualidade¹⁴ do ensino, aquilo que Darling-Hammond chama o *direito de aprender*. Há que fazer deste direito da comunidade o princípio orientador da formação e da construção da profissionalidade do docente na medida em que induza uma nova postura na escola orientada para a garantia da qualidade das aprendizagens dos alunos (García, 2011). Isto significa que é necessário levar os professores a “obter um maior conhecimento do conhecimento, e de fazer um maior uso da sua capacidade de construção do conhecimento a partir da análise da prática” (Nemiña *et al.*, 2009). A *reflexividade analítica* é, pois, apontada recorrentemente como a exigência forte do seu profissionalismo, um dos geradores da especificidade do conhecimento profissional (Roldão, 2007) e a condição para a construção de um “professor-investigador” que significa “primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão, 2001, p. 6)

A investigação é então a forma de *produção de conhecimento*, consistindo no esforço mental e de ação para aceder a um objeto – as práticas -- de forma metódica e crítica e que indo além daquilo que é “microscópico e anedótico” (Goodson, 2008: 25) promova a “desocultação da experiência vivida, tal como percebida e apropriada pelo sujeito, mediada pela linguagem verbal escrita” (Moreira, 2011, p. 24). Desocultação, porque o desempenho refletido dos professores implica que se escute, nos seus

¹⁴ Montero (2001) recorda-nos nos que o argumento do ataque à docência como profissão vem da constatação da excessiva dependência da experiência, dos escasso consenso a respeito do conhecimento básico – apesar do aumento da investigação --, a constante separação da teoria e da prática, e o fracasso dos professores na hora de interiorizar a teoria e a investigação disponível. (Nemiña *et al.*, 2009, p. 10)

contextos, “as suas vozes e as suas histórias pessoais e profissionais” porque elas revelam “as emoções na experiência, os impulsos ou conflitos morais e, possivelmente, as tensões políticas que se experienciam (Keltchermans, 1999)”, no seu *métier* de ensinar, em processos que são “dinâmicos, não-lineares, imprevisíveis, multissensoriais, multivocais, e inclusivé misteriosos (Elbaz-Luwisch, 2007)” (Moreira, 2011). Escutar as suas vozes, desocultar as razões da sua ação não almeja a formulação de princípios explicativos, antes a preparação para enfrentar as incertezas e instabilidades que modelizam os tempos presentes da escola e de modo a perspetivar *mudanças* consistentes na sua prática. Trata-se de uma investigação exigente porque não deve esquecer que o seu objeto de análise é a própria prática que se constrói socialmente e que, como refere Cochran-Smith e Lytle (1999), a deve se uma atitude de professor que não se esgota numa lógica puramente pessoal ou de realização profissional individual, mas como um projeto coletivo com uma *agenda democrática*.

Introduzimos assim a preocupação de perceber à luz da produção de conhecimentos práticos *eficazes* para a ação e na transformação/mudança da escola e que se centra no *trabalho dialógico e colaborativo*, abrindo a discussão para o papel da supervisão. O papel da supervisão será importante neste processo de construção de conhecimento, que se aloja numa atitude de autoquestionamento transformadora, por constituir um repensar das condições prévias do exercício da profissão e dos *valores* e saberes que constituem esses *a prioris*. Se na ação concreta a formação inicial é, aqui e agora, um não-problema, é na importância da formação continuada e nos “processos da sua supervisão como instância de regulação, de acompanhamento, de orientação e de apoio nos caminhos do desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2008, p. 68) que a nossa breve abordagem se centrará.

2.3. A raiz fenomenológica do processo.

A metodologia de trabalho que se adequa a este processo reflexivo emerge da consideração da excecional singularidade do seu objeto: as narrativas, as pequenas histórias de vida. Este objeto exige um perfil interpretativo de investigação e a eleição de um método biográfico só admissível num contexto em que interessa, respeitando a filosofia de base de desenvolvimento profissional a par do desenvolvimento pessoal, ter acesso em primeira mão não tanto às manifestações mais ou menos exuberantes

dos atores, mas às significações singulares que no interior da organização os agentes dão aos conceitos, normas e orientações públicas que as autoridades exaram para o desenvolvimento das políticas educativas e para o exercício de uma função pública de ensinar.

Não é aqui o lugar para tematizar o processo de relativização do saber que aparece comumente a caracterizar os tempos modernos. Uma racionalidade instrumental, totalizante, tem sofrido abordagens desconstrutivas, apontando hoje para uma crescente *intersubjetivização*. Uma análise arqueológica dos saberes vem denotando que outros saberes, que outros poderes se escondem sob os discursos que livremente circulam. Em particular, interessam-nos os discursos que circulam na escola e que são eles que se constituem em narrativas que nos permitem ter acesso à compreensão das dinâmicas e às *resignificações* que se operam nos jogos de linguagem que as específicas regras, em cada unidade organizativa, legitimam significados e ações. É conhecida a parábola do bêbado que teimava em procurar apenas no diminuto halo de luz de um foco da iluminação pública as chaves de casa perdidas com a justificação de era esse o único lugar iluminado. Os significados não estão pressupostos, catalogados, nem carecem de uma *determinada* iluminação.

É Husserl que no propõe o método fenomenológico ao denunciar que “a ciência positiva é ciência em plena perda do mundo” (Husserl, 1992, p. 51), lançando a ideia de fenomenologia que, nas palavras de Merleau-Ponty, “não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (Merleau-Ponty, 2002: VII). A fenomenologia põe assim a tônica do processo investigativo nos próprios objetos a estudar, sob uma exigência *de ir às próprias coisas*, ultrapassando o dualismo sujeito-objeto na experiência intencional *de uma unidade de um sentido anterior à categorização das ciências: mundo da vida: o Lebenswelt*. Aqui, diz Husserl, “o eu então já não é mais uma coisa isolada ao lado das outras coisas similares dentro de um mundo dado de antemão; a exterioridade e a justaposição dos eus pessoais cedem lugar a uma relação íntima entre os seres que são um no outro e um para o outro.” (Husserl, 1992b, p. 77). A fenomenologia tem assim como tarefa a libertação da subjetividade como condição fundamental para a compreensão do mundo da vida. Com efeito, “*não importa garantir as noções objetivas, aquilo que importa é compreendê-las*” (Husserl, 1997, p. 215).

A relevância desta matriz fenomenológica que sustenta uma epistemologia das práticas é importante para justificar o enfoque nos aspectos particulares da experiência concreta e singular do atores concretos que atuam numa escola concreta. Com Heidegger a compreensão e a interpretação tornam-se dimensões originárias do *estar-no-mundo* ou seja, o homem é compreendendo o mundo que se abre para ele e interpretando os entes que se lhe mostram dentro do mundo: “Toda compreensão guarda em si a possibilidade de interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende” (Heidegger, 1994, p. 179)

São estes desafios que as investigações reflexivas devem esclarecer não só nos sentidos mas também nos seus resultados.

2.2. A epistemologia das práticas

Vistas as linhas de força que animam esta perspectiva de investigação, a reflexão que ocorre no quadro de uma instituição concreta terá uma perspectiva etnometodológica que, segundo Bogdan & Biklen, não se justifica tanto pelos métodos que os investigadores usam, mas sim pela matéria substantiva a ser investigada na vida de pessoas que se encontram em uma situação concreta, a qual nos remete para o estudo “do modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias ” (1994, p. 60). Um método não é, pois, mais que um parâmetro, um procedimento cautelar para encaminhar uma pesquisa na busca de um conhecimento, que, no caso presente, é prático, qualitativo. A matriz qualitativa da investigação permite incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, incorporando traços da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da sociologia. As metodologias de fundo hermenêutico/interpretativo permitirão, pensamos, considerar os significados inscritos em cada discurso particular numa relação inextricável com as práticas e os contextos de vida de cada autor/ator e, a partir de uma análise mais fina, detetar os preconceitos que obstaculizam uma melhor compreensão dos contextos e as linhas de poder que se mascaram em cada expressão, e promover um conhecimento fundante de uma ação mais informada sobre os motivos e as consequências da ação. Só assim é que o pensamento se vincula à ação e

pode esclarecer um problema prático vivido por um intelectual prático inscrito nos seus contextos específicos de ação.

2.4. A metodologia qualitativa

Uma das marcas distintivas da investigação qualitativa em educação é o seu caráter descritivo, assente no princípio de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, patenteando “o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários” (Bogdan e Biklen 1994, p. 49). O uso de narrativas como ponto de partida para uma reflexão analítica da realidade escolar tem assim em vista, na rede de significações e de redes de relações que o discurso revela, a possibilidade de compreender, furtando-se a um qualquer *a priori* teórico, abstrato ou sistémico, os significados dos acontecimentos e condutas no sentido de os perspetivar no quadro de uma organização em contraponto com a demanda social das lógicas do seu funcionamento. Permitirá, por isso, proceder a uma análise crítica das causalidades a um nível meso e micro-contextual que estão na base dos comportamentos seus atores e que tornem assim visíveis a qualidade de alguns dos fundamentos das suas representações. A cultura dialógica onde esta prática investigativa – de investigação-ação - se deve inscrever tornam o próprio investigador na principal fonte de dados (Bogdan & Biklen, 1994) – “conhecedor e conhecido são interdependentes (Gómez, 2006, p. 142) -, onde a subjetividade ganha preponderância também pela importância das ideias do investigador para a produção de conhecimento (in Rey, 2002, p. ix). A subjetividade, enquanto realidade complexa, está implicada na construção de um conhecimento que, no dizer de E. Morin, “está ligado, de todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é só condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor” (cit. in Rey, 2002, p. 27). Impõe-se, portanto, uma reflexão embebida numa epistemologia de matriz qualitativa para, ao psicanalizar um conhecimento, levar à produção de um outro saber útil, esclarecedor e esclarecido, não tanto sobre a primazia das dinâmicas da organização escolar, mas sobre as causalidades dos atores face à realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica da

subjetividade humana, e sobre as realidades sociopsicológicas da organização que formam uma totalidade interconectada, (Rey, 2002, p. 29; Gómez 2006, p. 140).

A inspiração fenomenológica deste perfil investigativo tentará captar a intencionalidade das ações “sem permanecer unicamente na sua capa exterior a que aparece propícia à descrição dos fenómenos” (Gómez, 2006, p. 147), produzindo um conhecimento de tipo *construtivo-interpretativo* (Rey, 2002, p. 31) que permitirá uma qualidade analítica dos seus resultados e a sua partilha intersubjetiva. Por esta razão, este tipo de investigação deve prestar especial atenção, por meio de uma observação naturalista, ao detalhe, ao significado subjacente às redes de relações sociais implicados no quotidiano localizado. O significado, o sentido da ação que se narra não pode, por isso mesmo, ser deduzido de qualquer quadro teórico prévio, mas é dado a conhecer a partir das ‘ideias’ e das práticas quotidianas partilhadas por quem participa na vida social: “Só dentro deste âmbito podemos ser compreendidos por nossos semelhantes e só nele podemos atuar juntamente com eles. Somente no mundo da vida pode constituir-se um mundo circundante e comum e comunicativo. “O mundo da vida quotidiano é, por conseguinte, a realidade fundamental e eminente do homem”(Schutz & Lukman, 2003, p. 25).

Importa colocar a questão: como é que a subjetividade inerente a uma narrativa pessoal pode constituir o suporte de um conhecimento útil, indutor do aumento do conhecimento da organização? Cada biografia aparece como síntese de uma história social e, paralelamente, cada comportamento ou ato individual aparece como síntese de uma estrutura social, ou seja, mesmo interessando as práticas do coletivo, os comportamentos individuais que as estórias narram dentro de um dado sistema social “manifesta-se sempre na vida individual de tal forma que pode ser apreendido a partir da especificidade das práticas individuais” (Pais, 1984, p. 509-510). Mesmo com a presença de tanta subjetividade e a interferência e participação do observador no observado, “os testemunhos autobiográficos constituem um facto sociologicamente objetivo” (idem).

A partir destes elementos colhidos na primeira pessoa, libertos de modelos interpretativos pré-concebidos e desencarnados, estes registos podem fornecer, depois da sua análise, diversas hipótese de trabalho e problemas muito concretos de investigação que podem capacitar o investigador para operar nos seus contextos e ser

o indutor da mudança da sua instituição. É a partir da primazia (lógica) da ação sobre a teoria que se pode afirmar a importância de abordagens de tipo qualitativo na medida em que o propósito deste tipo de investigação é revelar não um enunciado teórico, abstrato e universal, mas tão só o significado de cada ação em “articulação sistemática com as estruturas de significado subjetivo que regem as maneiras de atuar dos indivíduos típicos em situações típicas; assim, quando este tipo de interpretação teórica é colocada à disposição dos atores individuais afetados, lhes revelará as regras e os pressupostos em função dos quais atuam, e portanto lhes ‘ilustrará’ e ‘iluminará’ sobre o significado das suas ações” (Carr & Kemmis, in Nacarato, 2000, p. 19).

A matriz interpretativa-subjetiva desta metodologia de investigação ao serviço da construção do seu conhecimento profissional permite a mudança na maneira de cada agente compreender as suas práticas, deixando ser mero reproduzidor mecânico que aplica no seu caso concreto as soluções canónicas propostas por outros. Assume-se acima de tudo como profissional reflexivo que usa estes modos de investigação-ação para a melhoria das suas práticas. Por isso, concluímos com Alarcão “estes textos podem, assim, ser analisados pelo professor em termos de conteúdo, tom, permeabilidade e comunicabilidade das suas construções, aumentando o seu autoconhecimento, melhorando o seu poder de comunicação e fornecendo uma base mais clara para avaliar as sugestões de outros e qualquer informação vinda do exterior. (1996, p. 141)

A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações reais, realizado pelos participantes com vista a melhorar a racionalidade e a *justiça* das suas próprias práticas sociais ou educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.

A responsabilidade profissional do professor supervisor está em participar e promover a criação de condições segundo as quais a comunidade crítica pode ser galvanizada para a ação suportada em valores educacionais. É através do envolvimento colaborativa na busca do entendimento da ação que se pode operar a mudança uma vez que o conhecimento assim gerado, ao menos em potência, se

converte em teoria quando se prova, se justifica e mantém através do debate na esfera pública”, mantendo com a ação uma relação diferente da do saber privado. A justificação das novas ideias e formas de ver “constituem um processo de teorização que estabelece acordos e desacordos entre o novo saber e o que sabem os outros, mediante a sua reconciliação com o que os outros têm trazido ao depósito comum do saber”. Conclui Kemmis que o saber é teórico mas também pelos processos públicos nos quais as ações chegam a compreender-se como práticas, “como atividades de certas classes, cujo sentido e significado partilham grupos de pessoas e, quiçá, comunidades inteiras” (Kemmis in Carr, 2002, p. 35)

É na valorização de metodologias de *investigação* – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador - e que privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais para obter mudança - *ação* - numa comunidade ou organização, que se insere a nossa opção de sustentar a reflexão aqui, como no terreno, a partir das narrativas.

II Parte – Trazer de volta os professores.

3. Penso, logo existo.

Os aspetos para nós mais importantes das coisas estão ocultos, devido à sua simplicidade e familiaridade. (E isto porque não se repara no que está sempre diante dos olhos). (Wittgenstein, *Tractatus* § 129).

A partir do XVI dá-se início a uma profunda alteração no modo de conceber a Natureza refazendo-se em novos moldes o modo de entender o homem, o conhecimento e, fundamentalmente, a sociedade, levando à construção de uma cultura centrada na confiança nas capacidades de uma nova racionalidade. É conhecida a sentença cartesiana que promulga no seu *Discurso* a máxima segundo a qual “o bom senso ou a razão, é naturalmente igual em todos os homens”, máxima que faz parte dos arcaouços da filosofia iluminista. Abre-se a perspectiva de dessacralização do mundo pela redução da compreensão da realidade humana a conceitos claros e distintos, e pela recusa em reconhecer a primazia a qualquer outra autoridade que não seja a exercida pela própria razão. A *filosofia iluminista* vai assim marcar o pensamento consequente com reflexos importantes na organização da sociedade, na produção do conhecimento e na organização da escola, na medida em que elege a razão como o instrumento de emancipação do homem relativamente às forças obscuras das crenças e dos preconceitos constituintes da tradição medieval.

A obra cartesiana inaugura esta perspectiva, ao refletir a preocupação com a fundamentação do conhecimento, ancorando-o na fórmula *ego cogito, sum*. A tradicional pergunta sobre o “ser” das coisas dará primazia aos conteúdos da consciência, impondo uma concepção de sujeito que o é enquanto fundamento absoluto e inquestionável da verdade. O “sou” deduz-se do penso, o eu é o *subjectum*, é aquilo que permite que *o sujeito se descubra na reflexão do homem sobre si mesmo*. Uma nova antropologia suportada pela ideia de liberdade entendida como *autonomia do sujeito*, - como indivíduo que sem um fim “pré-fixado: foi concebido para forjar e escolher a sua própria vida” (Camps, 1996) - vai marcar na modernidade a ideia de educação a partir deste modo inovador de entender o homem. Não vamos tematizar esta antropologia, mas tentar enquadrar as transformações que vão de imediato ocorrer na escola e na sua pedagogia, chamando, a título de exemplo, dois nomes importante na operação desta revolução proporcionada pela ilustração, perspectiva que anima a modernidade e as instituições que ela criou ou contaminou.

3.1. A matriz

Os conceitos morais dos tempos modernos são talhados para reconhecer a liberdade subjetiva dos indivíduos. Fundam-se, por um lado, no direito do indivíduo de discernir como válido o que ele deve fazer; por outro, fundam-se na exigência de que cada um persiga os fins do bem-estar particular em consonância com o bem-estar de todos os outros. A vontade subjetiva ganha autonomia sob leis universais; mas só na vontade, enquanto subjetiva, pode a liberdade, ou a vontade que é em si, ser efetiva. (Habermas, 2000)

Ao indicarmos o Renascimento com o início do processo de emancipação das ciências da natureza com a contestação dos princípios e critérios da filosofia escolástica, o iluminismo, genericamente considerado, vai conquistando terreno pela difusão de uma visão científica da natureza e do homem, dando aos problemas da educação uma visibilidade e prioridade inovadoras, juntando, à recusa do absolutismo autoritário do poder a recusa da concepção disciplinar ou autoritária na educação.

Não é objetivo desta reflexão levar em diante uma exposição crítica da ideia de modernidade, mas tão só colocar como conceitos importantes aqueles que o iluminismo colocou como estruturantes dos seus pensamentos sobre o mundo e o

sobre o homem: o de uma *subjetividade* definida e constituída umbilicalmente pelas ideias de reflexão e liberdade (Habermas, 2000).

Em síntese, a modernidade, embebida nas ideias e projetos da ilustração, está estreitamente marcada pelas ideias de *progresso* e ligada aos processos de *individualização* e de *racionalização*. Racionalização que, diz Touraine, é a marca essencial do pensamento ocidental ao alargar o papel essencial da racionalização “à ideia mais vasta de uma sociedade racional, na qual a razão não comanda apenas a atividade científica e técnica mas o governo dos homens, bem como a administração dos seus bens” (1994, p. 22). Esta racionalização da vida e do mundo é obra, fundamentalmente, da “ciência, da tecnologia, da educação” (1994, p. 23) convertidos nas ferramentas fundamentais de compreensão e domínio da natureza, fundando uma confiança na razão e na recusa dos recursos espiritualistas da tradição cristã. O ser humano, em rutura com as concepções medievais, já não é uma criatura feita por Deus à sua imagem, mas sim um agente social definido por papéis, intimamente relacionados com o bom funcionamento do sistema social: “é pelo facto de que o homem deve ser definido por aquilo que faz que não deve procurar para lá da sociedade, em direção a Deus, a sua própria individualidade ou as suas origens, e que deve buscar a definição do bem e do mal naquilo que é útil ou prejudicial à sobrevivência e ao funcionamento do corpo social (Touraine, 1994, p 31). Este totalitarismo da razão vai definir o sujeito como resultando das “aprendizagem do pensamento racional e com a capacidade de resistir às pressões dos costumes e dos desejos, para se submeter apenas ao desejo da razão” (Touraine, 1994, p. 245). Deste modo, a modernidade constitui-se nesta tensão da *racionalização* e da *subjectivização*. De um lado, a racionalização faz do sujeito dono e senhor de si próprio e da natureza, do outro, “as identidades pessoais e coletivas que resistem aos poderes através dos quais a racionalização é levada a cabo” (Touraine, 1994, p. 274). O que melhor define a modernidade é a “exigência de liberdade e a sua defesa contra aquilo que transforma o ser humano em instrumento, em objeto ou em estranho absoluto” (Touraine, 1994, p. 275).

A nova antropologia remete assim umbilicalmente para a ideia de liberdade como *autonomia*, permitindo dotar o ser humano do seu estatuto moral, condição fundamental do exercício da sua cidadania política e vai construir uma a ideia

educação antiautoritária. Esta matriz tem na sua base o pensamento iluminista e, dentro deste quadro mental, dois pensadores paradigmáticos: Rousseau e Kant. Não significa este destaque que se afirme que tudo decorre deles e que o seu pensamento é matriz única da modernidade e, em particular, da escola moderna. São apenas dois autores onde a preocupação com a educação se enquadra num projeto de emancipação iluminista assumindo, ao mesmo tempo, pensamos, o desenvolvimento tensional desse projeto.

Rousseau

A posição de Rousseau é cheia de equívocos e marcada por algumas posições conflitantes ou pouco esclarecidas. Por um lado, partilha com a ilustração o seu otimismo quando ao futuro da humanidade. O pensamento racional institui um ideal civilizacional assente, no limite, na tirania da razão. Para o iluminismo “as leis naturais” levariam o homem ao progresso, logo civilização e progresso são conceitos inseparáveis.

Rousseau, segundo (Soetard, 2010), partilha com o iluminismo a fé na razão, faz força com os filósofos da ilustração no projeto de constituir um *sujeito* emancipado e *livre* inserido numa comunidade. Porém, as palavras inaugurais *Emílio* são de uma grande violência quando refere “tudo é perfeito quando sai das mãos de Deus, porém tudo degenera nas mãos dos homens. [...] nada quer com o que saiu da natureza, nem mesmo ao homem, a quem doma a seu capricho, como as árvores do seu horto”. O homem nasce *livre*, mas em toda a parte está a ferros, é a famosa expressão com que começa o *Contrato Social*. O grande problema com que Rousseau se depara é, então, nas palavras de Soetard, o da coexistência de um humanismo naturalista do homem com “uma paixão de possuir e um espírito de ambição que alimenta, por sua vez, a corrida ao poder”, realizando uma separação antinatural, “o interesse prolifera e contamina rapidamente todo o tecido social”. Esse saber do qual o homem espera a salvação, desde Platão, é um engano: “as ciências nasceram do desejo de se proteger, as artes do afã de brilhar, a filosofia da vontade de dominar” (Soetard, 2010, p. 14). Estamos assim ante a tensão da natureza humana: o homem nasce livre, a sociedade é que o corrompe; o homem civilizado oscila entre um processo de emancipação e desenvolvimento das capacidades humanas e, por outro, “a perda contínua da

liberdade e igualdade naturais, com a conseqüente degradação da vida social e política” (Sotelo, 1996). Sendo um produto genuíno do Século das Luzes, o “seu racionalismo coabita abertamente, nele, com seu adversário de sempre – aquele contra o qual Platão e Descartes erigiram seus sistemas de pensamento: o eu sensível, que afirma sua própria verdade na autenticidade de uma existência coerente consigo mesma” (Soetard, 2010: 16). Para Rousseau, a única possibilidade de superar as forças corruptoras da sociedade é evitar que essas ajam com sucesso sobre o indivíduo que, acredita o filósofo, é bom por natureza.

