

Especialistas (e) Profissionais? Ou a Impossibilidade do Dom da Ubiquidade

Rui Gomes*

Introdução

Este artigo é motivado por fenómenos que têm atravessado nos últimos anos a profissão de professor, em particular a de professor de Educação Física, e que têm sido enquadrados por visões estratégicas desencontradas. Uns, vêem na incapacidade de impacto social da profissão o sinal evidente de uma crise de identidade e de objectivos. Outros, pelo contrário, vêem na nova capacidade de alguns peritos e especialistas da educação trabalharem na órbita do aparelho de Estado e de influenciarem directamente as decisões do poder político, a marca evidente da inovação de objectivos e de criação de uma nova identidade profissional.

Com este artigo não se pretende fazer uma intervenção definitiva sobre o tema, lançar anátemas e, muito menos, iniciar campanhas de descrédito pessoal. Propositadamente, deixámos cair o pano sobre os acontecimentos que marcaram as divergências recentes entre as posições de algumas associações profissionais e colegas de profissão e a SPEF, acerca da participação em grupos de trabalho ligados ao Ministério da Educação, para que se possa ter agora um espaço de discussão limpo, desapaixonado e público. Recorde-se que a Direcção da SPEF se recusou a participar em qualquer grupo de trabalho directamente tutelado pela administração central ou regional. É que, na nossa perspectiva, o problema deve ser enquadrado num âmbito mais vasto, porquanto enuncia questões de ordem ética e deontológica que estão no cerne dos

* Assistente da FPCE-UL.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 147-164.

processos de identidade profissional e, como tal, devem ser discutidas. É o que tentaremos com este primeiro artigo. Para tanto, pedimos ao colega Luís Bom uma réplica imediata, por que, sendo um dos colegas de profissão que esteve envolvido em algumas das situações aqui analisadas, terá, naturalmente, uma perspectiva diferente que importa confrontar.

1. Sistema educativo português: a desarticulação entre a modernização do enquadramento jurídico-institucional das relações de reprodução social e as práticas sociais reais

A centralidade do Estado na formação social portuguesa e o neo-corporativismo

Não se poderia compreender a cultura profissional dos professores sem caracterizar, ainda que brevemente, os parceiros sociais em presença no processo de desenvolvimento educativo e, em particular, o papel do Estado como parceiro central e árbitro dos conflitos. O Estado português tem conservado o monopólio da intervenção sobre certos domínios das relações de produção e reprodução social. Dois tipos de razões têm sido adiantadas para explicar esta centralidade do Estado:

- autores como Santos (1986) consideram que esse é o resultado do apreciável grau de desarticulação entre a modernização do *enquadramento jurídico-institucional* das relações de produção e de reprodução social e as *práticas sociais reais* que, por sua vez, mais não seria que um aspecto particular da descoincidência entre a produção capitalista e a reprodução social a favor do capital;
- outros autores, como Stoleroff (1988), baseiam-se numa análise dos recursos de poder dos trabalhadores e dos possuidores dos meios de produção e de reprodução social, para argumentarem que é a própria fraqueza da acção sindical e profissional que, em conjunto com as necessidades do capitalismo incorporar a classe trabalhadora no processo de estabilização, provocam a legitimação do neo-corporativismo.

Os dois tipos de argumentos parecem completar-se. Na verdade, o peso regulador do Estado manteve-se após o derrube do corporativismo salazarista e marcelista, por força de uma institucionalização rápida da resolução de conflitos entre interesses opostos na sociedade portuguesa, através da intervenção avalizadora do Estado nos processos de consenso. Ao contrário dos mecanismos de compatibilização conflitual que nos países do «centro» tiveram origem num longo processo de maturação dos diferentes sectores sociais, o que lhes garantiu uma colocação

central na vida colectiva e nos processos de desenvolvimento, em Portugal a institucionalização dos conflitos foi o resultado de uma integração perversa de novos mecanismos de participação em velhas tradições corporativistas. Isso mesmo é demonstrado pela periodização da participação docente e discente na escola secundária portuguesa proposta por Lima (1992: 345-356). O autor propõe três grandes períodos, cada um dos quais caracterizado por uma forma específica de participação:

- 1.º período (1974-1977): «Trata-se de um período de participação directa, informal, activa, divergente. A participação dispensa intermediários e representantes, é actualizada directamente e consubstanciada em decisões colectivamente tomadas» (Lima, 1992: 347). Neste período, o movimento instituinte contribuiu para fazer deslocar o centro de decisão dos órgãos formalmente estabelecidos para os colectivos e as estruturas de base. As práticas sociais reais adiantavam-se em relação ao enquadramento jurídico. No entanto, o final deste período é marcado por uma série de conflitos:

«[...] abrindo-se uma fase de luta pela afirmação de objectivos alternativos, também eles dificilmente consensuais face à pluralidade das forças com expressão e com capacidade de intervenção» (id. *ibid.*).

Prepara-se a transição para o período seguinte com a intervenção avalizadora do Estado.

- 2.º período (1977-1980): «[...] este período é marcado pelo retorno do poder e pela reconstrução do paradigma da centralização, inaugurando assim o que designámos por segunda edição da gestão democrática [...] A participação é definitivamente inscrita num quadro formalizado, regulamentada ao pormenor, sujeita ao cumprimento de múltiplos requisitos processuais. Os poderes de decisão concedidos, a nível escolar, são desviados das estruturas e funções de direcção e isolados, de forma quase estanque, no universo da gestão, isto é, na execução de acordo com as políticas decididas a nível central [...]» (Id.: 348). Surge o mecanismo de cooptação caracterizado por práticas participativas mitigadas e formais, globalmente convergentes com os objectivos oficiais.
- 3.º período (1980-1988): «Neste período a participação permanece indirecta, formal, convergente, mas a participação passiva passa agora a fazer carreira em termos de envolvimento» (Id.: 351). Consolidou-se então o mecanismo de cooptação caracterizado por um enquadramento jurídico-institucional adiantado em relação às práticas sociais reais:

«Pode-se, talvez, concluir que o modelo, decretado e praticado, terá contribuído, durante um largo período (e ainda hoje, para alguns), para produzir uma ilusão

democrática e participativa, uma encenação que terá iludido e camuflado a profunda assimetria das relações de poder entre o centro e as periferias [...]» (Id.: 352)

Remetida a uma posição defensiva logo após o 25 de Abril, habituada que estava ao «chapéu» protector do Estado, a administração do sistema educativo desinvestiu, desarticulou-se; despertados tardiamente para a participação, habituados e constrangidos que estavam à tutela do Estado, os professores fragilizaram-se nos seus intentos de influenciar o Estado «por dentro». Nestas condições, ao Estado foi conferido um papel central na regulação destas relações. Numa primeira fase, as organizações de pais e encarregados de educação e algumas associações estudantis, desconfiadas do Estado, sobrepolitizaram as decisões da escola; as organizações sindicais e profissionais, esperanças no Estado, prepararam fragilidades futuras da acção sindical e profissional local e a sobrepolitização das suas práticas ao nível nacional.

O *locus* estratégico de intervenção sindical e profissional passou a ser o Estado, mas tal não revelará um profissionalismo ofensivo. Pelo contrário, as políticas sindicais e profissionais, após um período em que as práticas sociais reais se adiantavam e «empurravam» a própria actualização e modernização do enquadramento jurídico-institucional das relações de reprodução e, portanto, tiveram um carácter ofensivo, passaram a pautar-se pelo defensismo.

A persistência da defesa do compromisso fordista, particularmente na sua componente salarial, associada à politização das lutas sindicais, não corresponde a um mero efeito de rotina ou de correia de transmissão das estratégias sindicais relativamente a estratégias políticas definidas a outros níveis. Da mesma forma, o inverso, o profissionalismo assente numa perspectiva de influência do Estado «por dentro» através dos especialistas, não corresponde a um efeito de correia de transmissão de estratégias profissionais definidas a um outro nível. Num contexto social que exclui a cooperação explícita entre Estado e sindicatos, ela aparece como a *menos má das estratégias*. A deslocação do sindicalismo dos objectivos profissionais para objectivos políticos ou a deslocação dos peritos dos objectivos profissionais para objectivos técnicos despidos de conotação política, acontece também quando os objectivos educativos são irrealizáveis devido à fraqueza quer do Estado, quer da própria acção profissional.

Numa formação social dependente, quando o sistema entra em crise surgem novas formas de regulamentação das relações profissionais. Encontramos na formação social portuguesa alguns fenómenos que conjugam três tendências de regulação aparentemente contraditórias: por um lado, um certo economicismo defensivo dos sindicatos que resulta da reduzida margem de negociação sobre a massa salarial e o conjunto da relação salarial; por outro lado, um sindicalismo politizado que expressa a incapacidade de os sindicatos formularem novas reivindi-

cações qualitativas dos professores e imporem a sua aceitação pela persuasão aos diversos parceiros ao nível das escolas. Não por acaso, as associações sindicais têm colocado repetidas reservas à partilha do poder de gestão das escolas ao nível local. Assiste-se a um isolamento progressivo dos diferentes actores, limitando a possibilidade de alternativas consistentes que possam influenciar a decisão política. Finalmente, a sedução de certos sectores do escol profissional pelos lugares de *interface* entre a decisão político-legal e a decisão estratégico-operacional, como foi o caso recente do chamado grupo de trabalho do desporto escolar, trouxe para o cenário educativo uma retórica que valoriza a participação e as dimensões consensuais, na mesma medida que oculta a real impotência do grupo profissional para uma intervenção local.