Rousseau tem assim um pé na perspectiva iluminista mas coloca o outro já numa perspectiva crítica, desfazendo a paridade entre desenvolvimento das ciências e das artes e elevação moral da humanidade. Não se trata de defender o retorno da humanidade à sua barbárie inicial, mas sim, ao apostar na *subjetividade* humana, promover um retorno do homem socializado a si mesmo, como forma de crítica à coisificação social. A educação será a “arte de gerir os *contrários*, na perspectiva do desenvolvimento da liberdade autónoma” (Soetard, 2010, p. 16. Destaque nosso). O pensamento racional institui um ideal civilizacional assente, no limite, na tirania da razão; é a partir dessa perspectiva que se impõe a urgência de regresso a um estado de natureza. O homem não estará mais ao serviço da sociedade, não é para com ela a sua primeira prioridade, a sua obrigação. A partir do postulado de que o ser humano é naturalmente bom, o seu projeto educacional assenta na necessidade de potenciar o desenvolvimento natural das qualidades naturais do ser humano no conhecimento do Homem e perceber qual é, de facto, a sua condição efetiva (Martins, 2008).

Para Rousseau “a pedagogia se une a uma natureza plenamente aberta a infinitas possibilidades da liberdade” (Soetard, 2010) A criança é colocada no cerne das preocupações educativas, que não é para ele mais que um sujeito, quer dizer, um ser livre, que reage a todo intento de determinação *a priori*. A educação, repete Rousseau, “começa desde que nasce; antes de falar e antes de ouvir, já se instrui. A experiência precede as lições; e quando conhece a sua mãe já tem muito adquirido.” (Rousseau, n.d. p. 47)

A novidade de Rousseau está em perspetivar a recuperação do *humano* através da educação natural, é através dela que Rousseau encontra a conciliação da exigência do todo social com a natureza individual de cada homem.

Kant

É em Kant onde se encontra a melhor expressão desta ambição de “formação do homem como sujeito” ao relacionar a educação com “a aprendizagem do pensamento racional e com a capacidade de resistir às pressões dos costumes e do desejo para se submeter apenas ao desejo da razão” (Touraine, 1994, p. 245).

“Como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios?” pergunta Kant (2012, p. 20), autor para quem liberdade, moralidade e esclarecimento são inseparáveis, são as condições de uma antropologia fundada na natureza social e racional do Homem e que se devem desenvolver pela educação. Uma boa educação é a origem de todo o bem no mundo e o ser humano se desenvolverá cada vez melhor pela educação, desse modo se pode produzir de uma forma adequada a humanidade (cfr Kant, 2012). Nestas linhas se apresentam as traves mestras do projeto de educação da modernidade, assente sobre três pilares: autonomia, emancipação e formação: a autonomia do indivíduo social empenhado na *perfeição da sociedade*, emancipando-se por meio da instituição educativa. Não se deve, defende Kant, educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas “conforme a um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral” (Kant, 2012, p 16).

Se “o céu estrelado sobre mim e a lei moral em mim” são as duas coisas enchem a alma de uma admiração e de uma veneração sempre renovadas e crescentes, “a lei moral em mim” não é para Kant senão o modo de associar o conhecimento ao agir, à defesa de uma *personalidade*, na qual, diz Kant, a lei moral me descobre “uma vida independente da natureza, independente da animalidade e também de todo o mundo sensível” (Kant, 2008, p. 394). Como possui liberdade, por ser dotado de vontade, o ser humano esclarecido – emancipado racionalmente – é aquele que – refere Kant em *Sobre a pedagogia* -- há de ser ele próprio a construir o plano da sua própria conduta. Porém, “porque não está desde logo em condições de o fazer, antes vem ao mundo em estado rude, assim outrem tem de o fazer por ele” (Kant, 2012, p. 10). Disciplina e instrução são os conceitos instituidores da educação através da qual o homem se constituirá como um ser disciplinado, culto, civilizado e moral. A *disciplina*, a parte negativa da educação, através da qual se evita que o homem se afaste da sua humanidade, submetendo a sua natureza a regras (ensina-se-

lhe o que não se pode fazer), terá que relacionar-se com a *instrução*, a parte positiva da educação que “vai permitir ao indivíduo adquirir a forma pensada dos princípios em que se baseia a disciplina.” (Guantes, 2009, p. 252). Instrução e disciplina devem estar entrelaçados com a cultura para “abrir caminho para uma educação moral que leva o indivíduo a formar os seus próprios princípios” (idem), princípios práticos que o levam a eleger os bons fins, aqueles que se colocam imperetrivelmente a cada um porque são de todos. Kant profere, assim, o quadro de um projeto educativo iluminista ao combinar, através da educação, por um lado, o desenvolvimento da *cultura e civilidade do homem* no “desenvolvimento do seu conhecimento, das suas próprias ideias, do seu comportamento moral, e a geração de regras de bom gosto”, e, por outro lado, a conciliação “dos interesses privados (subjetivos) com os objetivos universais que exige o Estado e a humanidade, permitindo que o indivíduo seja capaz de alcançar um melhor conhecimento e comportamento moral, que socialmente se alcance um maior bem estar, e que o ser humano, participando da ideia de humanidade, atinja uma maior perfeição” (Guantes, 2009, p. 243)

Não fazendo parte dos nossos propósitos o desenvolvimento crítico do pensamento pedagógico de Kant nem de Rousseau, dele recolhemos dois aspetos capitais: o ideal de perfeitibilidade humana que só a educação realiza e o papel da *Aufklärung*. Por esta, o ensino tem assim definido o seu ideal de autonomia do pensamento e a partir do ideal de perfeitibilidade humana sublinha a potência da educação no desenvolvimento, no ser humano, de todas as suas capacidades naturais. As virtudes e defeitos vantagens e equívocos das leituras românticas e iluminista da modernidade marcam de sobremaneira a discussão de hoje.

3.2. Problematizar a escola da nossa modernidade

“Como falar da sociedade moderna – pergunta Touraine – se não está reconhecido sequer um princípio geral de definição da modernidade?” (1994, p. 21) Não obstante as diferentes perspetivas¹⁵ sobre a qual se pode entender a

¹⁵ De entre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da ordem como tarefa) como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis — com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna todas as demais meras metáforas de si mesmas.

modernidade, o mesmo autor coloca no centro a “racionalização como único princípio de organização da vida pessoal e coletiva, associando-a ao tema da secularização, isto é, ao afastamento de toda e qualquer definição dos “fins últimos” ”(Touraine, 1994, p. 22). A modernidade associa-se ao racionalismo e à “emergência dos princípios da experimentação científica” (Vakaloulis, 2003, p. 23), que vão ser marcantes na dessacralização da natureza e na neutralização dos valores. A modernização é assim, segundo este autor, “obra da própria razão e, por conseguinte e acima de tudo da ciência, da tecnologia e da educação”. (Touraine, 1994, p. 23), ideias que darão os contornos precisos do ideal iluminista que se difundia então e que trazia no seu bojo a crença na perfeitibilidade da ordem social (Vakaloulis, 2003, p. 25).

É Hegel o primeiro pensador que deu ao termo “novos tempos” uma conotação profana, na medida em que caracteriza o presente como “uma transição que se consome na consciência da aceleração e na expectativa da heterogeneidade do futuro” (Habermas 2000, p. 10). Os novos tempos são assim tempos abertos ao futuro mas que se repetem e reproduzem a cada momento do presente, numa renovação a reconstrução permanente do presente em rutura com o passado. O espírito, diz Hegel no prefácio à Fenomenologia do Espírito, nunca está em repouso, está devotado à transformação do presente, fazendo dele um tempo de “nascimento e trânsito para uma nova época”. Os modernos não querem e não podem tomar da tradição os seus critérios de orientação, “têm de extrair de si mesmo a sua *normatividade*” (Habermas, 2000, p 12). Assim se explica, defende Habermas, a ideia de *subjetividade* como uma estrutura de *autorrelação*. O princípio do mundo moderno, diz Hegel, é em geral a *liberdade* da subjetividade, *liberdade* que Hegel, a par do conceito de *reflexão*, define a fisionomia dos novos tempos. O processo que se inicia com Descartes para um certo antropocentrismo tem agora em Hegel a afirmação de um *sujeito* totalmente centrado em si mesmo, autorreferente, autocompreendido e que se entende como *agente* da sua própria história, autor dos seus valores: “a grandeza de nosso tempo é o reconhecimento da liberdade, a propriedade do espírito pela qual este está em si

A ordem é o contrário do caos; este é o contrário daquela. Ordem e caos são gémeos *modernos*. Foram concebidos em meio à rutura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas *era*, sem pensar jamais em como ser. [...]

Podemos pensar a modernidade como um tempo em que se *reflete* a ordem — a ordem do mundo, do habitat humano, do eu humano e da conexão entre os três: um objeto de pensamento, de preocupação, de uma prática ciente de si mesma, cônica de ser uma prática consciente e preocupada com o vazio que deixaria se parasse ou meramente relaxasse. (Bauman, 1999b: 12)

consigo mesmo." (cit. Habermas, 2000, p. 25). A subjetividade comporta assim segundo Habermas (2000, p. 25) quatro conotações: "1) *individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) *direito à crítica*: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) *autonomia da razão*: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a *própria filosofia idealista*: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a ideia que se sabe a si mesma" (Habermas, 2000, p. 25-26)

Racionalização e subjectivização são dois conceitos que caracterizam a modernidade e que elegemos para tentar compreender a escola de hoje tendo presente as condições da sua emergência. Os modelos de educação que a idade moderna nos legou e a escola que se erigiu sobre os valores deste paradigma estão hoje em debate urgente. A ideia de razão e de sujeito nas suas diferentes e contraditórias formas de apresentação eram o esteio da ideia de escola que hoje se desmorona ante nós, bem como o ideal de formação de sujeitos que sejam capazes de uma condução autónoma seguindo padrões de estrita racionalidade, ao serviço da formação de um cidadão com capacidades autoreflexivas, crítico e emancipado. Para o efeito, orientado por uma matriz racional e cognitiva secular, tal sujeito é produzido numa escola alimentada por uma *pedagogia racionalista*, composta por metodologias embebidas nos padrões da racionalidade instrumental. O *direito* de todos à educação a emancipação dos sujeitos dos constrangimentos da ordem *tradicional* impunha um processo que permitisse a todos superar autonomamente as suas condições de sujeição, a conversão de súbditos em cidadãos (Saviani, 2008, p.6).

Contudo, o que se constata é que na origem da formação da escola moderna está a ideia de formação do cidadão segundo um processo educativo de matiz conservador, na medida em que consistia num processo normalizador de adaptação e reprodução da ordem política económica e social vigentes. O triunfo da modernidade está, afinal, diz Touraine, "na supressão dos princípios eternos, na eliminação de todas as essências e dessas entidades artificiais que são o Eu-mesmo e as culturas, em benefício de um conhecimento científico dos mecanismos bio-psicológicos e das regras impessoais não escritas relativas a trocas de bens, da palavra e de mulheres" (1994:45).

3.3. Modernidade e emergência do Estado-nação

Antes de ser democrática, a educação do cidadão é nacional, ela forja um patriotismo (Dubet, 2011)

Se a racionalidade marca o contexto em que se desenvolve o pensamento, é relevante também, e dentro do mesmo espírito, o impacto que ela vai a ter ao nível do poder, ao reforçar o poder democrático como forma racional de organização política e, por último, consequência mais impactante do racionalismo científico e tecnológico, a instituição de uma sociedade industrial e um modo de vida capitalista. O Estado moderno, diz Bauman, “deslegitimou a condição presente [...] Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional” (Bauman, 1999, p. 29).

O projeto da modernidade - enquanto projeto societal impulsionado pelas esperanças de desenvolvimento social e económico associadas à revolução industrial e, simultaneamente, enquanto projeto político e cultural induzido pelas aspirações racionalistas do humanismo burguês das revoluções americana e francesa (Afonso, 2001) - foi, em grande medida, construído e consolidado em torno do Estado-nação. Citando Renato Ortiz, A. J. Afonso chama atenção para a associação entre a modernidade e a revolução industrial na construção da *nação*, processo que implica num imenso território a integração económica, social, política e cultural. É neste projeto de “construção (idealizada) do Estado-nação e como instrumento de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional” que o papel da escola pública (enquanto escola do Estado) foi decisivo, para a “socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava poderem ser reconstituídas em torno de um projeto político e cultural comum, genericamente designado de nação ou identidade nacional” (Afonso, 2001, p. 18). A escola de massas que se vai construindo sob pressões de vária ordem tem assim no Estado o seu principal patrocínio, a assunção de que a educação é tarefa sua e que a escola terá a sua marca - pública, obrigatória e laica - com reflexos importantes na própria consolidação do Estado. A construção dos modernos Estados-nação “não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de

transmissão (e legitimação) de um projeto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projeto que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias” (Afonso, 2001, p. 18) (cfr também Dubet, 2011).

A escola tendo sido desde aí “o lugar da assimilação dos citadinos e dos camponeses, das crianças dos meios favorecidos e das crianças dos meios pobres, das crianças autóctones dos filhos dos emigrantes” (Payet, 2005: 683), vê, porém, o seu papel crescentemente questionado, por um lado, por exemplo na não-integração social dos filhos dos emigrantes que Payet refere, mas fundamentalmente pelo processo de globalização que decorre. A postura estatista da escola não é isente de críticas porquanto, e tomando a opinião de Boaventura Sousa Santos, Afonso denuncia o caráter ambíguo do estado na medida em que, e referindo aquele autor, o Estado “externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto” (2001, p. 18).

De facto, a promoção da cidadania inscrita nos objetivos educacionais da modernidade, mais não foi, tantas vezes, que um instrumento para “ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos”, no quadro de uma igualdade meramente formal que “serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de género)” (Afonso, 2001, p. 20). A nação, na síntese de Hardt & Negri, aparece no fim do iluminismo alemão como “a condição de possibilidade de toda a ação humana e da própria vida social” (2001, p. 118), “a qual tem na sua base uma ideia de soberania cujo conteúdo é “representado pelo desenvolvimento capitalista e pela afirmação do mercado como fundamento dos valores *de reprodução social*.” (*Idem*, p. 101, *destaque nosso*).

Vacilando entre as potencialidades de construção de uma *cidadania restrita à lógica do Estado-nação* e uma *cidadania ampliada*, a escola de massas assume-se assim, desde as suas origens na modernidade, como uma conquista e uma concessão. Se, por um lado, as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como “instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da ação do Estado”,

também não deixam de poder ser vistas como “estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas” (Afonso, 2001, p. 22).

No período posterior à II Guerra Mundial, em que, sobretudo nos países capitalistas democráticos, uma ampla autonomia relativa do Estado permitiu a criação chamado modelo político de Estado-providência, “a educação escolar pública (sobretudo a correspondente à escolarização básica) pôde, em muitos casos, ser reivindicada no espaço nacional como um direito universal” (Afonso e Ramos, 2007, p. 90). Neste sentido, a sua contribuição não apenas repercutiu positivamente na consolidação da cidadania democrática, tendendo a facilitar o acesso ao mercado de trabalho, a mobilidade social ascendente e o usufruto de bens materiais e simbólicos, como, igualmente, permitiu ampliar as bases de legitimação política e a coesão social. A educação tornou-se assim, também, uma tecnologia na criação de identidades entre indivíduos e o estado. A racionalidade triunfante vai, pela escola, assegurar a orientação pessoal da conduta pela formação intelectual garantindo, ao mesmo tempo que cria os recursos ideológicos e os aparatos de poder instituidores das razões de Estado.

Com o processo de globalização vamos assistir a uma reconfiguração de cidadania para uma *cidadania em transição*, que ‘negoceia’ restrições crescentes à cidadania democrática de base territorial soberana com as possibilidades de ampliação de uma cidadania democrática de base cosmopolita (Afonso e Ramos, 2007, p. 87). Este estado de coisas vai colocar novos desafios às políticas de educação.

3.4. A pedagogia moderna

Em íntima relação com o projeto de construção de uma subjetividade moderna, entre os séculos XVII e XVIII, as práticas de ensino passaram ter uma grande relevância relacionada com aquilo a que Foucault chama “razão de Estado”. Com o fim das certezas do mundo medieval, a modernidade coloca sobre as capacidades limitadas do entendimento humano a tarefa de encontrar *em si mesmo* as garantias do seu

conhecimento. As ciências humanas nasceram neste movimento para a consciência e, em particular a pedagogia, surgiu da necessidade de construir um corpo sistematizado de saberes sobre a educação. A escola *institucionalizou-se como prática pedagógica*, afirmou-se como uma *instituição* para acolher no seu seio a responsabilidade pela instauração de uma nova ordem social e de proceder à produção desse novo sujeito, carregado de racionalidade. Este novo sujeito só é possível formar-se em oposição às particularidades da tradição e a partir da presunção de defesa do “valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar sua educação” (Boto, 2003, p. 379), exigindo, para o efeito, uma pedagogia entendida como um programa próprio na busca de “conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresentassem universalmente válidos e cientificamente comprovados para preparar o caminho das gerações vindouras” (Boto, 2003, p. 379-380). O tempo e os espaços escolares, a lição e a disciplina são, entre outros, instrumentos daquilo que se chama educação e que, na definição de Durkheim, se converte na “ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”. Nas palavras deste autor, ação educativa pretende *in-signare*, registrar na alma infantil “certas similitudes essenciais”, gesto marcado, porém, pela ambiguidade de quem cria, simultaneamente, a homogeneidade e age para consolidar a distinção (cfr Boto, 2003).

O modo de ensinar numa sociedade de educação de massas – onde o estudante “vivia – além de aprender – de uma maneira semelhante aquela em que teria de viver no futuro” (Toffler, n.d., p. 393) (Toffler, n.d., p. 393), no “nicho relativamente permanente da ordem social e económica” (*Idem*, p. 401), no qual aprendem a aceitar “com mais facilidades as desigualdades sociais” (Hamilton, 1991, p. 26), é a da “simultaneidade sistémica”. Uma nova relação social – a *pedagógica* -- modelo será o hegemônica e autonomiza-se relativamente a todas as outras, um professor em frente a um grupo de crianças ensinando a todos ao mesmo tempo os mesmos conteúdos, remete para procedimentos em sala de aula através dos quais “os professores prestavam atenção simultânea a todos os alunos” tendo em mente a necessidade de que a mente de cada aluno estava todo o tempo sob a influência do mestre” (*Idem*, p. 29). A nova ordem capitalista precisava de um novo tipo de homem e a solução passa pela criação de um sistema educacional que “simulasse esse mundo

novo”, que imitasse o modelo da “burocracia industrial”, pela eleição de “critérios industriais” (Toffler, n.d., p. 393). A generalização da educação e a “criação dos sistemas educativos nacionais” leva à emergência de um corpo disciplinar inovador e autónomo cuidando de fixar “determinadas certezas, produzindo determinados saberes acerca da criança e do conhecimento, ambos em situação escolar” (Narodowski, n.d.)

Em síntese, do iluminismo a escola moderna herda uma nova conceção de homem e de razão, animada, por um lado, pelas propostas dos filósofos racionalistas e empiristas visando a construção de um ideal de saber e de ação aninhados num saber enciclopédico e totipotencial marcados pela *abstracta* clareza e distinção das ideias. Do outro lado, as propostas de um Rousseau que sem promover o regresso a um estado de natureza primitivo chama a atenção para a necessidade de olhar para o homem concreto e promover o desenvolvimento e das capacidades naturais do homem.

Não obstante o rol das belas palavras com que a modernidade nos brinda e sob as quais constrói a sua reputação, não podemos deixar de lançar sobre o percurso que da modernidade nos trouxe até aqui um olhar crítico e desencantado. Com Rousseau e Kant vimos que, embora em perspetivas diferentes, a educação do sujeito implicava no tecido social sob a preocupação da educação moral, por isso, não se compreenderia a escola moderna sem a sua ligação a um ideal de cidadania e a sua correlação à formação de um sentimento de identidade nacional. O apelo à cidadania é indissociável da construção das identidades nacionais, refere Nóvoa (2006a) que cita Bourdieu: “Ao impor universalmente uma cultura dominante, constituída por esta via em cultura nacional legítima, o sistema escolar inculca os fundamentos de uma verdadeira religião cívica e, mais precisamente, as bases fundamentais da imagem (nacional) de si”. É nesta ligação entre a cidadania e a construção do Estado-nação que se define a importância da escola na transição do século XIX para o século XX porque é através da escola que, “com a generalização da educação elementar no decurso do século XIX, se exerce a ação unificadora do Estado no domínio da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação” (Bourdieu, cit. in Nóvoa, 2006a). Esta relação congénita vai constituir-se no terreno onde se procuraram as forças e as fraquezas da escolar e em torno da qual se discutirão os projetos de desenvolvimento dos jovens.

Se tornarmos como verdadeiro o dito de Arnold Gehlen de que “as premissas do esclarecimento estão mortas, apenas suas consequências continuam em curso” (Habermas, 2000, p. 6), não nos podemos espantar perante os modelos que hoje se discutem para a organização social, fundados no conceito de racionalidade, que vão fazendo prevalecer a ideia de que uma “ininterrupta modernização social autossuficiente” se destaca-se dos impulsos de uma modernidade cultural que se tornou aparentemente obsoleta: “ela opera apenas com as leis funcionais da economia e do Estado, da técnica e da ciência, as quais se fundem em um sistema pretensamente imune a influências” (Idem). Esta filosofia que se afirma como definitiva e absoluta, que decretou já o fim da história, não pode senão ser vista como uma *contingência* junto de outras contingências, aquelas que partilhadas e discutidas numa relação social aberta e numa discussão democrática permite a liberdade da construção de significações a consolidação de opções. O modelo de escola não pode ser senão uma contingência ao serviço de uma educação emancipadora e de uma instrução capacitadora ao serviço da urgência da humanidade realmente futura. Não podemos esquecer o aviso de Habermas: “não podemos excluir de antemão que o neoconservadorismo ou o anarquismo de inspiração estética está apenas tentando mais uma vez, em nome de uma despedida da modernidade, rebelar-se contra ela. Pode ser que estejam simplesmente encobrendo com o pós-esclarecimento sua cumplicidade com uma venerável tradição do contra esclarecimento” (2000, p. 8).

III Parte -- Produzo, logo existo

Negando à prática educativa qualquer intenção desveladora, reduzem-na à pura transferência de conteúdos 'suficientes' para a vida feliz das gentes. Consideram feliz a vida que se vive na adaptação ao mundo sem raivas, sem protestos, sem sonhos de transformação (Freire, 1995, p. 27).