Economicismo e politização por um lado, e tecnicismo e despolitização por outro, constituem faces da mesma moeda que têm contribuído para o neo-corporativismo e, portanto, para a limitação da participação dos professores na definição das políticas educativas e para uma reduzida institucionalização das relações profissionais ao nível da escola. A crescente centralização da contratação colectiva e da reforma no Estado, o aumento do peso da administração educativa provocado pela desconcentração dos seus órgãos, o desenvolvimento da categoria social «peritos» e «especialistas» e a fraqueza dos sistemas descentralizados é uma manifestação da crise permanente das relações profissionais numa formação social dependente sob a democracia.

Da racionalidade instrumental centralizada à racionalidade instrumental descentralizada

Nas condições criadas pela dinâmica das contradições e da crise da escola de massas, o Estado tem vindo a responder em duas direcções principais, mudando a natureza das suas políticas. Na primeira direcção, substituiu progressivamente as políticas distributivas ou alocativas por políticas produtivas (Offe, 1975, 1985). Desejando, desta forma, diminuir as despesas públicas, numa primeira fase, pelo contrário, tem-se assistido ao seu aumento continuado. Particularmente visível no ensino superior, esta mudança é também significativa na configuração das escolas profissionais e, de outro modo, na política de autonomia financeira das escolas do ensino básico e secundário. No entanto, esta mudança, como argumenta Santos (1990: 199):

«(...) ao aprofundar a actuação do Estado, provocou uma enorme expansão da burocracia ao mesmo tempo que tornou obsoletos os critérios de racionalidade que até então tinham dominado a actuação estatal».

Os modelos adoptados para a produção e difusão de reformas e mudanças no sistema educativo parecem obedecer a pressupostos muito

semelhantes. Reconhecendo a obsolescência dos antigos critérios de racionalidade normativa tendentes a homogeneizar as práticas no interior do sistema a partir dos *inputs*, assiste-se ao desenvolvimento de modelos assentes numa racionalidade instrumental orientada para a predição e controlo descentralizado das heterogeneidades a partir dos *outputs*. Neste quadro dá-se o desenvolvimento de uma figura institucional que fica a meio caminho entre a decisão política e a execução da acção executiva: *os peritos*. Colocados na tecno-estrutura central do Ministério, a falência dos procedimentos de planeamento na resolução dos problemas sociais obrigou à sua desconcentração. Dá-se assim uma deslocação da instrumentalidade técnica do espaço macro-estrutural do Estado para o espaço local das estruturas desconcentradas da administração e dos contextos sócio-organizacionais. Mais próximos dos decisores do que dos executores (Hameline, 1985), os vínculos institucionais dos peritos alargam o campo da dissociação dos especialistas e dos práticos, ampliando o efeito de desqualificação do saber profissional e de afastamento dos professores do universo da decisão. Estamos diante de uma espiral instrumental, em que a promessa de soluções técnicas cria dois tipos de problemas. Parafraseando Ewert (1991: 367):

«(a) increasing dependency on the State and thus a demand for its services and (b) the need for the State to claim a rational consensus in order to justify increasing administrative control».

Foi este o papel desempenhado por alguns peritos da Educação Física que, simultaneamente falavam em nome da nova racionalidade instrumental para se legitimarem diante da profissão e em nome da profissão para se legitimarem junto do aparelho de Estado. Exercício de ubiquidade impossível, a sua falência como estratégia de intervenção profissional levanta problemas relacionados com a responsabilidade social dos investigadores. A Educação não se restringe a um projecto científico e racional que pudesse ter a sua resolução a partir de uma visão «de cima» dos peritos. A acção educativa realiza-se num contexto plural de crenças e de valores que resulta numa constante «criação da inquietude» dos actores educativos, só controlável *a posteriori* pelos «de baixo».

Numa segunda direcção, o Estado tenta compensar a redução de bens, serviços e recursos com a expansão de bens simbólicos. Dois exemplos deste tipo de produção simbólica, bem presentes na actual reforma do sistema educativo português, consistem na retórica que concede aos professores o papel de agentes privilegiados da reforma e às comunidades locais — pais, autarquias e empresas — o papel de «eleitores» e decisores nos projectos educativos de escola. Trata-se, no primeiro caso, de um dispositivo a que chamamos de *profissionalismo estatal* porque, ao contrário de outras formas de profissionalismo, é o próprio aparelho de Estado a promover uma ligação directa entre os especialistas da reforma e os seus executores, propondo uma lealdade

baseada no colegialismo da profissão mas à margem das organizações autónomas da profissão. Como argumenta Nóvoa (1992: 65):

«Uma análise breve das notícias publicadas na imprensa sobre os professores confronta-nos com o sentimento ambíguo de que nos encontramos perante profissionais incompetentes e que têm comportamentos pouco correctos, nos quais se depositam, no entanto, quase todas as esperanças de melhoria do ensino e da qualidade da educação».