A recrudescência do processo de globalização deu visibilidade a alguns dos postulados fundadores do estado e, ao mesmo tempo, mercê das marcas ideológicas que vingaram entretanto, levou ao questionamento de um sistema educativo baseado em ideais marcados pela *emancipação*, começando a inverter as lógicas de funcionamento dos sistemas orientando-os para um sistema de *competição*. Diferentemente dos processos de *individação* da chamada modernidade, hoje os processos de individuação são substancialmente diferentes na medida em que ao ideal de autonomia, sucede hoje um processo de exacerbamento da individuação marcado por uma crescente *individualização*, isto é, por uma crescente afastamento do indivíduo relativamente “às estruturas coletivas de autoridade baseadas na tradição ou poder do estado” (Hespanha, 2002). Comentando a posição de Beck, Hespanha explica que, em primeiro lugar, “as instituições integram cada vez mais os indivíduos apenas em aspetos parciais e efêmeros das suas vidas”, forçando-os a agir por sua conta e

risco, responsabilizando-os¹⁶ individualmente pelos resultados e que, por essa via, “os problemas sociais tendam a ser convertidos em disposições psicológicas – sentimentos de culpa, ansiedades, conflitos e neuroses – e as crises sociais em problemas individuais” (*Idem*, p. 25). Uma segunda consequência se retira deste processo de individualização que passa, de acordo com Beck, pelo efeito *reflexo de* geração das próprias “condições institucionais” que levam à perda das seguranças tradicionais e ao perigo da exclusão. Consequência deste incremento do individualismo e da quebra das lealdades institucionais é a lenta desintegração da cidadania, ou, melhor, a construção de uma subjetividade sem cidadania. A negação de veículos de transcendência públicos e coletivos de que fala Bauman realiza-se pela “colonização do espaço público com as intimidades da vida privada” (Bauman, 2009, p. 13), concluindo-se pela afirmação de irrelevância de qualquer discurso que escapa a esta *privatização*, ou fastidioso tudo quanto não valorize modos calculistas de ação desembocando em (e valorizando) atitudes de subjectivização de pendor conformista de avaliação e ação.

Importa, pois, colocar alguma atenção às questões de educação numa realidade sociologicamente marcada pela incerteza e indeterminação e por uma subjetividade fragmentada e voltada sobre si mesma, olhando-se como o centro de planeamento e condução da sua vida. Desde o Iluminismo, recorda Bauman (2009), a educação vem sendo entendida como um “conjunto de estrutura rígida, com seus supervisores firmes na sela e tendo toda a iniciativa” (p. 163) quando hoje nos deparamos com um “avassalador sentimento de crise” relacionado com “a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos” (*Ibidem*).

Tomando de empréstimo a ideia incomensurabilidade de paradigmas de T. Kuhn, Bauman coloca a justificação da atual crise educacional na “crise de instituições e filosofias herdadas” impondo-se a revisão dos conceitos usados e a definição de outros bem diferentes. O crescente avassalador projeto de globalização a que se assiste será responsável, primeiro, pela visibilidade das transformações que ocorrem

¹⁶ Bauman cita Beck para lançar a ideia de que “as instituições para resolver problemas” são transformadas em “instituições para causar problemas”(Bauman, 2009, p. 12).

na área da educação e na organização da escola e, depois, pela urgência de uma reflexão crítica sobre as opções de política educativa a tomar e sob o projeto pedagógico que se elege.

A questão do conhecimento ganha relevo, sendo essencial o esclarecimento do papel e do perfil da escola. Se uma perspectiva iluminista de educação dava ao conhecimento um papel essencial no processo educativo das crianças e jovens; se o conhecimento dava (prometia) à sociedade humana uma ferramenta de domínio da natureza, facultava ao indivíduo “um potencial de consciência e de ação sobre o mundo e de cidadania que como o tornaria em senhor do seu próprio destino” (Stoer e Magalhães, 2003, p. 1180), a escola teria assim desenhado o seu plano de ação e a sua finalidade social como o instrumento central da construção “desalienada” do cidadão” (idem). O conhecimento tinha, então, na sua origem, uma dimensão eminentemente formativa, perfil que foi abandonando à medida que o capitalismo vai modelando a modernidade à sua imagem. De aí em diante, até ao tempo das incertezas (Canário, 2005), o conhecimento perdeu a sua função emancipadora e é progressivamente integrado, pelo processo de racionalização da modernidade, em “fator produtivo”: “ao modelo da competência cognitiva como emancipação parece substituir-se um arquétipo de competência adaptativa às exigências do mercado de trabalho, transformado agora em arena central onde o desenvolvimento (pessoal e social) dos indivíduos acontece” (Stoer & Magalhães, 2003, p. 1183) marcando de forma drástica a relação dos jovens com a escola e com o mundo do trabalho desregulado num estado em “compressão” das despesas públicas. A uma cidadania emancipada a escola tem no seu horizonte a perspectiva de uma *cidadania produtiva*.

4. A sociedade da comunicação e do conhecimento

A escola é no Ocidente e desde o Renascimento uma instituição central mas tem sido, acusa Drucker, mais “da sociedade” do que “na sociedade”, querendo com isto dizer que “funcionou quase sempre como uma instituição isolada, raramente, se é que isso alguma vez sucedeu, “relacionada com qualquer outra instituição” (Drucker, 2003, p. 212). O desafio imposto à escola para a sociedade do conhecimento é imenso, é o de que seja capaz de “desenvolver nos estudantes competências para participar e

interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida” (Coutinho e Lisbôa, 2011, p. 5).

Nos tempos pós-capitalistas, a “internet e as tecnologias digitais fizeram emergir um novo paradigma social, descrito por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade em rede, alicerçada no poder da informação (Castells, 2003), sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004)” (Coutinho e Lisbôa, 2011, p. 1). Um mundo onde o fluxo de informações é intenso, em permanente mudança, e “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluído, sempre em expansão e em mudança” (Hargreaves, 2003: 33). Um mundo desterritorializado, onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem. Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa. As novas tecnologias e a organização em rede da informação permitem construir um cenário possível de pensar e organizar a escola. É com base nas novas tecnologias que Nóvoa apresenta um cenário de evolução possível dos sistemas de ensino que, no limite, dispensa as escolas tradicionais: “a educação pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, tendo como referência professores reais ou virtuais.” (Nóvoa, n.d., p. 3-4). Este cenário quase-que-idílico não deixa de colocar algumas questões e que relacionamos com o momento commumente chamado pós-moderno e que Hargreaves chama, recorrendo a uma expressão de Homer-Dixon, de “vazio da criatividade” ou, segundo Shank “nevoeiro de dados” (Hargreaves, 2003). O acesso à informação pode ser a base de uma economia baseada no conhecimento, mas o sucesso de tal sociedade depende fundamentalmente “do modo como elas conseguem processar essa informação” (Hargreaves, 2003, p. 36). É o conhecimento que está em jogo, mas também a própria escola que não se pode alhear nem da sua função primordial nem das alterações tecnológicas e sociológicas que as enquadram, mas tal facto não pode por si só ser estimulante para marcar o novo rumo da escola,

deixando de lado o facto de que os reais problemas da escola se “relacionam com o engenho social e organizacional” (Hargreaves, 2003, p. 43).

IV Parte - Penso nos outros, logo existo

A escola, nas nossas sociedades da modernidade radical, caracteriza-se por uma dificuldade, ou melhor, por uma incapacidade de produzir o bem comum, de construir a vida em comum, numa sociedade pluralista. Esta escola apresenta crescentes dificuldades para fabricar um sentimento de pertença a uma comunidade e inculcar a sensibilidade e o gosto pelo interesse geral. A constatação não é nova porque, na viragem do século XIX, Durkheim já se inquietava com os riscos da modernidade para a coesão da sociedade. Quando o indivíduo se torna o valor supremo, o individualismo arrisca-se a destruir o contrato social e desqualificar o valor da solidariedade. E a escola era já pensada como lugar de resistência a estas tendências anómicas (Payet, 2005, p. 688).

5. O insucesso institucional

Pensar os cenários futuros, tal não resulta de um simples exercício académico, mas emerge da necessidade de repensar a escola perante os sinais de decadência dos seus modos de organização, de obsolescência dos seus processos e improcedência dos seus resultados. Dos vários diagnósticos que se vão fazendo, (Azevedo, 2011), vai ficando a impressão bem forte da insatisfação que se instalou na sociedade no que se

refere aos índices de insucesso e de abandono escolar ou à saída do sistema educativo sem qualquer qualificação. Mas a esta insatisfação quantitativa, (Nóvoa, 2006b) recorda na Assembleia da República, uma outra, “qualitativa”, relacionada com os fracos resultados escolares dos alunos quando confrontados em estudos comparativos com outros alunos de outras escolas. Este mau resultado é, no dizer de (Azevedo, 2010, p. 13) um *insucesso institucional* e não, como querem fazer crer, um insucesso apenas da escola.

Desde o surgimento da escolaridade obrigatória, com resultados positivos apesar dos diagnósticos menos favoráveis, que se alimenta a esperança que a educação pública seja a salvação da sociedade, não obstante o excesso de missões de que fala Nóvoa e que, de outro modo, Hargreaves repete (2003, p. 25-26). A focagem excessiva nos alunos - refere Azevedo - “constitui uma das maiores falácias que nos embala e adormece, evitando que olhemos a *real complexidade da ecologia do insucesso e do abandono escolares*” (2010, p. 13, *realces nossos*). Não é apenas ao nível dos processos pedagógicos que poderemos encontrar as razões de fundo para o insucesso da escola moderna, mas a níveis mais profundos que implica a presença ou ausência da sociedade nos processos complexos de organização da escola. Há que a todo o custo evitar o risco de “tribalização” da escola a pretexto do combate à intervenção do Estado na educação, que exista uma escola que é essencialmente um “centro social” nos meios mais pobres e uma outra centrada na aprendizagem nos meios mais favorecidos, negando os valores fundamentais de uma sociedade democrática. A democraticidade da escola deve ser emanação da democracia social, pelo que é com base neste princípio unificador que se aponta um novo espaço público¹⁷ e democrático de educação como potenciador de superação e de rejuvenescimento de uma escola que vivemos em crise.

¹⁷ A proposta de retraimento da escola sucede à constatação das nefastas consequências do transbordamento. A criação de um espaço “público de educação” aparece como proposta de organização da escola, sendo um espaço que, nessa lógica de retraimento, “integra a escola como um dos seus pólos principais, mas que é ocupado por uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais” (Nóvoa & Bandeira, 2005). Julgamos pertinente juntar a esta ideia de espaço público a ideia de “esfera pública” de matriz habermasiana e que C. V. Estêvão (2012: 38) apresenta como uma arena institucionalizada de interação discursiva dos cidadãos sobre as questões públicas.

6. A escola transbordante

Ante a severidade da análise de Arendt¹⁸ à pedagogia da Escola Nova, Nóvoa não deixa de encontrar em tal visão catastrofista verdadeiros sinais de alerta e que, para lá das vantagens que a escola trouxe à sociedade - com a escola a compensar ausências da sociedade e das família -, o facto de a escola se ter muitas vezes afastado das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. Esta escola (Nóvoa, 2006a) (Nóvoa, 2006b) é assim denunciada pela sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento. Ducker (2003. p. 208) sugere, recorrendo ao exemplo americano, que “subordinar a aprendizagem aos objetivos sociais, pode, na realidade, ter impedido a integração racial e o avanço dos afro-americanos, como se nota pelo número decrescente dos que são bem sucedidos.” Conclui que a prioridade do social sob as aprendizagens é o fator de declínio do sistema de ensino básico americano.

Os desafios que se colocam e que se impõem ante o fracasso da escola de não conseguir preparar as novas gerações para a sociedade do conhecimento levam a colocar como objetivo nuclear a “necessidade de assegurar que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso” e que se traduz, por um lado, na “necessidade de assegurar uma escolaridade longa a todos os alunos” condição necessária para poder usufruir e ter sucesso na “sociedade do conhecimento”, e, por outro lado, “que tal não se traduza numa mera frequência da escola sem que sejam atingidos os níveis mínimos de aprendizagem e de sucesso” (Nóvoa, 2006b). Hargreaves alerta-nos para a possibilidade de as escolas de hoje, que deviam, na altura em que escreve (1994), estar a preparar os jovens para a “complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial permaneciam, na realidade, presas dos princípios modernos (ou até pré-modernos, da fábrica e do mosteiro” (Hargreaves, 2003). A escola deve ensinar o indivíduo, colocar a *pessoa instruída* (Drucker, 2003) no cerne das preocupações com a filosofia educativa, orientar a sua organização no sentido de capacitar a pessoa para

¹⁸ A pedagogia moderna elabora e difunde socialmente modos de conceber a educação que se tornarão dominantes na sociedade do século XX. Todos, dentro e fora das escolas, somos herdeiros destas “teorias modernas da educação que vêm do centro da Europa e que consistem numa salgalhada surpreendente de coisas sensatas e de disparates, as quais contribuíram para revolucionar de alto a baixo o sistema de ensino sob a bandeira do progresso da educação” (Arendt, 1972, p. 229 in Nóvoa, n.d.-b)

“utilizar o seu conhecimento para enfrentar o presente, senão mesmo para moldar o futuro” (Drucker, 2003).

7. Cenários futuros

Para responder eficazmente aos desafios do que se convencionou chamar a *sociedade do conhecimento*, Nóvoa apresenta em síntese os cenários possíveis ao desenvolvimento de uma educação do futuro, tendo como base um texto de 2003 da OCDE, *Six scenarios for the future of school*. Organizandoo os modos possíveis de pensar a escola a partir constatação da insustentabilidade do modelo transbordante de escolarização que se herdou, apresenta três eixos em torno dos quais se organizam os seis cenários que o documento da OCDE aponta. Uma possibilidade de manter o *status quo*, isto é, prolongar os “sistemas burocratizado, que revelam tendências fortes no sentido da uniformização e grandes resistências a qualquer dinâmica de inovação e mudança”, mas que tenderão a um cenário algo catastrófico de “deseintegração”; um outro eixo que discute acaloradamente a tensão entre uma escola, por um lado, “enquanto elemento central do espaço social e comunitário” mantendo-se fiel a um programa alargado de intervenção social e, por outro lado, uma escola “centrada nas aprendizagens”; por último, um eixo de “des-escolarização”, balançando entre uma “excedência” dos processos de aprendizagem para lá dos muros da escola, fortemente apoiados nos sistemas de informação e na “construção de uma sociedade-em-rede que substituiria os atuais sistemas de ensino” e, por outro lado, a tendência que visa a conversão da educação enquanto até aqui um bem público em bem privado e, conseqüentemente, a privatização do ensino e a mercantilização dos processos de educação.

Não podendo operar-se aqui a discussão destes cenários, a sua apresentação parece-nos colocar em destaque aqueles que são os eixos de discussão, não tanto dos problemas da educação, mas das tendências que se degladiam num espaço e num contexto marcado, por um lado, pela depauperação dos estados e a perda de soberania ente a lógica abstrata e impessoal dos mercados, e, por outro, pela fragmentação ideológica e de valores que fragilizam o tecido social, as vontades e os projetos pessoais de vida e de cidadania.

As perspectivas de *retraimento* que Nóvoa intui para o futuro da escola valoriza o cenário da “escola como organização centrada na aprendizagem” orientado pelas finalidades de transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura e da compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto.” (2006a). Mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação, é nisto que a Escola “deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la” (*Idem*). *A escola como organização centrada na aprendizagem* chama a atenção para a importância do saber e da aprendizagem nas sociedades do século XXI e recusa a ideia de que a escola pode tudo, identificando os aspetos centrais, específicos e prioritários do trabalho escolar. Para que a escola possa cumprir o seu mandato social há que reforçar um “‘novo’ espaço público de educação” um espaço que, parece-nos, pode compatibilizar as exigências de uma sociedade moderna com referenciais de uma modernidade que não realizou ainda o seu ideal humanista de “formação integral”.

O que não se deseja para o futuro da escola é o dualismo que Hargreaves (2003, p. 253) que aponta em muitos países - as elites investem numa educação (privada) que tem como elemento estruturante a aprendizagem, enquanto as crianças dos meios mais pobres são encaminhadas para escolas (públicas) cada vez mais vocacionadas para dimensões sociais e assistenciais. Uma escola centrada na aprendizagem só tem sentido, defende Nóvoa, se “houver, simultaneamente, um reforço do espaço público da educação” (Nóvoa, n.d., p. 7) que suscite o interesse e a participação da sociedade. Azevedo é, porém, mais expressivo quando substantiva este espaço com as marcas de um “ambiente sociocultural local culturalmente estimulante e o apoio familiar em casa”, e propõe uma mudança de perspectiva: em vez da escola fechada, baseada num modelo arcaico, é necessário promover um novo espaço público de educação, estruturado em redes (culturais, familiares, sociais) que construa novos compromissos em torno da educação. “É preciso responsabilizar a sociedade pela escola” (Azevedo, 2008a, p.3)(Nóvoa, n.d.). Ganha corpo a urgência de um novo contrato educativo, “celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a

escola”, que parta de uma corresponsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas, aproveitando as oportunidades e potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade, tendo como o objetivo o reforço do espaço público da educação, para a promoção de um bem público especial.

V - A escola: mudança de paradigma.

As perspetivas que se confrontam sobre a escola, alimentadas pela análise da situação concreta, levam-nos à consideração dos paradigmas que *quicá* incomensuráveis nos seus objetivos podem e devem ser comparados à luz de um referencial de ação transcendente que não se envergonhe do envolvimento crítico com os valores que alimentam a sociedade e que são e foram constituintes da nossa cultura e civilização. A construção/disseminação de uma ideia de ineficácia da escola serve de mote a uma transformação das relações da sociedade e do Estado para com a escola, ideia esta a que não é alheio o processo de globalização ou/e de transnacionalização em curso desde os anos 70 do século passado. A globalização significa para Bauman (2005) que o Estado já não deseja a união sólida e inabalável com a Nação: os direitos económicos da nação estão fora das mãos do estado, nos grandes conglomerados financeiros; os direitos políticos estão confinados aos ditames de um *pensée unique* do mercado desregulado, enquanto os direitos sociais são “substituídos um a um pelo dever individual do cuidado consigo mesmo e de garantir a si mesmo vantagem sobre os demais” (Bauman, 2005, p. 34-35) A globalização vai-se impondo, hegemónica, operando uma série de ruturas dos “padrões estabelecidos de governo, acumulação e coesão social”, constituindo um período de transição gerador

de “incerteza, confusão, erro e fanatismo desvairado e feroz” (Arrighi & Silver in Pacheco & Pereira, 2007, p. 374). Estas transformações no tecido social e nas configurações das mentalidades trazem para o debate sobre a escola posições éticas acopladas aos referenciais de políticas públicas, que não só alimentam a justificação dos problemas da educação mas fundamentalmente visam razoar as alterações reputadas como necessárias, e por vezes radicais, nos modos de conceber a escola e os seus mandatos, sobressaindo desse debate projetos *contraditórios* que socialmente se cruzam, bem como a emergência da exigência de legitimação e de regulação (Estêvão, 2012). Assim, a organização da educação e o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens radicam em “referenciais reguladores” aos quais não são estranhos diz-nos (Lima, 2010) os fenómenos de poder e de controlo institucionalizado que, de há muito, vêm conhecendo distintas formas de expressão. Confronto, de forma dilemática tantas vezes, das alternativas entre uma orientação das políticas educativas marcadas por uma preocupação democrática e da cedência a perspetivas orientadas para uma pedagogia votada ao desenvolvimento das capacidades adaptativas e funcionais, social e economicamente exigíveis, instrumentalizando a educação “amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis” (Lima, 2010, p. 51). Em concreto, a escola é interpretada como espaço de disputa entre vários referenciais reguladores de ação organizados em torno de diferentes conceções de *bem comum e de justiça*.

A partir do conceito de regulação como “conceito central de análise” (Barroso, 2003) podem-se compreender as transformações dos sistemas de ensino, que no caso português de traduziu num crescente abandono de um modelo burocrático institucional-profissional marcado pela aliança entre os Estado e os professores (Barroso, 2005a), ou hierárquico-burocrático, dependente da “autoridade do Estado e das suas prioridades” (Estêvão, 2012, p. 126). Desde a década de oitenta do século passado assistimos a uma mudança de paradigma informado por modelos de regulação da educação de matiz modernizador e gerencial, em linha com as grandes tendências internacionais que muitas vezes não passam de mero “pronto a vestir” a que se recorre para legitimar e justificar decisões de política educativa num contexto nacional de deficiências de soluções ou limitações de natureza analítica e investigativa.

Os modos de regulação institucional de um sistema educativo referem-se aos conjuntos dos “mecanismos de orientação, coordenação, de controlo das ações dos estabelecimentos, dos profissionais ou das famílias no seio do sistema educativo, e colocados em ação pelas autoridades educativas” (Maroy, 2008). O modo “transnacional” de regulação dos sistemas de educação sugere ou impõe, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções, operando, quer por um efeito de “contaminação”, quer por um efeito de “externalização”, justificando medidas que na lógica interna aos modelos aparecem como inexoráveis. Os exemplos “lá de fora”¹⁹ podem sempre ser apresentados como suporte “para vários argumentos políticos” (Barroso, 2005a, p. 69), alimentando um hibridismo²⁰ da ação a partir de vários modos – transnacionais, nacionais e locais -- e de variadas interpretações nacionais dos modos de regulação, alimentando tantas vezes ambiguidades (Azevedo, 2008b) nos modelos e uma retórica maniqueísta e facilmente assimilável. Para Azevedo, a postura híbrida de regulação, que na prática, segundo ele, corresponde a uma procura algo desnorteada de equilíbrios compensadores da crise de legitimação do Estado-providência, não tem conduzido a ganhos muito significativos nem na liberdade e na confiança, nem no envolvimento e participação dos diferentes atores sociais em ações concretas, de responsabilidade social em prol da melhoria da educação de todos e ao longo de toda a vida, em cada comunidade (Azevedo, 2009a). É o nível da regulação da própria escola - segundo princípios de orientação das políticas públicas -- que nos interessa perspetivar nela os impactes dos grandes referenciais políticos e ideológicos tendo também em conta “o jogo dos atores locais” e a “emergência de outros polos de regulação” bem como, de modo determinante, questionar se no hibridismo dos modos e nos por vezes contraditórios e hipócritas referenciais não se coloca em causa “um sistema público nacional de ensino” ou se não se opera uma regulação “em função de interesses individuais ou de grupo” ainda que legítimos (Barroso, 2005a, p. 71). Se a escola é, como o sugere Estêvão (2007), na linha de Derouet (1992), “como um lugar de vários mundos (cívico, doméstico, mercantil, empresarial, mundial...), ou um

¹⁹ Teodoro conclui que “o recurso ao estrangeiro funciona prioritariamente, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades” (2003: 32)

²⁰ Para Barroso (2005a) o hibridismo coloca em causa a ideia de que no desenho das políticas nacionais de educação se opera uma receção passiva ou siga uma mera cópia dos modelos de regulação concebidos pelas agências internacionais lideradas pelos países do “centro”.