No segundo caso, a retórica da participação da comunidade local, trata-se da tentativa de uma negociação centrífuga do acordo social que sustenta os consensos educacionais. Confrontado com a crise financeira que impõe ao Estado uma alteração da composição interna das despesas com as políticas sociais da educação e, simultaneamente, com a impossibilidade de fazer cortes radicais nessas despesas, por força das expectativas criadas pelos direitos da escola de massas, o Estado procura que a educação se torne mais atractiva ao capital privado. Oferece-lhe, por isso, a possibilidade de participar directamente nas políticas educativas. Trata-se da concretização daquilo a que Roberto Carneiro chamou a «empresarização da escola». Confrontado, por outro lado, com a incapacidade de garantir o cumprimento da igualdade de oportunidades, o Estado procura um movimento centrípeto de aproximação orgânica entre os delegados da *res publica* — os professores — e o «povo», por cima ou à margem dos mecanismos políticos de participação. Trata-se de uma forma a que chamamos de *populismo educativo* que,

«[...] em vez de promover a participação das autarquias, dos pais e da comunidade local à custa do poder do Ministério, pretende fazê-lo à custa do poder que os professores legalmente dispunham» (Barroso, 1991: 77).

Neste sentido pode dizer-se que a necessidade de políticas de desconcentração e de autonomia é tanto maior quanto menores são os recursos para a levar a cabo. Começa-se agora a compreender que o jogo entre acumulação e legitimação se joga hoje ao nível das chamadas políticas de desconcentração, descentralização e autonomia. Mas percebe-se também que este não é um jogo de soma positiva, antes se apresentando como um jogo de soma negativa em que para que alguém ganhe recursos e poder alguém tem de os perder. De facto, a contradição estrutural entre uma racionalidade alocativa ou distributiva e uma racionalidade produtiva é tributária de duas tendências importantes: pragmática uma, ditada por dificuldades de ordem técnica e orçamental da administração central, incapaz de gerir um sistema educativo em expansão e diversificação desde os anos 70; sócio-cultural a outra, ditada por referenciais de descentralização e regionalização que vieram dar alento às aspirações de novas formas de solidariedade orgânica e de direito à diferença, por oposição às formas de solidariedade mecânica assentes em dinâmicas igualitárias. Neste contexto, as actuais dinâmicas autonómicas são atravessadas por interesses contraditórios que interessa

relevar. Quando se faz crer que a actual reforma curricular centrada nos programas (de Educação Física e de outros) tem como principal objectivo estratégico a consciencialização do Estado para a fragilidade dos recursos ou a criação de um movimento de opinião profissional que os reivindique, esquece-se que essa é uma forma de compensação simbólica do Estado com efeitos materiais evidentes.

A procura acrescida de educação, decorrente da concessão de novos direitos, típica de uma expansão tardia da escola de massas, ao imbricar-se, no mesmo tempo e no mesmo espaço, com a sua própria crise, decorrente da crise do Estado Providência, contraria o acréscimo de legitimação do Estado e de harmonia social. Donde, como argumenta Santos (1985), esta articulação entre um atraso na concretização dos padrões de direitos sociais e culturais equivalentes aos países dominantes do centro e o atraso no processo de acumulação produza um Estado internamente forte mas cuja força não se converte facilmente na sua própria legitimação. Sempre que este défice de legitimidade não pode ser evitado, o Estado procura compensá-lo com a expansão do processo retórico.

A evolução histórica da escola de massas em Portugal tem sido dominada pela «construção retórica da educação» (Soysal & Strang, 1989). Caracterizada pela precocidade na formulação do princípio da escolaridade obrigatória e uma concretização tardia, o sistema educativo desenvolveu-se numa certa extraterritorialidade: o Estado garantiu a centralidade da estrutura e do discurso mas, em contraponto, a delegação de poderes de inculcação social por parte das comunidades limitou-se em grande medida ao domínio do saber.

O excesso de força do Estado, a partir de mecanismos de dispersão como a exclusão, a repressão e a trivialização (Santos, 1990: 202), enfraqueceram os mecanismos de integração. O pólo de legitimidade viu-se enfraquecido pelo fortalecimento do pólo da centralidade. Efeito de amolecimento da extensão de um único poder central pelo endurecimento da intensidade dos poderes de resistência locais. A implicação explícita da escola no domínio dos valores supõe uma renegociação desta delegação histórica.

Uma série de medidas no sentido da desconcentração do sistema educativo, de autonomia dos estabelecimentos de ensino e de participação mais alargada dos peritos na legitimação das medidas de política educativa parece constituir uma resposta pragmática a este problema. Visto que se torna improvável a reconstrução deste acordo sobre princípios gerais a nível nacional, delega-se esta função no nível local, esperando-se que os enlaces e acordos «domésticos» tornem viáveis os compromissos. Efeito de amolecimento da intensidade de um único poder central, pelo endurecimento da extensão dos poderes locais. Procura-se assim fortalecer o pólo da legitimidade à custa do pólo da centralidade.

Até aos meados da década de 80 o discurso do poder considerava que a democratização passava pela reabsorção das diferenças entre os estabelecimentos de ensino, vistas como desigualdades. Só o Estado centralizado estava em condições de fazer este trabalho, assegurando assim a igualdade de oportunidades. A lógica cívica era claramente dominante. Hoje, ganha terreno a ideia segundo a qual a democratização se joga na integração da escola num espaço educativo local de direcção partilhada que tome em consideração as diferenças contextuais. Justificada por imperativos de «flexibilização» do sistema educativo português, o Estado e os Governos argumentam a necessidade de se pôr em sintonia a igualdade de oportunidades no acesso e as exigências do processo de modernização. Aquilo a que chamamos na linha de Derouet (1988) e Boltansky e Thévenot (1991) o novo acordo cívico-industrial.

2. *Profissão docente: profissionalização ou proletarização?*

Face às novas condições de exercício da profissão têm-se vindo a desenhar três correntes principais na literatura sociológica das profissões e dos professores em particular:

- uma primeira corrente, pessimista, ancorada numa sobredeterminação da centralidade do Estado, defende a inevitabilidade do processo de *proletarização e desprofissionalização* dos professores e, por consequência, a separação acrescida entre funções de concepção e de execução, a redução do salário e do status e a intensificação do trabalho dos professores (Braverman, 1976; Ginsburg, 1989; Apple & Jungk, 1990);
- uma segunda corrente, que defende a tese da *polarização* das qualificações, i.e., a desqualificação da maioria e a sobrequalificação de uma minoria. Ancorada nas possibilidades de melhoria da posição profissional de alguns, particularmente daqueles que participarem nas tarefas de gestão da escola e na concepção dos projectos educativos, e no acesso a cursos pós-graduados, conclui-se que a diferenciação horizontal implicará uma hierarquização vertical maior (Formosinho, 1980; 1992);
- uma terceira corrente, optimista, defende a hipótese da *não proletarização e da profissionalização crescente* através da autonomia das escolas, do aumento da diversificação profissional dos professores ao nível vertical mas, simultaneamente, da requalificação dos restantes professores (Nóvoa, 1987, 1991; Formosinho, 1992; Larson, 1991).

Esta última corrente supõe, portanto, que o modelo de organização profissional tenderá a tornar-se dominante. O que implica, na linha das

configurações organizacionais de Mintzberg (1982), uma hipótese complementar: a articulação necessária entre certos aspectos de organização do trabalho das burocracias profissionais no *interior* das escolas e a definição de estratégias de organização profissional, de tipo «corporativo», no exterior das organizações escolares.

Demais, é esta dupla referência a fontes de standardização do trabalho internas e externas que marca a diferença entre as burocracias mecanistas e as burocracias profissionais. Enquanto nas burocracias mecanistas públicas, como é o caso do sistema educativo português, os padrões de trabalho e de estrutura são uma criação da tecno-estrutura situada na órbita da administração central e regional, os padrões das burocracias profissionais são elaborados, em larga medida, fora da estrutura, nas associações profissionais autogeridas ou na formação especializada a que os professores aderem «transversalmente» com pares de outros estabelecimentos de ensino. Assim sendo, enquanto a autoridade nas burocracias mecanistas é fundada num poder posicional de natureza hierárquica, a burocracia profissional enfatiza o poder da competência reconhecida pelos pares profissionais. Ou, de outra forma, se adoptarmos a tipologia de poder proposta por Formosinho (1980), a burocracia mecanista assenta num poder autoritativo e a burocracia profissional sustenta-se num poder cognoscitivo.

Ao contrário das duas outras teses — a da proletarização e a da polarização — esta corrente não postula qualquer lei de correspondência necessária entre a posição dos indivíduos no processo de trabalho organizacional (hierarquização) e a sua posição nas relações sociais de reprodução social (classe). Esta posição remete-nos para um processo complexo de construção da identidade profissional em dois espaços: *interno e centrípeto* um, o espaço de organização do trabalho na escola; *externo e centrífugo* o outro, o espaço de construção do discurso ideológico e estratégico que integra e actualiza as formas simbólicas que permitem construir, defender e desenvolver competências e capacidades profissionais.

Esta posição sobre o problema das identidades mobiliza referências teóricas de duas tradições sociológicas diferentes: a noção weberiana de fechamento social, segundo a qual os grupos sociais tendem a regular em seu favor as condições de concorrência face à competição real ou potencial dos pretendentes, restringindo assim o acesso a um grupo restrito de «eleitos» (Saks, 1983); a noção de produção do discurso profissional (Foucault, 1971; Larson, 1989) que nos permite

«[...] considerar la organización interna de las profesiones desde la óptica de la relación de las diferentes categorías profesionales con la producción de discursos» (Larson, 1989: 217).