“universo de justificação múltipla”, com uma “articulação prudente entre vários princípios de justiça” (Dubet, 2004, p. 10)”, (p. 69) devemos entender que a natureza dos contextos políticos condiciona a hegemonia de uma determinada ordem de regulação escolar face às restantes. Como a seguir explica Estêvão, a globalização, sobretudo se entendida como “vinda de cima” tende a ser sobredeterminada pela ideologia da “globalização competitiva” intenta concretizar, “uma espécie de neofeudalismo”, para além de tender a impor, ao nível dos valores, a sua unidade e homogeneização. Contudo, acrescenta, a globalização representa ainda segundo Arruda (2000: 51), “um progresso na história humana”, se ela se orientar pela globalização “vinda de baixo”, isto é, pela globalização da consciência humana e pela globalização cooperativa e solidária, “valorizadora da diferença e da diversidade” fatores de espiritualização ou eticização do mundo e das organizações, “podendo aspirar-se então a uma democracia comunicativa global que assente num outro contrato social” em novos modos de regulação e em novos sistemas de justiça e estatuto de cidadania global (cfr Estêvão, 2007, p. 71-72).

A prevalência de um modo de regulação burocrático, assente na autoridade e prioridades do Estado é sucedida por um “período de regulação fundamentalmente modernizadora e gerencial” (Estêvão, 2012) alinhada pelo critério da “qualidade”: A retórica da “qualidade” inscreve-se numa perspetiva política de reforço das dimensões seletivas e competitivas da escola, ao mesmo tempo que, no quadro de uma lógica *gerencialista*, defende a transposição para a realidade escolar de procedimentos de gestão de tipo empresarial. Os problemas colocados com a diversidade e pluralidade culturais dos públicos escolares, faz crescer a necessidade de valorizar as micropolíticas e as políticas de descentralização mediante a “outorga aos Estados, às escolas e aos professores de uma pretensa autonomia” (Pacheco & Pereira, 2007) autonomia²¹ essa que não é, tantas vezes, outra coisa que não mais um referencial hipócrita de ação de um modelo de regulação.

²¹ Este texto, *Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado*, é apenas um exemplo do modo como referenciais de organização das escolas como o da “autonomia” alimentam discursos, do ponto de vista político, pouco consistentes com as práticas e lógicas de funcionamento autónomo das escolas concretas, ao tentarem impor, “de cima para baixo”, projetos que acabam por resultar apenas do cabal cumprimento de uma determinação superior (Costa, 2004)

8. O olhar sobre a escola: o novo institucionalismo

O recurso à ideia de regulação no quadro da dita “globalização” que baliza os sentidos da educação e da escola em torno das “vantagens competitivas que podem alcançar” (Estêvão, 2012, p. 21), obriga-nos a lançar um olhar sobre a escola que já não é compreensível sob a lógica de uma organização burocrática. Um olhar crítico sobre o espaço que é a escola – não como uma unidade de gestão mas como um sistema social – que extravasa os muros físicos e administrativos que delimitavam o seu território – o *santuário* protegido das paixões do mundo (Dubet, 2011) – obriga a uma excedência, à consideração das influências que a escola pode ter no tecido social que a deve, por sua vez, animar e alimentar de projetos, mas também às influências que sofre e condicionam a sua ação que só se compreende sob um padrão de *complexidade*. Uma perspetiva neo-institucional fornece-nos organizadores de compreensão da escola partindo da análise da complexidade que resulta, por um lado, das interações dos seus atores, à consideração dos valores e crenças partilhados expressos nas práticas geradoras da identidade da escola e, por outro lado, ao modo como as normas decretadas são convertidas em discursos legitimadores e em ação legítima e legal. Brota deste facto a ideia de que a complexidade²² mais não é do que “(...) a aceitação de uma contradição e a ideia de que não se pode escamotear as contradições numa visão eufórica do mundo” (Morin, 2001 cit. In Martins, 2009). A complexidade da organização escolar, a especificidade do seu elemento identificador, o curriculum, nem “sempre permite captar com precisão o que na organização está sucedendo” (Llavador & Alonso, 2002). A escola é, vista a multiplicidade de atores e de aconteceres, e no dizer de Lavador e Alonso, um “espaço de contradições”. A complexidade está lá, diz Morin, onde se não pode vencer a contradição. Contradição²³ entre as normas, a intenção, o discurso e a ação.

²² A ideia de complexidade da qual aproximamos o nosso entendimento é a de Morin, quando refere que “a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados”. Segundo ele, “a complexidade coincide com uma parte da incerteza, quer mantendo-se nos limites do nosso entendimento quer inscrita nos fenómenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, é a incerteza no seio dos sistemas ricamente organizados. (...) A complexidade está portanto ligada a uma certa mistura de ordem e desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina ao nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina das unidades elementares”.

²³ Não queremos esgotar, ainda por cima simplificando, a ideia de hipocrisia organizada. Este conceito serve para revelar a inconsistência que grassa na gestão das escolas, e em Portugal em particular, e que resulta da necessidade de legitimar a ação de gestão da educação e da escola quando os seus atores se confrontam com normas decretadas mas inconsistentes.

Abordar de uma forma crítica o que acontece no interior da escola obriga, pois, ao abandono da clássica perspectiva institucional que buscava a compreensão dos processos a partir da ideia de que nas instituições os indivíduos agem de uma forma absolutamente racional, insistindo, pelo contrário na ideia de que os atores têm, na determinação das suas escolhas, a influência das rotinas, do *habitus* e do *ethos*, os quais, transpostos para o plano cognitivo, acabam por condicionar as escolhas sociais. As novas perspectivas de análise, segundo Powell e DiMaggio, partem da ideia base de que “a constância e a repetitividade de muita da vida organizada são explicáveis não apenas por referência ao indivíduo, mas sobretudo por uma outra perspectiva que localiza a persistência dessas práticas quer na sua qualidade de *quase-naturais* (“taken-for-granted”), quer na sua reprodução em estruturas que se autossustentam” (cit. Andrade, 2003, sublinhado nosso). O novo institucionalismo na teoria da organização e na sociologia compreende uma rejeição dos modelos do ator-racional, reforçando, pelo contrário, um interesse pelas instituições enquanto variáveis independentes, uma viragem em direção às “explicações cognitivas e culturais e ainda uma atenção particular às propriedades das unidades supraindividuais de análise, as quais não podem ser reduzidas a agregações ou a consequências diretas dos atributos ou dos motivos dos indivíduos” (cit. Andrade, 2003).

Esta perspectiva de análise ao incidir mais na preocupação de revelar as contradições do que em ocultá-las, ao recusar uma perspectiva monolítica da organização escolar e ao revelar a sua constituição plural, “como lugar de vários mundos” (Estêvão, 2012, p. 128), constituindo “frágeis coligações” de muitos interesses, permite o regresso daquilo que tem sido sistematicamente remetido para o “sótão das quinquilharias”: a política. Não vamos discutir-tematizar aqui a questão política maior associada aos referenciais de *justiça e equidade* que devemos ligar inexoravelmente ao “aprofundamento das raízes democráticas” da educação, mas ligando-o, por exemplo, à retórica da *qualidade* que raramente é entendida, como defende Estêvão (2012, p. 94), uma “questão política”. Políticas de educação (Azevedo, 2008a), certamente, baseadas na confiança, na autonomia negociada e que “envolvam toda a sociedade, que valorizem as boas práticas e incentivem todos os atores a estabelecerem compromissos concretos pela educação”, mas também debate política contra o *poder* da política ao serviço da “sobrevivência” de certos interesses que

instrumentalizam a força e o poder da educação a outras políticas, nacionais ou transnacionais. A discussão política que nos deve animar será aquela que no momento de transição, dicotômica para muitos, entre os sistemas educativos “de serviço público” e os que desejam que se posicionem como um dos “setores de serviço cruciais para a economia” (Estêvão, 2012, p. 23) nos colocará perante a reflexão que relacione a “globalização” com as questões da justiça²⁴, uma nova ideia de justiça social uma teoria da “justiça democrática pós-westfaliana” (idem, p. 236) e introduza também a ideia de uma *regulação dialógica* entre as diferentes perspectivas políticas que envolvem e enformam todos os interessados no bem público educacional.

9. Mudança e inovação - a organização aprendente

As perspectivas de mudança, inovação e de transformação das escolas passa pelo abandono da filosofia que formatou a escola moderna; mas passa também por um novo perfil de responsabilidades partilhadas que superem os bloqueios ‘institucionais’ à construção de consensos e programas de ação para a escola. A explosão e massificação escolar depois da década de sessenta e a constatação da incapacidade da escola de se adaptar a essas mudanças, obrigou a investigação a deslocar o centro de interesse das esferas macro (estruturais) e micro (sala de aula) para as dimensões mais holísticas da organização escolar e levassem a que o foco da atenção investigativa se voltasse, num paradigma interpretativo das suas lógicas de funcionamento, para a organização e funcionamento interno, nomeadamente sobre as interações entre os vários atores, as *relações de poder* que se gerem e se geram, sobre os modelos de funcionamento administrativo e pela rotulagem moral e académica dos alunos.

A imposição crescente²⁵ de modelos funcionamento das organizações escolares numa lógica economicista, vem introduzir a perspectiva da *qualidade*²⁶, responsabilizando-a pelo “valor acrescentado” que deve facultar aos indivíduos para

²⁴ No tempo de globalização o termo justiça remete para uma pluralidade de sentidos conforme as perspectivas e teorias sociais, reivindicando uma “justiça democrática pós-westfaliana” impondo a todos os setores o “aprofundamento das suas raízes democráticas e participativas a favor de uma maior simetria estrutural de poder nos diferentes níveis de relações (...)” (Estêvão, 2012, p. 236)

²⁵ Podemos enquadrar dentro deste movimento a tendência crescente da intromissão nas lógicas de funcionamento das escolas os processos de *accountability*, internos e externos, como são exemplos a avaliação de desempenho dos professores e a avaliação externa dos alunos (exames).

²⁶ Cfr Cap 4, “Qualidade em educação: contributos para a desocultação da sua agenda”, in (Estêvão, 2012)

que sejam competitivos e adaptáveis num mercado laboral flexível, não esconde, porém, o facto de que uma sociedade de mercado não se caracterizar precisamente pela *equidade*²⁷ dos recursos económicos, estatuto social de origem e recursos culturais de base familiar ou social.

Com (Azevedo, 2007a, p.6) estes dois conceitos, equidade e qualidade, ganham consistência e centralidade no debate que deve ser o da educação e, na nossa perspetiva, devem imbricar na ideia de uma cultura organizacional da escola marcada pela *aprendizagem*. Isto é, fazer da escola uma organização aprendente. A escola, enquanto instituição educativa, é uma criação histórica, reconstrói-se e reatualiza-se “quotidianamente pela ação pedagógica e organizacional, quer na forma como incorporam, referenciam ou resistem a certas heranças simbólicas, representações sociais e “sedimentos culturais”, quer na forma como encaram, com maior ou menor capacidade de iniciativa e criatividade, os constrangimentos, dilemas e oportunidades, ou como assumem e concretizam novas missões e objetivos” (Afonso, 2010, p. 13). Assumir os objetivos da escola, superar os constrangimentos é necessário que se entre em crise, é necessária uma discussão conjunta numa Escola que é composta por pessoas “que pensam ou aprendem a pensar”, quer dizer, que abrem uma discussão contínua, “um interrogar-se continuamente, um observar, um levar material para discussão, em que cada um de nós controla a sua própria discussão, consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural. O que importa é que a escola pense, e para pensar fazem falta muitas cabeças” Mallaguzzi, (1991) cit in (Alves, 2008). A reflexividade como marca subjacente à perspetiva interpretativa dos atos educativos e construtiva dos conhecimento e a aposta no questionamento sistemático das práticas para gerar um conhecimento novo que sustente a inovação e a mudança implica os professores em processos de empoderamento e emancipação dos constrangimentos do poder.

Os processos de globalização, por um lado e a denúncias de falta de eficácia da escola no cumprimento dos seus mandatos sociais, aliada falta e eficácia do modelo

²⁷ Bruno Dionísio explica a discussão atual sobre o modelo de escola em torno dos diferentes entendimentos da ideia de justiça pela transição da ideia de justiça associada à ideia de igualdade de oportunidades para a “justificação da grandeza industrial e mercantil como princípios de justiça mais justos que a justiça cívica” (Dionísio, 2010, p. 310)... transformados os defensores acérrimos da ordem de grandeza cívica em sonhadores idílicos, os partidários do modelo de eficácia escolar deslocam o debate da igualdade para a ideia de equidade” (*idem*, p. 311)

organizacional que se tornara pesado, lento e ineficaz na tomada de decisões, vem impor mudanças na escola, nos seus modelos organizativos e na sua cultura. A retórica oficial vai ser preenchida com conceitos como “autonomia”, “descentralização”, “projeto” que “existem mais no plano dos discursos políticos do que nas práticas políticas de professores e alunos” (Pacheco & Pereira, 2007; Costa, 2003) (Azevedo, 2009a). Seguindo a recomendação de Pacheco & Pereira (2007), “torna-se necessário, [...], refletir sobre o que se pretende fazer da escola e dos seus projetos de formação, passando-se de uma linguagem reativa e de denúncia dos malefícios da globalização para uma intervenção educacional. Isto comporta a politização do currículo e dos atores que o configuram na prática, uma vez que a globalização traduz-se numa “política de despolitização” (Bourdieu, 2001, p.60), que desavergonhadamente bebe no léxico da liberdade e também, para Paulo Freire (1996), no da ética” (p. 373)²⁸. Ora, na nossa opinião, a escola só cumpre verdadeiramente a sua função se for um espaço de *empoderamento* das pessoas que se desenvolvem e constroem interagindo no seu espaço, se for “o lugar central da afirmação da cidadania numa sociedade comunicacional gerida de modo dialógico” (Teodoro, 2003, p. 64). Organização aprendente, só o é se for *inteligente* no seu verdadeiro sentido, isto é, capaz de *into leggere*, de se analisar a partir de uma cultura comum de diálogo e discussão crítica. Só a partir da *inscrição* na própria escola, os seus atores podem pensar os valores e as marcas que de fora e de cima tendem a determinar a ação e os valores de uma instituição educativa.

No caso português, diz-nos Azevedo, temos por herança uma “tradição quer de sobreposição e centralismo do Estado, quer de uma “autonomia decretada”. Segundo ele, nesta bivalência, o “Estado procura atualizar a sua retórica e relegitimar-se em permanência, neste caso com a retórica da autonomia, mantendo o seu perfil uniformizante e centralista. A autonomia que o Estado tem pretendido “impor” representa apenas mais uma fonte de irresponsabilidade e de falta de inteligência da ação do Estado.” (2009, p. 21-22). O conceito dominante de autonomia - a outorga à

28 J. Á. D. Lima, (2007: 155) revela no modelo burocrático de gestão educativa a separação entre dois mundos distintos: o da política e o da administração. Explica ele que “no âmbito da política, chega-se a decisões sobre a formulação dos problemas e dos objetivos de ação. Seguidamente, apela-se ao conhecimento científico para desenhar medidas e programas de implementação das mesmas. Contrariamente à tomada de decisões, a fase da implementação é encarada como um processo não-político, como uma atividade técnica potencialmente programável (Kickert, Klijn & Koppenjan, 1997: 7).

escolas e aos professores de uma pretensa autonomia (Pacheco e Pereira, 2007, p. 374) - tem estado “desprovido de sentido político substantivo”, significando apenas “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem” o que não é mais do que a “a autonomia do centro, remetendo as escolas “para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada” (Lima, 2007, p. 7 cit. Azevedo, 2009). As mudanças que o processo de globalização introduz na escola que a levam, na perspectiva de (Estêvão, 2012), a “perder a sua função Durkheimiana original de transmitir culturas nacionais e a promover a coesão nacional, interessando agora sobretudo aproveitar o ensino como uma oportunidade comercial que beneficiará claramente com a internacionalização, a mercantilização do setor escolar e o reconhecimento global” (p. 21-22). A reflexão que se impõe é a que “relaciona a educação em tempos de globalização com a questão da justiça” (Estêvão, 2012, p. 23) e o problema de repensar o papel do Estado e pugnar por uma política emancipatória para a educação, partindo da recusa da *racionalização da educação* (o mundo escolar, diz-nos (Dionísio, 2010, p. 312) desloca-se, sub-reptícia mas velozmente, de um espaço baseado na justificação política e ideológica, para um universo de justificação com base na expertise científica), tornada objetivo hegemónico da parte do Estado ou de alguns grupos com *poder*, como pretexto da dinamização de um qualquer projeto político, económico ou social. Não deixa de ser interessante uma visita à perspectiva que N. Alves & Canário apresentam, para quem a justificação das reformas da educação em Portugal balançam entre a retórica da *modernização* e da *democratização* e que, no final, “é a primeira [modernização] que se afirma como lógica dominante, exprimindo a visão, comum às instâncias de decisão da União Europeia, de uma subordinação funcional das políticas educativas relativamente a uma racionalidade económica de desenvolvimento assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego (Nóvoa, 1996)” (2004, p. 986)

Em síntese. Os sérios problemas que marcam a educação induzem sistematicamente a um processo de *mudança*, que implica uma alteração nos seus modos de organização e gestão e, por outro lado, e obriga a um olhar *clínico* sobre si

mesmo, sobre as suas práticas, os seus objetivos, os seus valores. A estabilidade²⁹, o futuro da organização resulta das vantagens que adquire nas aprendizagens que se materializam na avaliação e discussão das experiências concretas e na aferição partilhada dos objetivos educacionais e, mais do que nas avaliações técnicas colocar a tónica analítica e crítica nos referenciais políticos que reconfiguram a instituição educativa. Torna-se assim uma organização aprendente, aquela que *Cria Valor* porque se organiza e se reorganiza ativa e criticamente, que pensa, que tem massa crítica que compromete todos, num debate contraditório e plural, com a qualidade dos resultados e desempenhos.

²⁹ São várias as condições para a construção de uma escola de qualidade. Remetemos para o texto de (Libâneo, 2009) que no subtítulo “Práticas de organização e gestão e escolas bem sucedidas” nos parece estruturar de forma clara as condições de sucesso.

VI - Parte - O papel e o modo de operar da supervisão docente.

10. A liderança

Quando caracterizamos a escola como uma organização “polifónica”, uma “organização aprendente e inteligente”, torna-se determinante para a própria *qualidade* da escola o modo de organização e o perfil das lideranças.

Em palavras simples podemos apontar como preferível a uma perspetiva de gestão balizada por uma orientação da instituição por instruções, verticais e dogmáticas, uma orientação orientada pelos valores, instituindo um modo de ação, respeitador *das exigências da pessoa* e privilegiando o diálogo, condições essenciais para uma gestão na base da *confiança*. Pela nossa parte focaremos atenção no nível de gestão intermédia que é aquela a que corresponde o estatuto de coordenador ao qual as normas legais (por exemplo, Decreto-lei 75/2010, de 23 de junho) atribuem, grosso modo, as tarefas de supervisão. A ação por valores resulta da interiorização pessoal do modo como cada um deve atuar, estabelecendo um equilíbrio crítico e inteligente entre os valores associados a um certo *managerialismo* de eficácia e uma orientação humanista (rousseauiana, como hoje está em voga).

11. Supervisão

São variadas as abordagens semânticas ao conceito de supervisão, mas partimos da ideia de Sá-Chaves que, ao colocar na rota da busca da qualidade o papel da formação, insiste nos processos de supervisão da formação “como instância de regulação, de acompanhamento, de orientação e de apoio nos caminhos do desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2008, p. 68). No quadro de uma formação continuada, o conceito de supervisão, inicialmente circunscrito ao momento da formação inicial de professores, é ampliado ao contexto da formação continuada de professores e, enquanto supervisão da prática educativa e não meramente pedagógica, “emerge como uma auto e heterosupervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua atividade de ensino, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2010, p.129). A supervisão ganha assim uma extensão maior ao ser assumida, no contexto de uma escola entendida como uma organização aprendente e qualificante,³⁰ *“na qual os seus membros se enriquecem e qualificam a si próprios” (p. 137) como essencial ao serviço qualidade da escola.* Recusa-se à supervisão não só uma perspetiva inspetiva (p. 145) mas também, e fundamentalmente, acrescentamos, a inscrição num modelo taylorista de “eficiência e eficácia a todo o custo”. Desenvolvendo-se a atividade docente num determinado contexto, marcado pelas especificidades de um projeto educativo – seja ele qual for, o oficial ou o construído pelos hábitos – o papel do supervisor é o de conferir importância ao contexto dos comportamentos de forma a interpretá-los no sentido da responsabilização do seu cumprimento e pela “avaliação da qualidade da sua conceção e realização” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 131). Liga-se assim a tarefa da supervisão ao papel da *liderança dialógica* “com a própria realidade que lhe fala” que, ao serviço de uma escola de qualidade, pauta a sua ação pela procura do acesso à informação e atenção concebida a pessoas e iniciativas autónomas, vincula-se de forma clara à promoção da qualidade da instituição ao e pelo desenvolvimento da qualidade

³⁰ De acordo com Peter Senge (1990: 3) As organizações aprendentes são: ... organizações onde as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde novos padrões mais amplos de pensar são nutridos, onde a aspiração coletiva é libertada, e onde as pessoas estão continuamente aprendendo a ver em conjunto o todo. (<http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>, em 25 de julho de 2012)

profissional. Uma organização aprendente, enquanto sistema aberto, em permanente interação com o meio exige uma liderança que congregue condições de diálogo democrático, de modo criar contextos de aprendizagem e de desenvolvimento, contextos esses que devem ser considerados no pensamento e nas práticas na investigação da sua história e dos constrangimentos e potencialidades que condicionam a sua ação e o seu projeto de educação. Alarcão & Tavares (2010) colhem de Senge o conceito de *organização aprendente* e *qualificante*, enquadrando-o com a abordagem reflexiva e da aprendizagem crítico-experiencial e com as dinâmicas institucionais que assentam “num clima organizacional caracterizado por uma atuação forte de dinâmica interpessoal e dialógica orientada por uma visão prospetiva sobre a realidade em mudança.” (p. 138) e que comporta uma liderança associada ao diálogo, votada ao *empowerment*³¹. Este *empowerment* promove a “consciência que os professores assumem relativamente ao seu poder e também perante a existência de relações de trabalho colaborativo” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 146) e obtém-se pela pesquisa dos próprios professores sobre o exame permanente e crítico dos problemas que se lhes colocam, defende Ponte (2002), na sua “relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho” e uma participação ativa na escola ligada à capacidade de argumentar as suas propostas. A base natural para essa atuação tanto na sala de aula como na escola, é a atividade investigativa, no sentido de atividade inquiridora, questionante e fundamentada (p. 2).

Não se concebe pois uma ideia de escola como organização aprendente, uma escola em aprendizagem e desenvolvimento, que não seja alicerçada numa vontade de aprendizagem e desenvolvimento traduzida “em pensamento e prática reflexivos que acompanhem o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas com que se defronte e de os pensar em círculos que enquadram os microproblemas em preocupações mais abrangentes” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 146). Deste modo, a investigação não é algo que se possa realizar em espírito de funcionário, de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afetivo: requer o espírito de *protagonista social*. Fazer parte de um projeto sem assumir, desde o início,

³¹ A afirmação do *empoderamento* dos professores não pode ser contra ou em alternativa ao *empoderamento* de outros atores sociais, como, por exemplo, os pais e encarregados de educação. Tal *empoderamento* pode equivaler, segundo (Estêvão, 2012), a uma política de descentralização democrática do poder”, mas, acautela, pode igualmente visar, entre outros objetivos, utilizar o “poder social para resistir às políticas públicas” (p. 51).

uma posição de compromisso e empenhamento significa representar nesse projeto um papel secundário, não chegando a viver uma verdadeira experiência de investigação. A aprendizagem dos professores não deve ser entendida primordialmente como uma realização profissional individual mas fazer parte de um projeto coletivo de longo prazo com uma agenda democrática. (Ponte, 2002, p. 12)

Na mesma linha vai Alarcão e Tavares ao sublinhar a opinião de Kriesberg que relaciona umbilicalmente o processo de *empowerment* com a existência de relações de trabalho colaborativo (*coagency*). A resposta ao problema da identidade dos professores, segundo Carlos Marcelo encontra-se num “projeto coletivo de longo prazo com uma agenda democrática” e exige um desenvolvimento de competências que Formosinho classifica como de integração no próprio contexto e, por via disso, deve estar, nessa mesma lógica de desenvolvimento, ao serviço da cultura e da busca e aperfeiçoamento do conhecimento. Tem acolhimento a ideia de supervisão de Alarcão & Tavares (2010) como o “processo segundo o qual um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Mas também uma ideia de supervisão que se alarga a uma escola “que se pensa a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua conceção e realização” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 131) Por isso a supervisão deva ter uma finalidade eminentemente formativa, e ter como objeto dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar “e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2010, p 144-145).

No quadro de um projeto de supervisão é importante que numa escola reflexiva se releve a sua preocupação humanista e desenvolvimentista da pessoa e da profissão docente, impondo-se ao supervisor um perfil capaz de acolher a multiplicidade de participações e esteja capacitado (capacidade que Alarcão deseja ver extensa a todos) para ajudar a pensar o desenvolvimento institucional que, na sua essência, visar a qualidade da educação (Alarcão & Tavares, 2010, p. 147). Numa escola inovadora, participativa e democrática, acrescenta Alarcão,

“a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza. Mecanismos de comunicação múltipla permitem tomadas de decisão que resultam de estratégias e políticas interactivamente definidas. Estas são enquadradas por uma visão globalizadora, capaz de, como diz Mintzberg (1995), ver simultaneamente em múltiplas direcções. Mas também por um pensamento sistémico, organizador de conceptualização e de ação, a “quinta disciplina”, na aceção de Senge (1990). Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana”. (Alarcão, 2001b), p. 20)

Neste sentido, supervisor deve ser líder numa comunidade de aprendentes constituir-se como “intelectual transformador”, no quadro de uma “profissão relacional complexa, porque trabalha com pessoas, factos, contextos, sentidos, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interativas e avaliativas” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 151). O supervisor não pode ser a muleta de um projeto, um agente de correção da instituição possuído por uma agenda estranha. A ideia de *intelectual transformador* aponta para a ideia de animador de projetos de investigação da realidade social que se constrói na própria sociedade, um promotor da construção de projetos de educação, atento ao debate das políticas do senso comum que, por vezes, se insinuam como incontornáveis e perturbam a compreensão dos atos educativos enquanto esforço coletivo de desenvolvimento humano e social, alma dos valores e das esperanças originais de transformação e de revolução. O supervisor deve também fazer parte daqueles que recusam todos os determinismos da educação, que os recusam porque radicalmente antidemocráticos, e que devem inscrever-se nos contextos, organizar em projetos públicos as construções dos valores e das esperanças sociais – dos jovens, das famílias, das instituições, das organizações políticas -- que são a única matéria sobre a qual se podem construir vidas e operar resistências cívicas e políticas aos projetos de apropriação violenta das energias dos cidadãos do futuro.

VII - Parte - Narrativa

“O tema era o último da agenda. Último por acaso ou talvez não, para deixar mais espaço para a discussão e debate. Habitualmente tal debate não acontecia. A reunião perdia-se frequentemente em minudências e acelerava sempre no fim. O filho na porta da escola à espera, a mãe idosa sozinha em casa, a sopa do marido que não esturra na panela porque ainda nem se começou a fazer... Não se trata de considerar que cada um faz um uso egotista do seu direito de falar e de participar no debate; talvez o façam, quem sabe, com excessiva liberdade. Não sei. Mas discutir a participação dos professores da área disciplinar no projeto de testes intermédios aconteceu no dealbar da reunião que se seguiu, como quase sempre, no término de um dia de trabalho.

O tema não foi muito glosado antes de se abrir o período de debate. Todos haviam recebido os documentos no seu mail com antecedência. Todos? Não o creio, mas não interessava agora pormenorizar esse assunto. Há sempre alguém para quem as tic, sem serem um papão, não confraternizam tanto quanto o deviam com o dia a dia de alguns professores.

Após uma breve introdução que resumia esse mesmo pressuposto de que todos conheciam o projeto, os seus objetivos e condições de realização, passou-se à discussão e, no mesmo momento, à justificação da posição de cada professor.

As razões foram surgindo, encadeadas, uma atrás da outra e o sentido de voto foi engordando com o passar do tempo...

ATA

“[...]”

No que concerne à deliberação sobre a adesão ao projeto de testes intermédios, o T consultou os colegas sobre o projeto e após discussão foi colocada à votação a adesão dos professores da área disciplinar ao referido projeto. Foi este o parecer e o sentido de voto de cada professor: O Professor Z critica a centralização do sistema e a falta de autonomia das escolas, defendendo que Lisboa apenas deveria traçar linhas orientadoras que garantissem homogeneidade ao nosso trabalho, confiando mais no profissionalismo dos docentes; assim, vota não à adesão ao projeto. A Professora Y critica esta subsidiarização da Filosofia cujo exame final pode até substituir o de uma disciplina específica, se tal for a vontade do aluno; isto é desprestigiante para a Filosofia, e, assim, vota não à adesão ao projeto. O Professor Q defende que um teste intermédio teria algum sentido se houvesse um exame nacional final de carácter obrigatório (o aluno usaria o primeiro para se familiarizar com o segundo, por exemplo, preparando-se para a avaliação final); na ausência de tal obrigatoriedade, não vê vantagem na realização de tais testes e, assim, vota não à adesão ao projeto. A Professora R critica a indefinição da situação atual e, por coerência face à posição adotada por esta área disciplinar no ano passado (votamos não à adesão aos testes intermédios no décimo ano), vota não à adesão ao projeto. A Professora V lembra que a experiência das disciplinas que já aplicam testes intermédios tem sido algo negativo, no sentido em que os docentes constataam um desfazamento grande entre estes e os exames finais, quer em termos de estrutura quer em termos de grau de dificuldade; portanto, o argumento de que os primeiros ajudam a preparar os segundos, é falacioso; mais acrescenta que o programa de Filosofia sofre uma operacionalização tal em cada escola que dificilmente é tratável num exame formatado a nível nacional; assim, também vota não à adesão ao projeto. A Professora L, Professor B e o Professor H subscrevem os argumentos dos colegas e, assim, votam não à adesão ao projeto. A Professora W é a favor da participação da escola nos testes intermédios referindo que o surgimento do teste de há um ano a esta parte é indicador da importância da

disciplina e devíamos valorizá-lo; por outro lado, é o único meio que nos é oferecido (questionável se é bom) para aferir/melhorar aprendizagens num contexto nacional.”

Venceu por maioria dos presentes a posição que defendia a não adesão ao projeto.

Estes assuntos não morrem, mesmo que o tempo os faça esmorecer, lhe dê uma cama confortável e promessas de um sono profundo. Mais à frente seremos convocados, ou não, para fazer as vigilâncias das turmas daqueles professores que aderiram ao processo. Não sabia se iria vigiar. Nem a turma. Calhasse um dos testes num “buraco” do meu horário a alguém da Direção me alertaria para a iminência dessa tarefa. Que não, quando calhou mesmo, alertei, que me comprometera com os colegas de português para os ajudar numa visita de estudo.

E vocês? Porque é que aderiram, perguntei muito mais tarde, informal, quando o tema espontaneamente surgiu. Dizem que a complexidade dos testes intermédios nada tem a ver com os exames, argumentei. “Bem, pelo menos fazemos nós menos um teste!” O colega X, que assistira de pé em posição de saída da sala, concluiu: “tenho muito receio desses testes, não sei as condições em que os fizeram, escapam ao meu controlo”.

No final do ano alguns dos professores da área disciplinar falavam com outros colegas dos resultados dos exames. Na defensiva, falavam dos exames e do modo como agir, de ora em diante, perante esse facto que no caso da área disciplinar de Filosofia vivia uma nova condição. Muitas questões e respostas. Inquiri pela relação entre essas estratégias preocupadas com o exame e as aprendizagens dos alunos. Alguns silêncios. Mas Z não deixou de dizer, em linha com um até amanhã que aprontava, que no próximo momento de decisão sobre os testes intermédios votará de modo diferente.

12. As questões-problema da vida profissional.

Nas crónicas breves que referimos tem protagonismo a questão da avaliação externa (MEC/GAVE, 2011). Esta questão tem relevância porque, entre outras razões, se encontra na confluência de duas preocupações: a da regulação da educação e, por via dessa preocupação, dizem, a questão da qualidade da escola, o direito de todos os cidadãos a aprender, isto é, a existência de uma escola justa. É neste cenário, tendo por fundo a ideia de regulação, que abordamos o papel da supervisão pedagógica e a cultura reflexiva e colaborativa que defendemos para a vida da instituição escolar. Os testes intermédios mais a sua umbilical ligação aos exames nacionais aparecem assim numa lógica de recolha de indicadores que permitam um melhor conhecimento das escolas, do seu grau de desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos e, por outro, a credibilização do sistema escolar e a governabilidade das escolas.

Costa (2009), porém, questiona a inevitabilidade e naturalização que se opera, pelo menos ao nível do senso comum, a realização de exames, e que são justificados “pela lógica meritocrática”. Numa análise mais fina enquadra estes processos de avaliação no conceito de *hipocrisia organizada*. Socorrendo-se dos resultados da investigação de Matias Alves, enumera as incongruências do processo³² dando razão à ideia de que os exames dão suporte a uma *mistificação da meritocracia*. É esta mistificação que se converte em problema e que deve alertar o professor para realizar no interior da instituição o processo crítico que acautele uma educação de qualidade aliada à preocupação com os valores da igualdade e equidade. De facto, em todas as discursos que circulam na escola, a questão dos exames não se centra no modo como eles estão ou não a avaliar as aprendizagens dos alunos mas, fundamentalmente, remetem para aquilo que os alunos não sabem e para a criação de narrativas que

³² “De acordo com uma interessante e pertinente investigação levada a cabo recentemente em Portugal -- José Matias Alves (2008: 277-279) em que o autor colocou um conjunto de professores a realizar e a avaliar exames nacionais destinados aos alunos -- chega a conclusões, no mínimo, preocupantes sobre o “caráter arbitrário das classificações e a conseqüente falsificação dos resultados”, de entre as quais se realçam as seguintes: i) o tempo exíguo disponível para a realização dos exames; ii) o grau de exigência que excede o que seria expectável e legítimo; iii) o facto de serem poucos os professores que conseguiram obter a classificação máximo no exame; iv) a obsessão pela construção da fiabilidade através do recurso crescente a itens de resposta fechada; v) o facto de muitos exames avaliarem mais o que o aluno não sabe do que o que sabe; vi) a enorme subjetividade das classificações produzidas (sobretudo na área das humanidades)” (Costa, 2009, p. 8). Cfr também (M. Alves, 2010)

tendem a privilegiar a salvaguarda da *imagem* do professor e a legitimidade do sistema. Assim, a partir da conclusão de Matias Alves (2010) de que estas provas são um pobre e problemático instrumento de avaliação e seleção e que não cumprindo os requisitos básicos de validade, fiabilidade e confiabilidade se tornam “num instrumento injusto e ilegítimo de regular o sistema de acesso ao ensino superior, sendo necessário conhecer esta gramática para ter a coragem de a mudar” (p. 67). O poder insinua-se constantemente pela força coerciva da sua organização, pela racionalidade instrumental que imprime às suas decisões e pelo envolvimento e condicionamento que opera na escola pelas teias burocráticas com que envolve, desmotiva e demove os profissionais da educação.

Nestas breves estórias outras ideias se podiam carrear para análise. Mas ficam de fora da nossa preocupação explicativa porquanto nos interessa indiciar um denominador comum que se insinua nos interstícios dos discursos, se afirma no não-dito. Exposto apenas a uma análise mais demorada, a uma postura que do embebedamento na situação se retire metodicamente para uma análise crítica está a ideia nuclear, o problema fundamental que interessa destacar neste tempo de charneira entre as oportunidades de um profissionalismo com sentido e valores e a mais insignificante e frágil funcionarização. Se os conteúdos expressos nas narrativas nos colocam em face da avaliação externa dos alunos, a postura e os modos de agir dos intervenientes devem ser pensados à luz do problema da profissionalidade docente e, sucedâneo deste problema, o da cultura da escola. É contra a *colonização do mundo-da-vida pelo mundo-dos sistemas, que se organize e mantém* – pelas “estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os ratios, a legitimação política -- pois não põe em causa a lógica global do sistema de estratificação das oportunidades de vida (M. Alves, 2008, p. 280-281 cit. Costa, 2009, p. 9) que as exigências profissionais se devem convocar para a ação enquadrada pelo papel de supervisão.

12.1 - A retórica autonómica.

Na análise que se faz da escola emerge em primeiro lugar a ideia de uma cultura escolar que é condicionada por dois vetores: a ideia de uma homogeneidade que estrutura as práticas e condiciona as lideranças e a autonomia; e a ideia de uma

forma de trabalho dos professores marcada pelo individualismo, pela enclausura de cada um no seu jardim secreto. É a partir deste estado de coisas que se deve desenhar a problemática da escola portuguesa. Por exemplo, é comum apontar a construção da identidade e especificidade de cada escola a partir da construção do seu Projeto Educativo de Escola (PEE) e dos seus Projetos Curriculares de Turma (PCT). Contudo, a prática curricular é autónoma no discurso e nos textos curriculares (Pacheco, 2001) e (Costa, 2009) - a ponto de ter já sido considerado com estatuto semelhante ao de uma "terra prometida" (L. Lima, 2006, p. 6) - mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>). O Estado destrói a autonomia que ele próprio decreta por força da persistência, ao longo dos últimos trinta anos, de uma "invariante estrutural" (L. Lima, 2006, p. 42) definida por um regime centralizado e estatista de administração da educação, e que deixa as escolas (Azevedo, 2009a) reféns de uma armadilha do Estado que as decreta autónomas mas em nada alterou o seu poder, a sua estrutura centralista, as suas finalidades e as suas responsabilidades". As mudanças educacionais que se pretendem operar para adequar a escola às crescentes exigências de qualidade não passa apenas pela mudança no modo de trabalhar dos docentes mas também nos modos de organização. As reformas do sistema educativo acabam por fracassar também porque mudando as "políticas educativas" não mudam no exato momento os modos de regulação. Mudar pois o poder de regulação e de controlo do Estado sobre a educação que centraliza³³, uniformiza e controla a escola, instituindo um modo de ação política em educação marcado pela "desconfiança e irresponsabilidade" (Azevedo, 2011, p. 78). A *hipocrisia organizada* tem aqui o terreno propício à sua existência na medida em que é o modo, o mais das vezes pouco intencional e consistente, "de estar e sobreviver, de reagir

³³ Referimo-nos ao centralismo burocrático como modo de governo da educação. Recorrendo a um texto de J. Á. de Lima (2007), este modo de governação assenta em meios administrativos hierárquicos e caracteriza-se pela existência de um desenho organizacional e de uma direção regulada por regras. Estabelece-se assim uma estreita relação entre a hierarquia e os mecanismos de controlo na medida em que a uma tomada de decisão política que especifica os objetivos a atingir é a organização -- desenhada em patamares e divisões (por exemplo, departamentos), ordenados sequencialmente e obedecendo a uma lógica de subordinação gradual, com autoridade ou poder decrescente a partir do topo -- que se encarrega da sua operacionalização. O objetivo da gestão é controlar a organização, de modo a garantir que as diferentes partes da mesma ajam num sentido único: o da produção dos objetivos desejados. Para o conseguir, "recorre-se a mecanismos burocráticos, como a definição e imposição de regras uniformes e universais, a estipulação de padrões de desempenho a observar, a emissão de ordens e de diretivas, a supervisão da ação dos membros e das unidades organizacionais, a monitorização das suas atividades e comportamentos e a realização de auditorias, entre muitas outras práticas. Tudo isto ocorre no âmbito de uma estrutura de comando em forma piramidal, orientada do topo para a base" (p. 154).

neste contexto” (p. 83), significando não só a expressão da *desarticulação* entre os discursos e as práticas, mas também “o modo consistente de articulação e de legitimação e sobrevivência perante tão acelerada inconsistência social e de orientação política” (p. 84).

Não queremos prolongar a nossa reflexão para lá desta ideia de inconsistência e da possibilidade de se encontrar numa postura *hipócrita* as formas mais eficazes de legitimação, conforto e sobrevivência na boa sombra da boa árvore “das normas de referência, dos discursos e propósitos políticos, seja do Ministério da Educação seja de cada escola agrupamento” (p. 84). Como se depreende das narrativas, era a “norma”, era a nota de exame, era a relação entre o CIF e a nota de exame que apoquentava o brio profissional. Não eram a aprendizagens dos alunos, não era a justiça da avaliação³⁴, a fiabilidade dos exames que orientava as preocupações e os discursos. Era a dimensão técnica a fazer soçobrar a dimensão dos referenciais valorativos, era (e é) o eterno retorno do “círculo infernal de irresponsabilização e de ‘passa-culpas’” (Azevedo, 2009, p. 12). Como veremos, em traços esquemáticos e breves mais à frente, é importante que se furte a escola à regulação de controlo exercida pelas estruturas do Estado porque ela não é, afinal, mais do que uma regulação no quadro de uma multiplicidade de regulações que não se apresentam apenas na sua faceta de orientação normativa, de coordenação de condutas, de definição de “regras do jogo” e controlo, mas comportam também uma diversidade de legitimidades e de fontes de produção de regras, o jogo local dos atores” (Barroso cit. por Azevedo, 2008b), e se amplie a discussão em torno da regulação social a partir de um projeto de educação definido, por exemplo, pela ideia de “cidade educativa”, partindo do princípio de que a “escola não pode nem deve assumir sozinha as funções educativas da sociedade, devendo, com as outras instituições da comunidade, assumir esse papel” (Leite, 2010, p. 23). A uma ideia retórica de autonomia, “desprovida de sentido político substantivo”, deve ser substituído por um modelo de “autonomia construída”, definida por um “complexo e multifacetado cruzamento de compromissos sociais entre interesses e atores: o poder político, a administração educacional, os professores e

³⁴ Assumimos neste relato que a ideia que subsiste ainda na escola é aquela que (Coutinho & Lisboa, 2011) nos descrevem. Segundo estas autoras, as escolas tradicionais tem seus sistemas de avaliação orientados mais para a medição das deficiências dos alunos do que nas suas possíveis conquistas. Consequentemente, essa postura “de certa forma, inibe o estímulo do aluno em aprender visto que acaba por ver a escola como um espaço que pune, classifica, rotula e não como um ambiente com múltiplas possibilidades de aprendizagem” (p.16).

formadores, os pais, os alunos, os formandos, outros agentes socioeconómicos [...] no quadro de regulação da educação” (Azevedo, 2011). O modo de gestão centralista³⁵ e burocrática, operada a partir de uma “tralha técnica”, securizadora para alguns, tem o preço pago em imobilismo e diminuição drástica da liberdade, um “deserto ético, uma desconfiança permanente na capacidade das escolas e no profissionalismo dos professores, uma ausência de cooperação aberta entre profissionais escolares e atores sociais, além de aí se aninharem as formas mais escondidas de desigualdade e de exclusão social” (Azevedo, 2011, p. 87). Se o espaço de colaboração em torno da construção de um bem comum como a educação se pode problematizar em torno da ideia de *communitas*, é a questão da construção da profissionalidade docente que se elege como questão e a abordar segundo uma perspectiva mais crítica.

12.2 - A profissionalidade *práxica*

Retomando os conteúdos narrativos encontramos aí a oportunidade – ainda que não concretizada -- de tematizar as opiniões, de submeter os discursos sobre a avaliação, sobre os alunos e os processos a que a escola se submete a um outro olhar que mesmo condicionado pelos contextos seja capaz de acesso a uma posição teórica, a um desmembrar analítico das práticas para as questionar e trazer ao espaço público de discussão os problemas que vividos por todos devam ser igualmente resolvidos com todos. Falamos também da presença (ou ausência) de alguém que promova a discussão, que converta a fala em oportunidade de aprendizagem. A formação profissional, a construção do conhecimento profissional pode beneficiar com estas narrativas da ação desde que ligadas aos seus contextos, sendo a condição para que o ensino não se transforme “na concretização técnica de objetivos definidos por outros” (Goodson, 2008, p. 27). Coloca-se então, no quadro de uma cultura³⁶ de escola que se

³⁵ Queremos de forma clara distinguir sob os mesmos termos a presença de dois pensamentos distintos sobre o centralismo educativo. Por um lado, ideia que não subscrevemos a persistência de um discurso que parte da crítica à burocracia e centralismo do estado para operar uma saída única deste modelo para lógicas meramente mercantilistas e de privatização da educação. Por outro lado, a propositura de uma lógica de abandono do modelo centralista para a construção social de um modo de regulação que não possui nenhuma reserva sob a natureza e a importância de nenhum dos atores possíveis e necessários no processo de construção de um projeto de educação. Ganha-se assim, neste último modo, a possibilidade de irrupção de muitas lógicas de atuação – entre o local e o global – mas que encontram no quadro de uma regulação complexa oportunidade negociação das “tensões” geradas no processo (cfr Azevedo, 2008b)

³⁶ A cultura organizacional está implicada na exigência de *qualidade* da organização. A mudança que se exige na escola passa, como se tem sugerido, pela transformação de uma cultura piramidal e organizada burocraticamente pela sugestão de uma cultura de colaboração e de implicação na mudança de todos os

quer reflexiva – teórica e crítica – e colaborativa, a questão de saber como implementar, desenvolver, promover essa cultura polifónica e, por vezes, caótica sem cair numa ação *coordenada*, num modelo de ação com uma cadeia de comando muito clara e controlada, uma tentativa de “manter ou estabelecer uma dada ordem” (Azevedo, 2008b, p. 7).