Estas duas noções chamam a atenção para as relações entre poder e saber profissional e poder e saber administrativo ou, de outra forma,

questionam os laços estruturais entre um certo nível de instrução certificada e uma posição reconhecida na divisão social do trabalho. A visibilidade de tais laços não resulta apenas de um *processo de autoridade* ou legitimidade outorgada pelo Estado, que assim garantiria o fechamento social e o controlo do acesso à profissão mas, sobretudo, de um *processo de argumentação* bem sucedido junto dos públicos externos e internos às organizações escolares que justifique a legitimidade científica da profissão e demonstre a sua eficácia na satisfação de necessidades sociais reconhecidas.

Ora, é este trabalho de reconhecimento científico da disciplina, ou disciplinas, em que se apoia a profissão que é particularmente problemático no caso dos professores, com os resultados que bem se conhecem. Qualquer profissão se organiza com base num corpo específico de conhecimentos e num conjunto de valores ético-deontológicos que lhe são próprios (Nóvoa, 1987). No caso da profissão docente, o corpo específico de conhecimentos estruturado em torno de um saber pedagógico, nunca conseguiu afirmar-se do ponto de vista científico e social. Esta falta de reconhecimento da pedagogia enquanto corpo autónomo de saberes impediu obviamente que a profissão se constituísse em torno dele, criando uma situação ambígua de relação entre os profissionais do ensino e o saber pedagógico e entre estes e a entidade patronal — o Estado. Numa perspectiva deontológica é importante insistir no facto histórico de que os professores começaram por aderir a uma ética e a um sistema normativo impostos do exterior pela Igreja, para em seguida os substituírem por um novo conjunto de valores, desta vez imposto pelo Estado. Esta instituição desempenha o papel *mediador e socializador* das relações internas e externas dos professores, impedindo que estes construam uma deontologia e uma identidade próprias capazes de fazer das escolas verdadeiras burocracias profissionais.

O que até agora tem construído a docência como profissão tem sido o estatuto de funcionário que lhe tem sido concedido pelo Estado de fora para dentro: os professores estão na dependência do Estado no que diz respeito à nomeação para o posto de trabalho, à certificação para o exercício profissional, à definição dos programas e à garantia dos públicos alvo da sua acção. Encontramo-nos aí em pleno processo de socialização heterónoma. O que emerge hoje é a edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns. Descobriremos aí os processos de socialização autónoma. É nesse sentido que a nossa reflexão labora: procurar nos processos reais de socialização profissional dos professores, nas organizações escolares, as estratégias individuais, grupais e profissionais que revertem a favor da reinvenção de novos modelos simbólicos de mobilização da profissão. Neste contexto, o papel dos especialistas-profissionais ou dos profissionais-especialistas não tem contribuído para a verdadeira com-

preensão dos fenômenos educativos e para a economia de intervenção do discurso profissional na realidade educativa.

Os processos de legitimação do discurso profissional

Ao nível do espaço social de construção de um novo discurso profissional disputam-se regiões centrais e periféricas que marcam relações de poder. Podemos reconhecer resumidamente quatro regiões:

- uma *região central* que tende a coincidir com o sistema de investigação e formação universitária, onde se incluem os produtores e divulgadores do saber na área das ciências da educação;
- duas *regiões intermédias*: uma, definida pela tecno-estrutura de formação e reforma do Ministério, formada por especialistas e por alguma «elite» profissional, que constitui e divulga um saber de tipo técnico, particularmente na área curricular; outra, definida pelo campo sindical, constituída por militantes, que produz e difunde um saber de tipo laboral em defesa dos interesses dos professores e de um serviço público mais eficaz;
- uma *região periférica* constituída pelos «práticos» que materializam e executam as consequências provenientes dos discursos da região central e intermédia, confrontando-os com os diferentes códigos de prática.

Estas quatro regiões não têm encontrado formas de articular as suas concepções e as suas práticas. E aqui a separação já não se limita às tradicionais dicotomias entre teoria e prática e entre concepção e execução, alargando-se a um campo social e profissional mais vasto que caracterizaremos a partir dos processos de legitimação utilizados e do estatuto relativo do saber e da prática perfilhado por cada região do discurso.

Habermas (1971), ao enunciar a hipótese da constituição do conhecimento a partir dos interesses humanos e do significado da organização social considerou três tipos de interesses cognitivos: o técnico, o prático e o emancipatório.

Por sua vez, estes, ao desenvolverem-se a partir de três contextos sociais — o trabalho, a interação e as relações de poder, criariam as condições para a constituição e cristalização de três racionalidades científicas — a racionalidade empirico-analítica, a racionalidade hermenêutica e a racionalidade crítica. Adoptaremos esta relação entre interesses, conhecimentos e poderes para apresentar a nossa perspectiva sobre os processos de legitimação do discurso profissional ainda que a enquadremos posteriormente numa articulação diferente da de Habermas.

Como em outros países, os professores portugueses estão submetidos a uma tensão entre proletarização e profissionalização caracterizada por três discursos legitimadores:

- a) *A retórica da profissionalização estatal*, que propõe a intensificação do trabalho dos professores e legitima a sua validade com base na intervenção de especialistas na concepção da e na formação para a reforma. Este processo legitimador,

«[...] obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos» (Apple & Jungck, 1990: 156).