A cultura reflexiva permite que a escola revele e promova os seus problemas no espaço público no “seio de dinâmicas sócio-comunitárias que estejam orientadas para a reflexão conjunta e para a celebração de compromissos muito concretos” (Azevedo, 2011, p. 85). O recurso à análise das narrativas é um modo de promoção desse diálogo e da construção de um conhecimento próprio, marcado pelos contextos locais criticamente assumidos e analisados e que permite que não só se conheça a pessoa que o professor é numa entidade vital como é o ensino, mas também que se aceda “à riqueza e indeterminação das nossas experiências enquanto professores e a complexidades dos nossos entendimentos sobre o que é o ensino” (Carter, cit Goodson, 2008, p. 53) para lá da referência a “vitórias e arranjos políticos particulares”³⁷ (Goodson, 2008, p. 62). As análises globais a atenção aos contextos não podem ser substituídas, como quer uma certa orientação pós-modernista, pelas estórias locais e pelos relatos anedóticos pessoais, “divorciadas de um entendimento do contexto e do processo social” (p. 70), constituindo, num esgotamento do “oxigénio para se conseguir uma compreensão mais abrangente” (p. 65), “um fechamento da análise global, um fracasso da imaginação” (p.71). A fuga a esse fechamento está no questionamento, na análise realizada nos seus contextos sociais: devemos, agindo contra o “divórcio dos discursos” (p.65), ir além da “narração do indivíduo autorreferencial, para abranger um modo colaborativo contextualizado mais amplo” (Goodson, 2008: 55). Tal necessidade de ir além da *estórias* remete então para uma *colaboração mais ativa* entre os docentes³⁸ de modo a que, a partir da *estórias*, se processe, na base da colaboração ativa, um processo de “desconstrução das práticas

intervenientes nesse processo. No caso da qualidade dos sistemas de ensino, a questão tem que ser colocada também em face de valores que noutros domínios onde a exigência de qualidade é colocada são respeitados. Falamos dos valores da igualdade de oportunidade e de equidade, por exemplo, referenciais que não podem ser banalizados num sistema público de educação.

³⁷ Goodson, na obra que vimos referindo, alerta para o facto de que as histórias pessoais podendo constituir um espaço de liberdade longe do poder, elas não suspendem a administração continua desse poder (2008, p. 64-65)

³⁸ Goodson apresenta estas ideias na perspetiva de uma colaboração entre os docentes da escola e as instituições de ensino superior, as faculdades de educação (p. 81 ss)

discursivas” em direção das “histórias de vida” em direção a uma modalidade de trabalho que adota “*estórias de ação em teorias de contexto*”, plenamente “impregnadas pela sua localização em estruturas de poder e meios sociais” (Goodson, 2008). Os discursos assim submetidos à análise perdem a sua unidirecionalidade, ganham espessura contextual, interpretações e negociação de significados: palavras das pessoas, colhendo a metáfora de Freire e Macedo, “grávidas do mundo, palavras da leitura que as pessoas fazem do mundo” (in Gounari, 2009, p. 25)

Quando elegemos estas pequenas estórias não pensamos no complexo de problemas que assistem à sua teorização metodológica e filosófica, apenas nos preocupava a possibilidade de se poder a partir delas lançar uma perspectiva prospectiva que permitisse o questionamento do papel do professor e do coordenador no interior do grupo e, a partir da sua ação e questionamento, operar a elucidação crítica da sua ação, realizar a genealogia das ideias, dos princípios e das atitudes que se descrevem para aceder ao sentido mais íntimo e existencial dessas prática. A partir dessa análise importa sustentar ou construir a ideia do profissional prático que pensa para agir e pensa a sua ação. Com Canário, ser um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação” e permite “recolocar a questão da inovação educativa como um processo em que a escola se reconfigura a partir de ‘baixo’, apoiada no seu potencial coletivo de criatividade” (Canário, 2008, p. 138).

Não basta a reflexão na e sobre a ação como quer Schön, exige-se uma postura mais crítica relativamente “a essas ações e às suas condições e consequências sociais” (Goodson, 2008, p. 215). Se o acesso à compreensão dos contextos da ação se pode realizar sob uma mirada sociológica e psicológica, as consequências sociais da ação dependem fundamentalmente de uma construção profissional baseada também em princípios, a partir da consensualização de normas morais e éticas que garantam o “bem-estar dos outros”. Não defendemos, como Goodson o parece fazer, a desqualificação das exigências profissionais de natureza material, mas não as colocamos no topo até porque a ontologia do estatuto profissional não tem as mesmas “obrigações” que a natureza dos princípios da justiça da ação.

A ideia de profissionalidade baseada no premente exercício do juízo analítico colide com a ideia de uma profissionalidade contaminada com as lógicas funcionais da educação e exige uma crescente autonomia no exercício das tarefas socialmente relevantes de ensinar baseadas nos *conteúdos* do conhecimento prático que se constrói, “dos tipos de contextos em que foi adquirido, dos propósitos que serve e do grau em que os docentes o avaliam, renovam e refletem sobre ele” (Goodson, 2008, p. 216). Trata-se de um conhecimento prático que, analítico e crítico, consegue furtar-se a um certo colonialismo quer das abstrações das universidades quer dos *poderes fácticos* da sociedade e dos grupos de interesses sociais; enquanto conhecimento crítico e contextual, ele furta-se às acusações de vulgaridade pela possibilidade de destacar a informação³⁹ relevante dos episódios anedóticos ou das versões romantizadas de ação. Na medida em que este conhecimento basilar da identidade profissional é mais que a soma das competências científicas e técnicas relativo às matérias de ensino, constitui um saber *práxico e axial*, “movidos pela crença na prática social e nos princípios morais” (Goodson, 2008). À ideia de um conhecimento prático vamos preferir a expressão conceptual *conhecimento prático* porque se refere também a uma “ação prático, enquanto ação informada, não apenas pelos requisitos e conhecimentos de matriz técnica, mas pelos valores de bem, que ultrapassa nas suas finalidades o imediatismo utilitarista da e para a ação, para a situar e compreender no contexto social e humano e no compromisso crítico com o bem comum, enquanto desenvolvimento harmonioso e sustentado de cada um e de todos” (Sá-Chaves, 2008, p. 65-66). É um conhecimento, segundo esta autora, que associa criticamente “num *continuum epistémico*”, as dimensões cognitiva, afetiva e de ação que, para lá das componentes técnicas possa fundar e legitimar em valores, “o gesto prático” que

³⁹ “Dito de outro modo, na investigação não nos ocupamos só de obter certezas, mas prosseguimos diversos fins – a compreensão de uma situação ou a resolução de um problema concreto, associados ou não à nossa prática. Os critérios de qualidade da investigação devem estar alinhados com essa diversidade de finalidades e não apenas centrados na questão da validade e certeza” (Ponte, 2002).

Parece-nos então que a questão epistemológica constitui um dos principais fatores, que diferenciam qualitativamente o exercício da profissão docente, tendo em conta a natureza diferenciada do conhecimento profissional subjacente e organizador da intervenção pedagógica. Procurando desse modo ultrapassar um tipo de racionalidade marcadamente cognitivista para compreender o conceito de competência no quadro das teorias da ação e da possibilidade de transformação, de desenvolvimento e de inovação que a ação comporta. Trata-se de pensar o exercício profissional como ação sustentada, não apenas por um saber específico para um fazer tecnicamente determinado, mas sim por um saber que orienta e rege o saber ser, quer na dimensão do desenvolvimento identitário do sujeito em formação (e/ou já profissional), quer no seu compromisso com o desenvolvimento do Outro. Ou seja, com o desenvolvimento social e humano das instituições, das comunidades e com o aprofundamento das próprias profissões. (Sá-Chaves, 2008)

confere “ao exercício profissional, uma outra configuração e um outro sentido quer na sua natureza, quer nas suas implicações” (p. 65). As tentativas de redução dos mapas conceptuais, que um certo tipo de conhecimento prático veicula, à “gestão” do conhecimento em torna da eficácia marcada pela intenção de despolitizar e transformar o professor num trabalhador da educação, conduz a profissionalização a “recantos obscuros ou a becos sem saída” (Goodson, 2008, p. 218). Ensinar, nos dias de hoje, implica um envolvimento emocional imenso. Primeira na luta ou cedência à desmotivação, a insatisfação, as pressões sociais e as contradições e desnorte das políticas e determinação educativas, geradora de frustração e desistência. Por outro lado, a dimensão emocional, afetiva que marca a identidade docente e é uma componente fundamental da formação. Os valores são um *fundo modelizador* da ação, “a mobilização dos saberes para a ação não é nunca uma escolha asséptica e afetivamente neutra” (Sá-Chaves, 2008, p. 67). A ideia que defendemos é a de uma profissionalidade que se projete numa ação responsável⁴⁰ e que se ligue aos *propósitos* morais e sociais que estão no coração do seu profissionalismo e com “compromisso emocional dos professores que buscam uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos em circunstâncias de mudança”, aferidos por referências culturais impregnados na nossa matriz civilizacional e intersubjetivamente partilhados. Muita da filosofia de formação dos professores, dizem os autores que citamos, “não tem em conta que o compromisso emotivo dos professores e a sua ligação com os estudantes, positiva e negativamente, ativa e articula tudo o que fazem” (Nemiña *et al.*, 2009).

Ganha assim consistência, a nosso ver, a necessidade de a análise crítica da profissão ganhar amplitude e profundidade pela consideração dos fatores de regulação da educação. Se de facto a autonomia do professor se deve tornar a marca distintiva da sua profissionalidade (autonomia que se revela na sua liberdade de construção incarnada dos currículos), é na regulação da sua ação que essa marca se manifesta ou se manietá. A atitude, fácil, de funcionarização que parece escudar a ação docente da instabilidade pela proteção que lhes facultam os normativos, é negada pela autonomia que “obriga” o docente a assumir plenamente a sua ação de intelectual público, obstando a que a sua ação seja a mera emanção de uma lógica

⁴⁰ Cfr (Tardif & Faucher, 2010) DE uma forma global explicam a emergência da responsabilização pelas ações profissionais e pelas suas competências por força das alterações graduais e subtis que vão surgindo na última década.

que o instrumentalize ao exercício autómato de um poder “fáctico” que lhe escapa ao controlo. Depois de uma teorização do que deva ser a profissionalidade, vamos em traços largos tentar apresentar as implicações que esse ideal tem nas práticas concretas.

22.3 Implicações na prática.

Na narrativa que apresentamos podemos detetar uma série de problemas que orientam a nossa reflexão. Nas linhas anteriores permitimo-nos um breve percurso pelas linhas orientadoras do sistema escolar concreto e sob a profissão docente que enquadram a nossa análise e possibilitam a aplicação das ideias que reunimos.

A primeira ideia remete-nos para a fraca capacidade de análise e discussão substantiva sobre a temática da avaliação externa dos alunos. E para uma quase-vulgata conceptual utilizada. Os testes intermédios aparecem num contexto de intromissão nos planos da escola e sem atender aos planos curriculares desenhados e aplicados pelos professores a partir dos seus contextos e especificidade dos seus alunos. Mesmo quando a argumentação se reporta aos alunos permanece uma postura defensiva que brota de uma lógica de tipo corporativa. De igual modo, quando se opera a sua defesa, ela aparece no quadro de uma homogeneidade nacional, fazendo valer um princípio de superioridade do estado sobre as dinâmicas e os desenhos pedagógicos da escola. Há por um lado a afirmação de uma autonomia dos professores que não está em linha com uma responsabilização com as aprendizagens dos alunos. A um processo heterónimo de controlo sobre os professores, estes voltam-se sobre si mesmo, enclausuram-se numa autonomia legislada, no curto espaço de liberdade que o decreto faculta.

A segunda remete para o enquadramento burocrático da decisão. Seguindo modelos padronizados de decisão, privados de uma discussão prévia, de um enquadramento temporal que alimente a discussão, a decisão acaba enferma de um determinado *status*, incapaz de o questionar e de o abrir.

Uma terceira ideia sobre o coordenador, aquele a quem é dada a função de promover o trabalho dentro do grupo de professores. A sua função foi consistente, em linha com o modelo de decisão burocrática, não soube criar os espaços para a decisão de inverter uma lógica que enclausurava a decisão entre o sim e o não, não

promovendo uma implosão do edifício que se constrói à volta dos professores numa lógica de regulação controladora do seu trabalho. A necessidade de submeter as decisões pertinentes para o sucesso educativo do aluno, como a autonomia curricular e a avaliação dos alunos, fragiliza-se, torna-se contingente, cede lugar ao comodismo do *poder* do legislador e do *acantonamento* defensivo e protetor da norma, da regra, da circular, no esquecimento dos valores e dos princípios animadores da profissão. Algumas ideias seriam, neste contexto, aplicáveis: a de autonomia, para relevar a sua componente retórica em desprimor da ideia do professor emancipado pela reflexão.

Numa conferência realizada em Lisboa, em 2007, no âmbito da presidência portuguesa da CEE, António Nóvoa conclui, na sua comunicação, que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (Nóvoa, 2007). A solução de Nóvoa parte do princípio de que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, por concretizar “uma maior presença da profissão na formação”, por uma mudança da cultura individualista e de isolamento⁴¹, marcada também por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, por uma “colegialidade de práticas”. Não a colegialidade artificial de que fala Fullan & Hargreaves (2001) vergada ao *poder* do pensamento grupal ou alheada dos compromissos sociais e perdida em aspetos técnicos ou habilidades pedagógicas (Nemiña *et al.*, 2009), “esvaziada de qualquer voz crítica ou propósito moral” (Goodson, 2008, p. 218). Os exemplos que demos são, em parte, a prova disso. O ensino é uma vocação ética e moral, exigente de um profissionalismo que assenta, entre outros princípios, em “expectativas e oportunidades de discussão dos *propósitos sociais e morais* e do valor daquilo que se ensina” (Goodson, 2008) e que deve ser reportado a um ideal de vida, no exercício e desenvolvimento de uma cultura escolar que proporcione aos alunos, em liberdade, o “desenvolvimento intelectual e moral” fundamentais para a “vida e para o exercício de qualquer papel social, como para a integração económica” (Azevedo, 2011, p. 176)”. Só uma outra lógica de pensamento e de organização, outra racionalidade da ação pedagógica, que assente, por um lado, “no acolhimento da pessoa de cada aluno e numa escuta apta a valorizar as

⁴¹ Fullan & Hargreaves (2001) denunciam o isolamento profissional dos professores como o grande responsável pela limitação do acesso a novas ideias e soluções, marca da incompetência continuada promotora de prejuízo para alunos e professores. Herdeiro de uma orientação disciplinar da educação, o isolamento tornou-se a forma “normal” de se ensinar. Também no “santuário escolar” Dubet, (2011), refere, “como nas Ordens Regulares”, os profissionais do trabalho com outrem não prestam conta senão a si mesmos, à sua vocação e à sua hierarquia.

expectativas, os saberes, as competências e os anseios de cada pessoa e, por outro, no trabalho cooperativo profissional dos professores, em conexão permanente com a comunidade, poderão vir a modificar as falácias várias que subjazem ao paradigma tradicional da diversificação” (Azevedo, 2007a, p. 14). Enquanto profissional público, é da responsabilidade a defesa da educação como um direito e um dever pessoal suportada nos quatro pilares fundamentais de uma educação do futuro (Delors *et al.*, 1998). É esta responsabilidade ética e política que deve ser relevada: a assunção do facto de que a profissionalidade se estrutura em torno de valores sociais e que a postura política passa pela denúncia ou recusa de agir segundo uma agenda do poder que instrumentalize a escola e os professores para lá das exigências da sociedade concreta de uma educação de qualidade. Uma educação de qualidade para todos é, segundo a UNESCO uma questão de direitos humanos!

É evidente que estando subjacente a estes desafios um querer político, mas também um querer dos profissionais da educação nos modos como configuram e como desenvolvem o currículo, e aceitando que as escolas e os professores têm de ter hoje um papel pró-ativo que permita pilotar processos de desenvolvimento, em vez de um mero ajuste às mudanças da sociedade, o grande desafio para estes próximos anos do século XXI, na nossa opinião, é o de instituir uma política de acompanhamento e regulação das medidas educacionais e curriculares que, respeitando e fomentando a autonomia das escolas, contribua para a adequação, sustentabilidade e inovação de políticas e práticas delas decorrentes e para a capacitação de professores e outros profissionais da educação que lhes deem sentido. Por outro lado, e reconhecendo que a mudança se constrói em função dos desafios, mas também do inconformismo face a situações com que se convive e que se deseja alterar, há que romper com a descrença nas possibilidades de mudança e mobilizar positivamente todos aqueles que têm responsabilidades educacionais. A uma regulação de controlo e estatista impõem-se um novo modelo de regulação autónomo. No exemplo que demos, o exercício da autonomia esbarrou nos estreitos limites administrativos que entaipam o seu percurso e discurso.

VII - Que saída? – espaço público de educação.

Se a nossa preocupação fosse cada escola concreta e não o sistema educativo, sempre o sistema educativo (sempre o mundo-dos-sistemas, quase nunca o mundo-da-vida!, como assinala Habermas), há muito que a educação escolar tinha mais qualidade e os alunos, pais e professores se sentiriam muito mais animados no seu labor quotidiano (Azevedo, 2009a)

A matriz da escola moderna está associada à preocupação de formação de uma “competência cidadã” laica para intervir de forma consciente e informada na vida democrática. Contudo, para Dubet (2011), a rigidez laica procurava impedir que a democracia entre os alunos “reintroduzisse as paixões e as desordens sociais”, promovendo a laicidade em oposição aos sinais de pertença sociais e culturais privados. A ligação da escola à nação e o projeto de construção de uma competência cidadã pela educação é, segundo este autor, a “forja” de um patriotismo, que não é verdadeiramente, segundo Schnapper, nem “a democracia nem a cidadania, mas é a base sobre o qual repousa o sentimento de pertencimento à comunidade dos iguais⁴², dos cidadãos, dos nacionais” (Dubet, 2011, p. 291). Porém, a massificação escolar que aconteceu, principalmente depois da II Grande Guerra se permitiu, por um lado, um

⁴² Ver Texto de Dubet, “*As desigualdades multiplicadas*”, (2001) no qual tematiza a modernidade em torno de dois eixos que, parecendo contraditórios, não o são, antes revelando, no seu dizer, uma das tensões essenciais da modernidade. A dinâmica social da modernidade é “definida simultaneamente por uma aspiração fundamental à igualdade dos indivíduos e por uma desigualdade estrutural ligada a sua historicidade e aos mecanismos de desenvolvimento do capitalismo”.

acesso generalizado de todas as classes a estudos secundários e superiores, falhou na democratização do bem público de educação na medida em que é, ao contrário da promessa se tornou bastante segregativa para os filhos das classes populares se se lhes facilitou o acesso o foi apenas a aos setores de formações menos valorizadas e menos úteis, enquanto aos “filhos das categorias superiores adquirem uma espécie de monopólio das carreiras elitistas e rentáveis” (Dubet, 2001). A massificação da escola fez crescer a *igualdade de oportunidades*, mas tornou-se um bem muito mais hierarquizado quando as *barreiras* foram substituídas pelos *níveis*. A desvalorização dos diplomas, ao mesmo tempo que se valoriza a formação, e a crescente dificuldade de encetar uma vida ativa com alguma estabilidade, forçam um certo desencantamento e a avaliação negativa da escola e das vantagens da formação escolar.

É no contexto de crise das “políticas macroeconómicas keynesianas” que surge um cenário de procura desencantada da educação, marcada pela ‘proletarização’ docente e “pela descrença contínua” (Azevedo, 2011, p. 33-34) na instituição educativa. A ideia de construir uma educação diferente vem assim surgindo da necessidade de superar os constrangimentos e debilidades da escola desajustada nos seus modelos de organização e de ação das exigências de uma sociedade dita do conhecimento. O *ethos* da flexibilidade que se não é inovação no seu enunciado, o é nos sentidos que recebe nas discussões atuais, molda o entendimento dos processo de produção e da relações sociais de produção, tornando-se assim a “quint’essência” do novo paradigma de acumulação com impactes relevantes na educação. Por exemplo, a educação para Castells, enquanto forma distinta de formação de crianças e de estudantes, “é o processo pelo qual as pessoas, isto é, o trabalho, adquire a capacidade de constantemente redefinir as competências necessárias para o desempenho de uma dada tarefa, e para aceder a essas competências de aprendizagem necessárias para o desempenho de uma dada tarefa, e para aceder a essas competências de aprendizagem” (cit. in Magalhães & Stoer, 2002, p. 29). As competências estão claramente orientadas para as tarefas produtivas, eivando a educação de um determinismo inconsequente e paradoxal. De facto, se explorarmos analiticamente o conceito de “competência” (Zabala & Arnau, 2010) e analisarmos as suas implicações práticas, constatamos que à ideia de flexibilidade está

inexoravelmente associado, num tempo de retraimento da escola, um incremento de competências e de qualificações, recolocando com acuidade a questão da regulação – de controlo ou conjunta -- dos sistemas educativos. Questões que, sinteticamente, agrupamos nos modos de regulação e, não menos importante, na questão dos valores associada ao regime de justificação do bem comum.

Existe uma brecha que ameaça ser intransponível entre o *indivíduo* que se explana retoricamente pelos textos oficiais ou politicamente corretos e o *indivíduo de facto*, aquele que no mundo da vida – do trabalho e da cidadania -- se confronta com a anomia, como estranhamento dos valores, a imprecisão e volatilidade da ideia de justiça e segurança, questões que são ignoradas e não fazem parte do *lead* dos discursos e preocupações. O risco da “liquidificação” da sociedade, o tempo em que “a contingência tomou o lugar da certeza e dos múltiplos determinismos” (Azevedo, 2009b) relança a urgência da discussão sobre as questões das tarefas de formação e o papel do conhecimento no quadro da individuação operada também pelos processos de educação.

A questão que se coloca é pois a de saber como pode a educação contribuir, num tempo de liquidez, da solidez que se desfaz, para o “exercício pleno de uma cidadania ativa e solidária”, num tempo de “acantonamento de cada pessoa e de cada instituição sobre si mesmos” (Azevedo, 2008b, p.4). Num tempo em que a esfera pública vem sendo colonizada, de modo furtivo mas firme, diz-nos Bauman, pelos interesses privados, pronta para o consumo (privado), mas não para a produção de laços (sociais) (Bauman, 2009, p. 23), a questão da regulação dos poderes na educação, ganha relevância tão só porque, explica Stoer & Magalhães (2003), está em discussão “o papel do conhecimento no desenvolvimento individual” (p. 1183) e a resignificação da ideia de “competência” de aquisição de conhecimento associado à ideia de formação do indivíduo para a ideia de uma competência “adaptativa às exigências do mercado de trabalho”. Esta separação entre a ideia de individuação e individualização, entre a ideia de um sujeito emancipado ou de um sujeito *condenado a ser indivíduo* deve promover um debate sério no seio da comunidade, provocando-se o desmembrar das soluções em jogo para aceder às as crenças básicas dos modelos oferecidos à nossa compreensão e que vai determinar, em concreto, a opção também pelo modelo de educação e da pedagogia que se elege. Não são os homens que são

regulados e estruturados, recorda-nos Barroso (2005b), mas os jogos que nos são oferecidos (p. 730). Há que operar a desconstrução e denúncia dos mecanismos de jogos através dos quais os cálculos racionais “estratégicos” dos atores se encontram integrados em função de um modelo estruturado (público/privado, por exemplo) e evitar a todo o custo a imagem “parcial e distorcida de educação” (Dewey, n.d.) que certos modelos de sociedade realizam numa perspetiva redutora dos objetivos à sua própria filosofia, ao seu próprio interesse.