Há aqui a introdução de uma lógica instrumental, tendencialmente proletarizadora, que reduz o trabalho dos professores às suas características técnicas e administrativas na mesma medida que os despoja das suas competências e saberes profissionais.

- b) *A retórica da inovação* que propõe a adesão a modas pedagógicas e de pensamento (Nóvoa, 1991) e legitima a sua validade a partir do estatuto científico das ideias e da sua renovação constante. Este processo legitimador leva a uma desvalorização constantemente actualizada das práticas profissionais e ao corte simbólico entre a comunidade científica e a comunidade profissional. Há aqui a introdução de uma lógica crítica deslocada e descontextualizada que impede a comunicação com os «práticos» e acentua processos de estranhamento.

- c) *A retórica das práticas institucionais tradicionais* que propõe a conservação das práticas dominantes e funda a legitimidade da sua validade nos códigos de prática «corporativos». Este processo legitimador não interroga a economia de esforços que caracteriza o mínimo burocrático no cumprimento das tarefas quotidianas, depreciando assim o significado das práticas, pela ausência de reflexão crítica, e reduzindo a possibilidade de um salto qualitativo das capacidades adquiridas.

No que a nossa concepção se afasta de Habermas é que para este o espaço definido pelos três interesses e pelos três contextos estruturais é o espaço da comunicação e da intersubjectividade, enquanto para nós este pode ser também o espaço do conflito, do silenciamento e do fechamento de sentido entre os diferentes actores que sustentam e dão voz aos vários discursos, pela aceitação não problemática das condições de produção de cada retórica legitimadora.

A análise que temos vindo a fazer conduz-nos, inevitavelmente, ao reconhecimento de que a estruturação e evolução da profissão, vinculada que está à construção e racionalização de novas lógicas de «escola», passará por uma fase de fechamento que assegure o monopólio

do público escolar e o controlo mais estrito da competência dos membros da profissão.

A constituição de um grupo de referência no seio da profissão configura um mecanismo nuclear de gestão da dualidade entre o *modelo idealizado* da profissão, representante da sua imagem de marca e da sua valorização simbólica e o *modelo trivializado* que, representando o mundo prático das tarefas quotidianas, poucos pontos de contacto tem com o primeiro.

Este distanciamento entre modelo ideal e modelo trivial pontua uma dualidade no processo de socialização profissional caracterizada pela escolha de certos papéis e a recusa ou abandono de outros, a selecção de interacções com certos indivíduos e grupos dentro da escola, a procura de posições de acesso ao poder ou de certas formas de relacionamento com este. O grupo de referência representa, simultaneamente, uma antecipação posicional e uma instância legitimadora. Antecipação posicional, por que ao projectar o professor numa trajectória profissional futura nem sempre recoberta pelo grupo de pertença, lhe garante uma socialização antecipatória de posições desejáveis. Instância legitimadora, na medida em que esta identificação, implicando mecanismos de adesão a normas, valores e modelos de comportamento desse grupo de referência constitui um filtro, uma representação *a priori* da forma como devem ser vividas as relações de trabalho. Em consequência, quando se faz a análise global da profissão de professor devem ser considerados dois conjuntos de processos. Por um lado, os que conduzem à criação de «lugares» hierárquicos diferenciados e, por outro lado, aqueles que levam à produção de crenças e de valores diferentes na profissão. É neste quadro que a responsabilidade social e profissional das Associações científicas e profissionais é também a de transmitirem uma visão do mundo, não optando nem pela impossível separação dos lugares de produção dos saberes dos lugares da sua utilização social, nem pelo ingénuo compromisso técnico-político dos especialistas que falam do lugar da utilização social do saber como se do lugar da sua produção legítima se tratasse.

Colegialismo e profissionalismo

E chegamos assim ao cerne de uma das questões que tem servido de referência para a defesa do profissionalismo da profissão mas que tem sido muito pouco problematizada: a questão da colegialidade da profissão como alternativa ao individualismo e ao celularismo. Com efeito, o problema que esta alternativa coloca não é novo. Trata-se de uma recorrência histórica que tem a particularidade de ser enunciada por profissionais, especilaistas e pela própria administração do sistema educativo e de ser discutida na companhia de noções como «tomada de

decisão descentralizada», «gestão centrada na escola» e «desenvolvimento profissional». A questão que deve ser colocada é a de saber porque é que a retoma de popularidade do conceito acontece precisamente no momento em que se assiste à segunda vaga de reformas do ensino e das escolas ao nível internacional, que têm como objectivo declarado o cumprimento mais eficiente das prioridades económicas nacionais (Popkewitz *et al.*, 1991). Foi em torno desta pergunta que Smyth (1991) fez uma revisão dos estudos internacionais sobre «colegialidade» e «profissionalismo» tendo concluído que esta vaga de reformas trouxe consigo uma nova retórica que valoriza a participação colegial e a descentralização na mesma medida que a mitiga:

«What we are experiencing is a worldwide phenomenon not dissimilar from earlier moves that restructured control over teacher's work through the re-definition of 'professionalism'. The strategy is one that gives the outward appearances of participative and collaborative ways of working, but which on closer inspection amount to a policy option that is co-optive of teachers and that gives them little more than control over the implementation aspects of teaching in a context of rigidly formulated centrally prescribed educational guidelines» (p. 342).