13. A inscrição no espaço público!

A questão que se coloca comporta pois uma dimensão ideológica e política (Nóvoa, 2006b), é nelas Azevedo (2011) explica o bloqueio em que a escola se encontra (p. 29). Para estes autores a educação é um “bem público”, um “bem comum superior” (Azevedo, 2008b), é o “lugar da diversidade, é o espaço de produção de uma vida em sociedade” e, enquanto bem público, ela deve integrar o espaço mais amplo das discussões sobre “que futuro queremos como povo para a educação escolar das novas gerações” (Azevedo, 2011, p. 29). Ao considerar a escola como um construto social, exige-se uma postura crítica em rutura teórica e metodológica com o paradigma institucional científico-racional, valorizando o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação. A valorização dos estudos “etnográficos” se leva, por um lado, ao questionamento dos princípios da “racionalidade administrativa” (dos modelos centralistas e burocráticos, mas também das novas legitimidades que se penduram em novos jogos de racionalidade), permite, de forma relevante, a defesa do “primado dos valores sobre os factos” na gestão das organizações educativas (cfr Barroso, 1996, introdução). O modelo de governação da educação assegurado por um “ator único e central” tem implicado um pressuposto errado e uma consequência (nefasta, dizemos nós): pressupõe um conhecimento de “todos os problemas públicos relevantes e [que] dispõe de informação correta sobre eles e sobre as soluções adequadas” e, conseqüentemente, “desvaloriza os pontos de vista, interpretações e interesses dos outros atores”, porque mal informados ou conservadores (J. Á. de Lima, 2007, p.156). Ao centralismo da ação junta, nos discursos, o culto, julgamos, deste modo, a falácia

da debilidade da sociedade civil (Azevedo, 2009a), o incentivo à “lassidão⁴³ do ator” (Azevedo, 2008b, p.5; 2009, p. 24), nega-se “a natureza política da governação e revela-se incapaz de tirar partido das capacidades e dos recursos dos atores locais. É precisamente na recusa da “política”, na supervalorização das tecnologias da política, que se impede a emergência *crítica*⁴⁴, *solidária e generosa* de uma nova política de educação que associe a emergência do local não como um contraponto do global, mas com a assunção da prioridade da e do poder da cidadania. Uma “outra política pública de educação, sustentada em outros pressupostos sobre a ação do Estado”, diz-nos (Azevedo, 2009a), fundada sobre a liberdade, a solidariedade, a responsabilidade da sociedade, valores fundamentais de uma novo ciclo de mudanças de política apostadas na “reconstrução da capacidade política de analisar e intervir em educação” (p.38). Apontamos assim para um novo perfil de regulação que não esteja marcado pela visão dicotómica da afirmação ou negação do estado, mas que aponte para uma regulação autónoma estabelecida a partir do local, da comunidade (e não apenas da “escola”).

Uma outra ideia há, pois, que realçar: a recusa de fazer da crítica ao totalitarismo do estado na educação uma afirmação clara *da fragmentação social*. Num tempo em que se apresenta de modo salvífico a conversão do bem público da educação em bem privado transacionável num qualquer mercado de educação, é “urgente criar um quadro institucional que permita estancar a hemorragia do valor público educacional” (Azevedo, 2011: 31) e que supere a incapacidade de inscrever no espaço público de debate sobre a educação “pouco mais do que os interesses de alguns grupos ou corporações” (43). Em linha com o grande projeto educativo da modernidade, a escola tem duas grandes finalidades (Azevedo, 2011) e (Nóvoa, 2006a): por um lado, a transmissão de um ‘thesaurus’ cultural herdado e apropriação dos conhecimentos na procura da verdade; por outro, “a compreensão da arte do encontro”, da comunicação e da vida em conjunto construída na afirmação da

⁴³ A lassidão dos atores e das instituições sociais, como vimos atrás, é mais um resultado da persistência de um Estado desconfiado e abafador do que uma característica intrínseca; a lassidão deve ser vista sobretudo como o produto da desconfiança, do culto da (subsídio)dependência que se traduz no Estado-reverência, um produto da falta de responsabilidade do Estado e de responsabilização dos atores sociais e da falta de liberdade”. (Azevedo, 2009a)

⁴⁴ Não é este nem o momento nem o lugar para tematizar a ideia de “crítica”, mas impõe-se um esclarecimento breve que coloque as capacidades de crítica e análise como integrando, de pleno direito, a constituição ontológica dos diferentes atores sociais. A crítica não é uma instância de “intermédio” ou de “sobrevoo” sobre a realidade, operada por um ser desligado, mas uma capacidade em construção que opera na realidade concreta e como tal está sujeita às suas potencialidades e constrangimentos. Queremos com isto fazer a eleição da *crítica* como o eixo fundamental da *construção* de uma política de educação.

liberdade de cada pessoa numa sociedade inclusiva, onde a uma escola onde alunos e professores são “turistas” de escola da sociedade do conhecimento atraídos para “pólos de excelência” em contraste com a dos ‘vadios’ e os ‘vagabundos’ das comunidades mais pobres que são “marginalizados no processo de localização forçada das ‘instituições deficitárias’ do sistema” (Hargreaves, 2003). Azevedo alerta para a passividade com que em Portugal se assiste, passivamente, a um “acantonamento das escolas estatais no serviço social de educação e das escolas privadas no serviço escolar de educação” (Azevedo, 2011, p. 44). A “ghetização” dos estabelecimentos escolares resulta da onda de “modernização da administração pública” e sofre o efeito pernicioso da abertura do “mercado da educação” ao converter o aluno em cliente, as famílias em “consumidoras de educação” (Payet, 2005). Barroso & Viseu (2003, p. 902) apresentam-nos o quadro das “crenças básicas” dos dois grandes continentes em confronto – em torno do conceito de “livre escolha” – para concluírem que não há inocentes, e, entre o sistema centralista da “carta escolar” e a selva do mercado, podem existir múltiplos dispositivos de escolha controlada que podem revelar-se bastante menos desiguais e segregacionistas e que passa por “garantir uma escola pública justa e de qualidade para todos, que tenha em conta as especificidades locais, promovendo uma política de discriminação positiva que corrija as assimetrias económicas e sociais, fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania” (916-917). A ideia de “cidade educativa” pode relevar a necessidade de desfazer os limites físicos da escola, relevar as suas incapacidades e devolver à comunidade a responsabilidade de educar.

A educação pode ser chamada à resolução dos efeitos da “desmodernização” -- (a “dessocialização”), da “reindividualização das relações sociais” (Estêvão, 2012, p. 48) em que estamos situados, e no reforço das oportunidades – que não são apenas escolares mas sociais -- dos indivíduos para serem Sujeitos da sua existência, e sublinha a ideia de Touraine de que este “reforço só pode nascer na entreatajuda, na cooperação, na interprofissionalidade e na interinstitucionalidade, na solidariedade pessoal e institucional, em cada comunidade ” (Azevedo, 2009, p. 39). Traçar os cenários para a escola do século XXI implica pois a redefinição da missão da escola, se orientada para o “amparo social” se “mais orientada do ponto de vista das aprendizagens”, preocupada na criação de ambientes educacionais capazes de

promover percursos educativos concretos de qualidade para cada um. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, até aqui acantonado e prisioneiro do Diário da República e na cabeça iluminada dos governantes, passa pela *Reinstitucionalização das escolas*, construir lentamente um Novo Quadro Institucional, obra da política, não da técnica, obra comum do Estado e dos dirigentes políticos e administrativos e dos atores sociais locais, desde os que estão nas escolas aos que povoam e estruturam as comunidades (Azevedo, 2009, 2011). Para o efeito, importa trazer para o espaço público todos “quantos estão disponíveis para cooperar e fazer melhor” para o “aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas” (Nóvoa, n.d.). O sucesso deste novo quadro institucional passa não só por denunciar e superar aquilo que é a rigidez e uniformidade excessivas do sistema escolar português no qual “os dispositivos burocráticos prevalecem sobre as lógicas educativas e pedagógicas” (Nóvoa, 2006b), mas acima de tudo aquilo que Azevedo identifica como os nove bloqueios que por uma deriva mediática e espetacular prejudicam a elucidação, e o debate no espaço público. A inscrição da educação no espaço público representa o início do processo de melhoria sustentada da educação porque “baseada em compromissos sociais e contratos de confiança, em programas de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas, com responsabilidades claras, assumidas e avaliadas quer pelo Estado quer pela comunidade” (Azevedo, 2011).

Romper com o quadro institucional da escola construído, desde o Séc. XVIII, é impedir que se entre às arreguas no Séc. XXI, tal é o quadro anacrónico e dramático da escola (Azevedo, 2009a) e se entre num quadro de mediação institucional, que permita uma nova forma de regulação: desenvolver novas relações de poder e compromisso com o cumprimento de objetivos sociais, “estabelecendo-se lentamente formas solidárias de cooperação e compromisso (de “poder com” e não de “poder sobre”, como refere Butcher, 2007, p. 26) que favoreçam os ganhos de todas as partes envolvidas e a satisfação progressiva dos objetivos do bem comum” (Azevedo, 2009a, p. 28). Para a construção dessa “mediação institucional” para a cooperação e concertação de esforços, exigente de um esforço de debate e reflexão, este espaço só faz sentido se ele for “deliberativo”, na aceção de Jürgen Habermas (1989). Não basta,

diz Nóvoa, atribuir responsabilidades às diversas entidades, “é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos” (Nóvoa, n.d., p.14). Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação em defesa do bem público de educação, assente numa ética dialógica. A escola, refere “é, justamente, uma das instituições onde esta partilha pode ter lugar, de forma prudente e seletiva, construindo assim uma base sólida e evolutiva para a construção de práticas de vida em comum” (Nóvoa, n.d., p. 11). Escola democrática que se encarregue não só do capital cultural, mas do conhecimento necessário à negociação dos sentidos do saber, uma pedagogia pública que possibilite concentrar-se no que é socialmente relevante: ir para lá do que é funcional, instrumental e presente (Kant, Dewy). A defesa de uma *educação pública* depende, hoje, de uma *escola diferente*. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, talvez se deva falar agora de (1) *liberdade de organização de escolas diferentes*, (2) *liberdade na construção de diferentes projetos educativos*, (3) *liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados*. Há nesta ideia a retoma a aspiração de Claparède, “uma escola à medida de cada aluno”, mas é uma escola que excede a diferenciação meramente pedagógica e apela a uma *organização diferente*.

O pingue-pongue interminável, mediatizado, tentando vender a estreitando as opções entre o estado e o mercado⁴⁵ acaba por participar na corrosão do valor social e educacional porque tais opções partem da mesma origem: a “falta de confiança nas pessoas e nas instituições” (Azevedo, 2011). Aproveitemos para fechar este tema com a ideia deixada por C. V. Estêvão (2012) de que a “denúncia da privatização pode não equivaler à superação de uma visão meramente instrumental do Estado” (p. 48) e reforçar a ideia de que a regulação sócio-comunitária não significa apenas mais descentralização ou mais autonomia *no quadro da atual intervenção do Estado*, mas inscrição da educação na agenda política de uma *ecclesia*, de uma *ágora* populosa,

⁴⁵ “A privatização segundo Torres (1995: 125) serve como ‘instrumento muito apropriado para despolitizar as práticas regulatórias do estado nas áreas de formação de políticas’. Isto é a privatização exerce um papel central nos modelos neoconservadores e neoliberais, desde logo porque a compra de serviços contratados privadamente é um mecanismo administrativo para solucionar questões específicas de legitimidade social do Estado veiculada à produção de serviços sociais e uma maneira de tomar emprestado do *ethos* empresarial os sistemas de custo-benefício e a administração por objetivos” (C. V. Estêvão, 2012: 44-45, nota 5)

vibrante e autónoma “onde as pessoas se encontram todos os dias para continuarem seus esforços conjuntos a fim de *traduzir* a linguagem dos interesses privados e do bem público” (Bauman, 2009, p. 23 *realce nosso*). Sublinhando o projeto social de educação democrática inscrita numa vida democrática⁴⁶, o processo de personalização coloca a pessoa humana acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, de fazer uma “pedagogia social” ao serviço do desenvolvimento social sustentável de um ser que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, concluímos com Azevedo, “as aprendizagens escolar e social não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em percursos de personalização, construídos na alteridade” livre e cooperante, fazendo do ato de educar um ato social para o qual se convocam os olhares críticos de todos aquando da partilha de recursos de todos para a promoção pública de um bem público educacional. Ao controlo social, ao poder sobre a sociedade, surge a urgência de um controlo de responsabilidades partilhadas na definição conflituosa de projetos que, resultando de uma postura dialógica, são aferidos por referenciais do “bem comum” inscritos no *thesaurus* cultural da Humanidade e não são emanações ideológicas do estado ou do mercado (ou de qualquer entidade que deles faça as vezes!).

⁴⁶ “O debate sobre a educação pressupõe o debate sobre a democracia, que, por sua vez, pressupõe o debate político. Para que as pessoas numa dada sociedade sejam capazes de colocar processos democráticos em prática, uma parte importante do trabalho da sociedade deverá estar diretamente ligada à produção de pessoas que abracem uma visão da educação democrática que dê prioridade aos valores humanos – valores que impliquem práticas democráticas de mulheres e homens” (Gounari, 2009: 95)

Conclusão

Do ponto de vista educacional, notamos primeiramente que a realização de uma forma de vida social na qual os interesses são mutuamente interpenetrantes, e onde o progresso, ou reajustamento, é um fator importante a ter em conta, torna a comunidade democrática mais interessada que qualquer outra comunidade em se dedicar justificadamente a uma educação deliberada e sistemática.

(Dewey, n.d.)

Pensado originalmente como o “percurso por um lugar”, esta reflexão acabou por realizar tão-só um “dis-curso”, uma passagem, breve, também por outros lugares. Não lugares que por esse processo lógico fossem transpostos de obscuras cavidades infraestruturais para a singela pureza do *logos* ou da palavra. Não, esses lugares sempre aí estiverem, vivos e imponentes, mas que por força dos interesses de uns e de uma certa passividade crítica de outros se *naturalizaram*, furtando-se a uma persistente refundação crítica por parte dos atores sociais. É esta uma das primeiras ideias que recolhemos deste esclarecimento: o papel central dos atores, o seu regresso revigorado a um contexto de trabalho, como o é o da educação, revalorizando o que querem e pensam, *inscrevendo-os* na definição dialogada e crítica da ação estratégica pública sobre a educação e sobre a escola públicas. Olhar para a escola, furtando-a em definitivo a uma certa focagem funcionalista para a envolver num registo de

compreensão pelo *esclarecimento* das razões que mobilizam ou não as comunidades para a promoção da educação, implica um olhar reflexivo que *deve* ser democrático, no sentido mais plural da aceção do termo, sobre as suas práticas, intenções e resultados. Passaram ao lado da nossa reflexão as razões em confronto entre os grandes modelos de organização teleológica da escola a par dos dois grandes modelos de organização social, usando a expressão de Illich (cfr Canário, 2005), o modelo baseado na *produtividade* e o baseado na *convivencialidade*. Não era o tempo nem o lugar para um envolvimento mais sério nestes assuntos, não era o tempo nem o lugar para tomar partido, principalmente num contexto em que interessa mais a abertura e valorização das subjetividades na compreensão da interação dos sujeitos no interior das malhas dos sistemas escolares do que o problema da opção por um modelo, recusado por princípio porque conservador e redutor. Na polifonia da escola que expressa os diferentes mundos, valores e modos de entender a educação, interessa acima de tudo uma postura crítica e reflexiva que liberte a educação dos determinismos sociológicos e faça da escola um espaço alargado, privilegiado e capacitado para se afirmar como um “nó” mais onde se opera a colaboração e cooperação de todos na construção de um projeto público de educação.

O Estado e o poder económico, o modelo capitalista de produção depressa impuseram à escola a sua lógica e a conformaram às exigências dos modos de produção pelos conteúdos e os processos de ensino homogeneizadores que depressa levaram ao abandono da ambição de uma identidade cidadã, marcada pela igualdade, pela autonomia e pela liberdade, para progressivamente promoverem a existência humana num projeto de vida marcado pelas exigências da produtividade. Os diferentes modos hodiernos em confronto de entender a escola, os reflexos da massificação e a crescente proletarização e despolitização dos docentes, impõem-nos uma escola em crise, mergulhada em discussões sobre as razões da sua crise, sobre a natureza das soluções, mas carente de uma perspetiva de refundação, de uma *reinstitutionalização*. Entre as culpa à pedagogia romântica e a afirmação messiânica do mercado, a escola hoje oferece um conjunto vasto de problemas e, felizmente, também uma capacidade enorme de respostas.

A crise da escola é, em primeiro lugar, uma crise de “confiança” e de “escuta”, uma crise da inteligência a que se refere Azevedo (2011), colocando-se o problema da

liderança da escola e, em particular, a liderança daqueles que diariamente socializam os alunos: os professores. Sem negar a interdependência entre a direção da escola e a direção de grupos de professores, procuramos, a partir da ideia de *regulação reflexa*, definir uma postura de professor e a de professor coordenador em particular, marcadas por uma desejável constante de reflexão e de análise crítica, e que sejam também, neste contexto, mais do que agentes, atores, seres informados perante um complexo de projetos e de valores para a ação. Com a ideia de profissionalidade docente indicamos uma condição para o “regresso dos professores” como intelectuais capacitados e empenhados para o desenvolvimento de uma ideia *personalista* de educação. Não da ideia abstrata e sistêmica de pessoa que está *representada*, *naturalizada* em cada um ou até aquela que se construiu laboriosamente em anos de investigação, mas aquela marcada pela ideia de inumeráveis possibilidades de que se anima a filosofia e os valores de uma comunidade, aquela que vai sustentando uma ideia de cidadania a construir, a que emergiu das lutas, dos fracassos e vitórias, na História da ideia de Humanidade, e se expressa num projeto de educação comunitária (porque há um bem comum): ensinar a *condição humana*, recorda Estêvão (2012). A nova profissionalidade deverá aceder a uma dimensão mais crítica que englobará a preocupação, o *cuidado*⁴⁷, expressão da matriz ética que a profissão exige. O processo de ensino *deve ser*, então, um processo de personalização, não ao serviço de nenhum fim estranho à pessoa, antes a formando para o mundo da vida e não para o mundo dos sistemas. Alunos, professores, pais, toda a comunidade constituída por “pessoas concretas” (M. Alves, 2010) constituem uma comunidade que, de aprendentes que aprendem em conjunto, em conjunto devem definir os *perfis da regulação* da sua ação... em ação.

Daí outra ideia forte que retiramos desta reflexão: a alteração das funções de regulação num contexto de necessidade de empoderamento dos verdadeiros atores: os beneficiários da educação. A *regulação reflexa* mais que o empoderamento dos professores para a ação/relação pedagógica, visa o empoderamento para uma pedagogia social, pela promoção justa do poder do pensamento musculado, da cultura

⁴⁷ Seria interessante e estimulante contrapor à ideia de professor, marcada hoje por uma indistinta expressão de quase-profissão como muitos professores que a desejam, esta ideia que Levinas apresenta em *Au-delà du Sujet*: “a relação mestre-aluno é uma estrutura social firme; o discípulo tem o direito que o mestre o visite na aldeia-refúgio, e o mestre, que os alunos o sigam” cit. In (Nunes, 1993, p. 166)

e da ciência que apoiem cada cidadão a viver e agir nos diferentes mundos -- do trabalho, cívico, cultural e político. A suspeita que aqui recai sobre a ideia de regulação da educação pelo mercado, entre outras, entronca principalmente na forma encapotada de despolitização das práticas de regulação do Estado, uma forma de, no dizer de Torres, contornar os problemas específicos de legitimidade social do Estado vinculado à produção de serviços sociais (in Estêvão, 2012). De facto, à educação oferece-se uma nova ordem emancipatória propiciada pela globalização cosmopolita, uma globalização “vinda de baixo”, feita de sobreposição de consensos, como sugere Estêvão (2012, p. 20), que pode, inclusive, apelar a uma reformulação do contrato social tal como o vemos instituído a partir de uma dada configuração social de origem. A exigência de “mais democracia”, que propõe Azevedo, implica mais participação e solidariedade, porque ela é erguida sobre o “exercício pleno da cidadania social”, alicerçada nos valores de cooperação e coesão social. A submissão de um Bem Público à lógica do mercado pode, subscrevemos esta ideia, não ser mais que a perpetuação das desigualdades, o de garantir, sob uma nova ordem, a cisão da cidadania entre os vencedores e os incompetentes, em aumentar a vantagem daqueles que pelas suas condições de *poder* se aproveitam da construção de um estado minimalista para violar os princípios de uma escola democrática. A globalização pode, principalmente “vindo de cima”, induzir a um conservadorismo imoral por permanecer num registo da condição de desigualdade de muitos, agora recriada em níveis diferentes, com novas roupagens, numa novíngua tantas vezes o suporte ingénuo de um novo *apartheid* expresso no “vernáculo do particular, do pessoal e prático” (Goodson, 2008).

Se o empoderamento da pessoa exige uma *educação de qualidade* numa *escola de qualidade*, e se uma das resposta a esse repto passa pela ideia que tentamos aprofundar de conquistar no interior da escola uma *profissionalidade práxica*, esse empoderamento passa também, pensamos, e fundamentalmente, por uma *capacidade local*, contextualizada, de pensar os problemas e engendrar as soluções num espaço de opinião pública – plural e amiga do dissenso e da polémica --, de exercício de uma racionalidade comunicativa e dialógica. Se o enfarinhamento na ética e nos valores de uma profissão *devem* ser a marca da profissionalidade docente que a capacitará para agir fora dos jogos de poder, o direito de aprender não pode ser estranho a uma consciência cidadã de corresponsabilidade social pela educação.

Assim, a construção de uma *Communitas* onde, em comum, o cidadão busca com os outros o Outro que habita em cada ser, deve ser suportado num processo de *autoconstrução* guiado e *animado* por uma *pedagogia social*, isto é por uma *sabedoria* do que deve ser o único destino de cada pessoa *a vir a ser*, da complexidade dos valores e da sociedade, e por um saber mais amplo das ciências da educação, promotoras de um *conhecimento praxiológico* que ilumine em profundidade as questões e apoie as decisões dos pedagogos sociais⁴⁸. Em cada momento concreto de uma História concreta há que tomar partido em prol, no dizer de Azevedo, “da emergência da humanidade de cada pessoa”, resgatando o desenvolvimento da melhoria das aprendizagens dos determinismos sociais de partida. Desta nossa reflexão emerge, então, o papel e a importância da *regulação reflexa*⁴⁹ no interior da organização escolar. Qualquer regulação é sempre multirregulação, não numa lógica de competição com a regulação do estado ou do mercado, nem substitui a regulação autónoma⁵⁰ da comunidade sobre o projeto educativo. Sendo o elemento nuclear da possibilidade de construção de um conhecimento que não seja uma simples colonização de modismos científicos, pedagógicos ou tecnológicos de instituições formadoras ou a mera replicação de recursos e percursos didáticos suportados no bem-pensar de docentes ensimesmados, é também o promotor de maior democracia, isto é, de um esforço de maior abrangência e *inclusividade* da esfera pública e a crítica a uma escola conservadora, a uma escola homogeneizadora que desprezava para segregar os valores e formas de aprendizagem anteriores e exteriores à própria institucionalização da escola. A escola homogeneizadora e fora do mundo deve dar lugar a uma escola democrática e inclusive inscrita, no seio da comunidade entendida como o “útero social” (Azevedo, 2011), aberta e policêntrica. A regulação comunitária é a *ideia* de transformação da regulação das estruturas e processos, pela autorregulação das pessoas (Barroso, 2005a, p. 85) preocupadas solidariamente com a

48 Por “pedagogo social” entendemos todos quantos dentro das suas especificidades e lugares na comunidade educativa ou de aprendizagens, colaboram, no quadro de uma democracia deliberativa, na discussão das metas e das condições de formação, desenvolvimento e exercício de uma cidadania emancipada pelas aprendizagens e pelas vivências democráticas.

49 Colhemos o conceito de Idália Sá-Chaves de “regulação reflexiva” (Sá-Chaves, 2004). Contudo, este conceito não nos parecia excluir uma contaminação intelectualista e, por força disso, egoísta. A ideia de “reflexo” implica uma existência não-solitária, pressupõe a devolução, a imposição, o “choque” que uma imagem de uma ideia que vem de fora, de um outro e que pode levar quem reflete, despido dos preconceitos e sob um compromisso de transformação da ação, a reforçar as linhas de comunicação colaborante com a realidade social e de verdade consigo mesmo.

50 Usamos este termo na aceção de Barroso (2005b).

criação e gestão de um bem público. Com Azevedo (2011) concordamos com a ideia de que a “construção de um bem público educacional só se acelera quando se vive e celebra a política como espaço e prática de mediação institucional subordinado à criação e reforço dos laços humanos e da justiça social” (p. 211), quando as pessoas constroem acordos e compromissos “sobre a natureza do bem comum educativo que permitam a convergência dos diversos processos de regulação” (Barroso, 2005a, p. 86). A ideia de afirmação de autonomia das escolas passa pela capacidade de construção pública, plural, cooperante, simultaneamente autónoma e *engagé* de compromissos educativos e pela discussão democrática e participada dos seus currículos. Não do projeto educativo decretado, legislado, formatado de que nos fala a literatura e característicos de uma *hipocrisia organizada*, mas do eixo estruturante da ação educativa de uma organização de ensino que é, ao mesmo tempo, a marca da sua autonomia quando o centro de onde emana é a própria comunidade vitalmente implicada e interessada (*inter-esse*) no processo de desenvolvimento social de si mesma. O professor é – não discutimos a hierarquia – uma parte fundamental dessa comunidade porque parte importante do processo pela competência e responsabilidade profissional que tem para também desenhar, implementar, avaliar e reajustar esse mesmo projeto -- embebido nas reais condições da comunidade --- desenvolvimento social, económico, científico, cultural e moral. Por isso, demos ênfase a uma *análise fenomenológica* das práticas, uma prioridade de acesso original e originário à ação para revelar o problema concreto no seu contexto e dar acesso prioritário ao que de específico e único configura o desempenho da escola como parte integrante do todo social votado ao desenvolvimento social. Resulta, portanto, a nosso ver, que a regulação reflexa, é um modo específico de *regulação local*, faz do professor mais que um agente – mas informado e crítico – um ator nessa regulação. A ideia de *profissional reflexivo* liga-se assim a uma *regulação reflexa*, apoiada numa *liderança colaborante*, propiciadora de apoio, libertadora de espaços e oportunidades de análise e disseminadora de uma *cultura escolar* reflexiva, dialogante e colaborativa. Liderança que é de *empoderamento* e não de “poder sobre”, capaz de ajudar a libertar a ação docente dos constrangimento e usuras de poderes fácticos que tendem a submeter a lógica de qualquer instituição ao seu muito particular e privado interesse. Este esforço

de emancipação é, a nosso ver, uma exigência deontológica irrecusável, é o húmus da democracia e da política!

Falar da regulação local, falar do envolvimento sociocomunitário na definição de um projeto de educação, não significa, da nossa parte um avanço puro e simples para sua defesa. Não porque o projeto não seja sedutor, principalmente nos domínios em que permite, dando voz ao cidadão, e convertendo a questão da educação em problema político, retomar a força dos valores e ampliar o espaço para a liberdade de se ser pessoa no que se faz em cada instante. Para Paulo Freire isto é educar, doar sentido ao que se faz! A importância do envolvimento comunitário nas tarefas educativas, a necessidade de regular conjuntamente, articulando a pluralidade de projetos capacitadores da ação na Vida futura (e de expectativa de incerteza) que espera os adolescentes e jovens, tem sustento em duas premissas: a *força da sociedade civil* (não a confundir com o “privado” contra o Estado) e o *perfil democrático do processo de regulação local* da educação. No paradigma de “complexidade” em que ocorre esta reflexão, e não podendo, não querendo, ou não sabendo desatar todos os nós desta trama, não podemos deixar de pensar este problema, cuidando de não recusar os paradoxos, as dúvidas e as contradições.

Como professor, como líder de um grupo de professores, anima-nos, também, o perfil democrático como referencial de processo, por ser um vantagem fundamental na condução do debate das ações concretas que no terreno se têm que organizar, mas também como referencial de valores que se convocam para a análise e para a ação. A regulação reflexa envolve este mesmo processo numa lógica de ação cidadã responsável de prestação de contas à *cidadania*, focada na perspectiva de qualidade das suas práticas, e cuida de trazer à liça discursiva os referenciais valorativos embebidos nos grandes sistemas e soluções oferecidas. Lembrando Ponte (2004), a reflexão docente é orientada por valores, mas “não está ao serviço de quaisquer valores – a não ser os valores da qualidade da educação e do questionamento e reflexão” (p. 4). Logo, esta ação reguladora será ineficiente se a vigilância crítica não entroncar consistentemente numa democracia mais ampla da sociedade, se não estiver aberta aos novos públicos, às novas alfabetizações que a liquidez do futuro e as incertezas que ele carrega constantemente exigem. Se o processo de globalização parece ser avassalador nas restrições que coloca ao desempenho das funções sociais

de um Estado-Social (com reflexos importantes no desenvolvimento das políticas sociais), não nos parece de todo falida a ideia de uma cidadania cosmopolita cultivada pela escola, resultante da educação, fazendo sentido para nós o modo como Estêvão coloca o modo de responder a esta globalização. Diz ele, a questão não está em saber se a globalização pode ou não ser rejeitada, mas como “pode ser regulada em termos de princípios que promovam a justiça social” (Macdonald & Migdeley, 2007 cit (Estêvão, 2012, p. 28).

Esta exigência de democracia, de “mais democracia” que é o espaço público do debate da definição das regras e dos modos de participação *justa* e coletiva de um bem público e fundamental, é, a nosso ver, assombrada pelo useiro discurso antipolítico e a valoração individualista que vai minando a consistência social e a exigência ética de solidariedade. A orientação produtivista da educação mobiliza para os currículos poucos recursos críticos, alimenta na educação e na escola uma estreiteza de recursos cognitivos e técnicos quanto baste às exigências da produtividade. O cidadão, ao qual exigimos o exercício do *seu poder político*, comprometido com o bem comum, é crente na justiça, denuncia Estêvão, mas há muito renunciou à política como meio de transformação do mundo.

Ora, paradoxalmente, o cidadão crítico será o resultado da educação, daquela que recebe da cultura da comunidade onde, de forma simples, se socializa, mas também daquela que é produzida nas diversas instituições sociais e influenciado, quando não guiado, pelos produtos ideológicos das *think-tanks* encarregues de produzir um discurso sólido que torna única para muitos uma certa representação da realidade (cfr Gounari, 2009, p. 98 ss) – *o social não tem a sua linguagem para ser democrática e criticamente debatido*. Mas é também o interveniente na definição dessas política. Pode a nossa reflexão concluir pela permanência neste impasse? Julgamos que é neste contexto que se afirma a importância da ideia de autonomia a que já nos referimos e a sua contribuição decisiva para regular os diferentes modos de influência de poder no desenvolvimento social, e em particular na educação. Autonomia refere-se à capacidade da comunidade de procurar e instituir em si mesmo os elementos de natureza política geradores da sua identidade e reconhecer neles os valores vitais da sua existência e desenvolvimento e o fundamento e exigência da sua ação política. Daí a insistência na política, em contracorrente com a ideia de

despolitização em voga que pretende simplificar a análise ao cercear a legitimidade da dissensão e do questionamento, como o exercício da oportunidade de em si e por si se criarem autonomamente as respostas aos problemas e a construir democraticamente as condições do desenvolvimento que se deseja. Ao fatalismo, à *naturalização* de certas soluções de pronto-a-vestir, as instituições de uma sociedade têm a capacidade de assumir, no caso o desenvolvimento social também pela educação, como tarefa sua, congregando esforços, vontades e recursos de que dispõe, incluindo os do Estado, o poder de gerar os *sentidos* da sua ação. Não se trata de defender uma via intermédia entre a privatização e o assumir da velha ideia de uma educação pública “proprietária” do Estado, mas de no quadro de “mais sociedade, mais liberdade”, no dizer de Azevedo (2011), conquistar *mais equilíbrio* para a frutuosa colaboração entre instituições e pessoas.

Claro que não recusamos a importância de novos racionais para a educação como, por exemplo, os princípios personalista, da solidariedade social e da subsidiariedade (Azevedo, 2007; 2011), mas não podemos deixar de apelar para a prioridade que os diferentes atores – professores, pais, responsáveis políticos – devem colocar, sem preconceitos, de promoção da “inclusão social das escolas” e a promoção de um modo de aprender que não seja abstrato e artificial, alheio à diversidade e aos problemas dos espaços e tempos de vida para os quais se aprende a viver bem. Para o sucesso, pensamos, contribuem dois princípios fundamentais: o papel dos exercícios da liberdade e da democracia e a *inscrição* do cidadão na construção e no desenvolvimento *polémico* de instituições justas. *Só instituições justas instituem* uma sociedade justa pela distribuição justa dos bens essenciais ao desenvolvimento social que resulta do debate democrático no seio das instituições sociais... justas.

Temos consciência do muito que não sabemos, as limitações que crescem à medida que se encontram respostas para o que não sabíamos. “É porque sabemos o saber dessa ignorância e o saber desse saber, e assim sem fim, é por isso que o movimento da vida espiritual aparece sem fim” (Jankélévitch, cit. por Azevedo, 2011). Sendo marcada por uma metodologia que investiga para agir e age para transformar, entendemos que esta reflexão não passa de um tímido passo, uma nesga de luz num universo de contradições, perplexidades e ignorâncias pessoais. Mas sendo uma nesga de luz, ela nega a escuridão total e anima a esperança e reforça a carga valorativa

presente na ação docente que a considera importante para a construção de uma sociedade de pessoas com direito ao desenvolvimento social e pessoal de cada um. A educação como projeto de vida social e a escola que aprende ensinando no centro da sociedade que se desenvolve pela cultura, pela ciência e pelo debate plural é, para esse fim, um meio importante e assim a comunidade queira fazer dela um instrumento determinante.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (2001). A crise do Estado-nação e as políticas educacionais. *Educação e sociedade*, (75), 15–32.
- Afonso, A. J. (2010). Notas sobre a auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *ELO - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, (17), 13 – 21.
- Afonso, A. J., & Ramos, E.-V. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77–98.
- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org), *Formação reflexiva de professores -- estratégias de supervisão* (pp. 171–188). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). *Formação reflexiva de professores -- estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores*, (1), 21–30.
- Alarcão, I. (2001b). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª revista.). Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. (2008). Velas para acender as noites. *Terrear.blogspot.com*. Retirado Novembro 17, 2012, de <http://terrear.blogspot.pt/2008/09/velas-para-acender-as-noites.html>

- Alves, M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, (1), 67–74.
- Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise social*, XXXVIII(169), 981–1010.
- Andrade, R. F. de. (2003). As análises institucionalistas nas organizações e o conceito de «institucional». *Caleidoscópio: Revista de Comunicação e Cultura*, (3), 49–64.
- Azevedo, J. (2007a). Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia. *IPE-Unesco*. Retirado de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3079/1/Diversifica%C3%A7%C3%A3o, Equidade.pdf>
- Azevedo, J. (2007b). A autonomia das escolas e a regulação sócio-comunitária da educação. *Estado Garantia: O estado do século XXI* (pp. 1–14).
- Azevedo, J. (2008a). Políticas de educação: aqui chegados, o que temos e o que não temos. É possível construir um modelo alternativo de governação da educação. *IV Colóquio sobre “Políticas educativas. Discursos e práticas”, 5 de dezembro de 2008. Universidade da Madeira*. Retirado de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3096/1/339_Aqui chegados, Madeira_DEZ_08.pdf
- Azevedo, J. (2008b). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *2º Encontros de Pedagogia Social -- Universidade Católica Portuguesa - Porto. Maio 2008* (pp. 1–24). Retirado de <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3954>
- Azevedo, J. (2009a). Repensar a política para a educação: contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança. *Congresso Mundial da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 24 de Novembro de 2009*. (pp. 1–52). Retirado de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4697/1/027_Repensar a dicotomia.pdf
- Azevedo, J. (2009b). Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano. *Congresso Mundial da Educação Profissional e Tecnológica Brasília, 24 de Novembro de 2009*. (pp. 1–16). Retirado de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4697/1/027_Repensar a dicotomia.pdf
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Orgs.), *Projecto Fénix -- mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Retirado de http://www.fep.porto.ucp.pt/docs/Fenix_20101.pdf

- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *O Estudo da escola* (pp. 1–13). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63–92.
- Barroso, J. (2005a). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725–751.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, 24(84), 897–921.
- Bauman, Z. (1999a). *Globalização : As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (1999b). *Modernidade e ambivalência. Culture*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade - Entrevista a Benedetto Vecchi*. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2009). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. (J. Gradel, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação -- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boto, C. (2003). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Cad. Cedes*, 23(61), 378–397.
- Botía, A. B. (n.d.). Culturas profesionales en la enseñanza. Retirado de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP21993.pdf>
- Botía, A. B. (2002). “De nobis ipse silemus ?”: Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26.
- Camps, V. (1996). *Paradoxos do individualismo*. (M. Alberto, Trad.). Lisboa: Relógio d’Água.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp. 133–148). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Carneiro, R. (2005). Escola, literacia e cidadania. In H. C. Moura (Org), *Diálogos com a literacia* (pp. 41 – 46). Lisboa: Lisboa Editora.
- Carr, W. (2002). *Una teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Costa, J. A. (2003). PProjectos educativos deas escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1319–1340.
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas : traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de educação*, 17(2), 85–114.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas (pp. 1–11). Retirado de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI, *XVIII*(1), 5–22.
- Delors, J., Amagi, I., Al-Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Dewey, J. (n.d.). A Concepção Democrática em Educação. *Democracy and e Educacion*. Retirado de <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 305–316.
- Drucker, P. F. (2003). *Sociedade pós capitalista*. Lisboa: Actual Editora.
- Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 5–19.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas : a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação v.*, 16(47).
- Estêvão, C. V. (2007). Direitos Humanos, Justiça e Educação. *Educação, sociedade & culturas*, (25), 43–82.
- Estêvão, C. V. (2012). *Políticas & valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. (J. Á. de Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (2011). La profesión docente en momentos de cambios . ¿ Qué nos dicen los estudios internacionales ? *CEE Participación Educativa*, (16), 49–68.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional - Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gounari, P. (2009). *A democracia na nova era tecnológica*. (M. Correia & P. Patacho, Trad.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Guantes, M. I. L. (2009). El proyecto educativo-ilustrado de Kant. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (13), 241 – 264.
- Gómez, M. J. A. (2006). *La investigación educativa - claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Habermas, J. (2000). *O discurso filosófico da modernidade*. (L. S. Repa & R. Nascimento, Trad.) *Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hamilton, D. (1991). De la instrucción simultánea y el nacimiento da la clase en la aula. *Revista de Educación*, (296).
- Hardt, M., & Negri, A. (2001). *Império*. (B. Vargas, Trad.) (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Record.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. (Jorge Ávila de Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Heidegger, M. (1994). *El ser y el tiempo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Hespanha, P. (2002). Individualização , fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 21–31.
- Husserl, E. (1992a). *Conferências de Paris*. Lisboa: Edições 70.
- Husserl, E. (1992b). *La crise de l'humanité européenne et la philosophie*. Paris: Hatier.
- Kant, I. (2008). *Crítica da Razão Prática*. (A. Morão, Trad.). Madrid: Prisa Innova.
- Kant, I. (2012). *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Edições 70.
- Leite, C. (2010). Painel - Desafios colocados à escola portuguesa. *Conferência que currículo para o século XXI?* Assembleia da República. Retirado de <http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>

- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), 198–204.
- Lima, J. Á. de. (2007). Redes na educação : questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151–181.
- Lima, L. C. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* (pp. 5 – 55). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. C. (2010). A Educação faz tudo ? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de educação*, (15), 41–54.
- Llavador, F. B., & Alonso, Á. S. M. (2002). *Disenñar la coherencia escolar* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(003).
- Magalhães, A., & Stoer, S. R. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, sociedade & culturas*, (18), 25–40.
- Marcelo, C. (2009a). A identidade docente : constantes e desafios. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, 01(01), 109–131. Retirado de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/2>, em 28 de Fevereiro de 2011
- Marcelo, C. (2009b). Desenvolvimento Profissional Docente : passado e futuro. *Sísifo -- Revista de ciências da educação*, nº 8(2009), 7–22. Retirado de [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo(1).pdf), consultado em 26 de Janeiro de 2010
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31 – 35. Retirado de <http://id.erudit.org/iderudit/019471ar>
- Martins, M. F. dos S. (2009). *Gerencialismo e Quase-Mercado Educacional: a acção organizacional numa escola secundária em época de transição*. Universidade do Minho.
- MEC/GAVE. (2011). Projeto Testes Intermédios 2011 / 2012 -- Filosofia: Informação nº 2. Retirado de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=430&fileName=TI_Inf2_Nov2011_EEA_Fil_ES.pdf

- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. (C. Smith, Trad.). Routledge Classics. Retirado de <https://wiki.brown.edu/confluence/download/attachments/73535007/Phenomenology+of+Perception.pdf>
- Moreira, M. A. (2011). Introdução. *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e supervisão de professores* (2ª ed.). Mangualde: Pedago.
- Nacarato, A. M. (2000). *Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-acção: currículo em acção de um grupo de professores ao aprender ensinando*. UNiversidade Estadual de Campinas.
- Narodowski, M. (n.d.). A pedagogia moderna. Retirado Novembro 17, 2012, de <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto07.htm>
- Nemiña, R. E., Ruso, H. M. G., & Mesa, L. M. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas e problemas. *Profesorado - Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(2).
- Nóvoa, A. (n.d.). Educação 2021 : Para uma história do futuro. Retirado Novembro 17, 2012, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2006a). A escola e a cidadania -- apontamentos incómodos. *Congresso da Cidadania*. Retirado Novembro 17, 2012, de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4811/1/9729604894.pdf>
- Nóvoa, A. (2006b). Debate Nacional sobre Educação Assembleia da República 22 de Maio de 2006 António Nóvoa (Universidade de Lisboa). Retirado Novembro 17, 2012, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/688/1/21181_AR_ca.pdf
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida (27 e 28 de setembro de 2007)*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Nóvoa, A. (2008). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. *Portugal 2007 --Comunicações* (pp. 21 – 28). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Nóvoa, A., & Bandeira, F. (coord. . (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Asa. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>

- Pacheco, J. A. (2001). Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus. *Elo*, (9), 131 – 138.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 371–398.
- Pais, J. M. (1984). Fontes documentais em sociologia da vida quotidiana. *Análise social*, XX(83), 507–519.
- Paula, M. A. d’Aquino. (2006). *O olhar de coordenadores e dos professores sobre a coordenação: em foco, as interações*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Payet, J. (2005). A escola e a modernidade : o risco da etnicidade , o desafio da pluralidade. *Análise Social*, XL(176), 681–694.
- Ponte, J. P. da. (2002). Investigar a nossa própria prática. In I. G. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. da. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática, (1989), 1–26.
- Rey, G. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: Learning, Pioneira Thompson.
- Roldão, M. do C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação dos profissionais de ensino. *Discursos -- Perspectivas em Educação*, 95–120.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).
- Rosa, J. C. (2005). Literacia, educação, escolaridade. In H. C. de M. (org.), *Diálogos com a literacia* (pp. 37 – 39). Lisboa:Lisboa Editora.
- Rousseau, J. J. (n.d.). *Emilio o la educacion*. Retirado de <http://escritoriocentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
- Saviani, D. (2008). *A escola e a democracia* (40^a ed.). Campinas: Autores Associados. Retirado de http://books.google.pt/books?id=l3H_pjwHTdAC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Schutz, A., & Lukman, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida (1^o cap)*. Buenos Aires: Ammorortu.
- Soetard, Mi. (2010). *Jean-Jacques Rousseau*. (J. E. Romão & V. Lane, Trad.). Recife: Joaquim Nabuco, Editora Massanga.

- Sotelo, I. (1996). Educaci3n y democracia. Retirado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto02/sec_7.html, em 10 de Maio de 2012
- Stoer, S. R., & Magalh3es, A. (2003). Sociedade, Conhecimento e a sociedade em rede. *Educa3o & Sociedade*, 24(85), 1179–1202.
- S3-Chaves, I. (2004). Discutindo sobre portf3lios nos processos de forma3o -- entrevista co Id3lia S3-Chaves. *Olhar do professor*, 7(2), 9–17.
- S3-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas , novas compet3ncias Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, (13).
- Tardif, J., & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avalia3o da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs), *O p3lo de excel3ncia: caminhos para a Avalia3o do Desempenho Docente*. Porto: Areal Editores.
- Teodoro, A. (2003). *Globaliza3o e educa3o: pol3ticas educacionais e novos modos de governa3o*. Porto: Afrontamento.
- Toffler, A. (n.d.). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Touraine, A. (1994). *Cr3tica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vakaloulis, M. (2003). *O capitalismo p3s-moderno - elementos de uma cr3tica sociol3gica*. Lisboa: Campo da Comunica3o.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender y ense3ar competencias*. Barcelona: Editorial GRA3.
- 3valos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la regi3n latinoamericana. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 77–99.