Esta reflexão leva-nos a integrar uma nova problemática nos percursos actuais de reestruturação da identidade profissional. O conceito de profissionalismo através do colegialismo procede a um conjunto de ocultações analíticas que se traduzem no fechamento do que no campo profissional é considerado como comportamento aceitável e na aceitação de um conjunto de procedimentos formais e burocráticos que permitam incrementar a atenção dos professores ao planeamento e à consulta colectiva. Veremos mais tarde como se assiste nas escolas à criação de toda uma série de novos objectos «colegiais» — planeamento colectivo, encontros formais interdisciplinares, etc. — que constituem idealizações administrativas assim designadas para demarcar fronteiras num espaço público inexistente no passado, marcado sobretudo pela privacidade e discrição da sala de aula. Todavia, esta colegialidade é muito mais que uma simples e desejável relação diádica ou colectiva face-a-face. Ela é também uma nova forma simbólica de obter a concretização bem sucedida de novos programas, técnicas e políticas vindas da administração, através de uma mais responsável e colaborante cultura de escola. Trata-se de um novo mecanismo de cooptação orgânica dos professores num período de redução da legitimidade da sua intervenção profissional. Nessa medida o colegialismo revela a sua ambivalência: ele é o contexto que tem permitido algumas das experiências mais interessantes da iniciativa da periferia do sistema, mas ele é também o contexto ideal para a transição de um sistema que homogeneizava a partir dos *inputs* para um outro que o pretende fazer a partir dos *outputs*.

Deste ponto de vista, a dicotomia colegialismo-celularismo e profissionalismo-individualismo resulta de um problema mal colocado. Nem o colegialismo constitui o contexto único ou privilegiado de construção

da identidade profissional nem o individualismo é esse cancro temível que impediria o acesso à identidade. A construção das identidades profissionais passa-se, em boa medida, num processo oculto de produção de estratégias de recepção e produção simbólica a que podemos chamar a esfera da semiose social (Pinto, 1991). Quando se anuncia o fim da identidade dos professores o que se omite muitas vezes é que o tradicional individualismo dos professores, caracterizado pela relação privilegiada que mantêm com os alunos no espaço sagrado, privado e celular da sala de aula, constitui a permanência no tempo de formas de afirmação e reprodução de identidades que, pelo facto de não se exprimirem no espaço público, nem por isso deixaram de organizar as experiências dos membros do grupo e em particular a relação de resistência passiva às políticas educativas dotadas de visibilidade social.

Tanto o profissionalismo como o individualismo são atravessados por uma ambivalência profunda: muitas vezes, o colegialismo participativo constitui a melhor forma de fazer passar um discurso e uma prática contra os próprios professores, na medida em que desvaloriza os seus saberes; assim como o individualismo constitui outras tantas vezes a melhor forma de resistir à proletarização técnica a que o profissionalismo estatal o quer reduzir. Teremos ocasião de verificar como nas duas escolas em estudo estas formas de ser professor se cruzam num aparente desfasamento entre as práticas sociais e as condições sociais. Como bem argumenta Lima (1992: 353):

«Em tal terreno, a participação tende a ser sinónimo de execução em conformidade, de colaboração dentro do universo normativo estabelecido; perante a impossibilidade e/ou a incapacidade de participar na definição política daquele universo e perante a recusa de um envolvimento activo numa estratégia de cooptação mais ou menos generalizada, no quadro de objectivos e de regras unilateralmente definidos, a participação passiva e mesmo a não participação representam respostas possíveis».

Ao propor a substituição do clássico conceito de profissionalismo pelo objecto de estudo modos de ser profissional (*identidades*), o que procuramos é aproximar-nos da complexidade da esfera social do ser professor. Aspectos relacionados quer com a configuração dos rituais profissionais que privilegiam umas vezes a sala de aula para na vez seguinte privilegiarem as decisões do grupo disciplinar ou a comunicação informal, quer com os conflitos entre professores e a hierarquia interna, quer ainda entre diversas categorias de professores, passam a poder ser lidos de outra maneira quando nos situamos fora dos conceitos unificadores da profissão. Neste quadro conceptual, o problema da identidade profissional deve ser visto à luz da dialéctica da classificação-desclassificação-requalificação sociais. Para os professores não é simplesmente o acesso a um salário ou à estabilidade de emprego que está em causa na escolha da profissão. É também o acesso a um certo capital social e cultural. Nessa luta pela reclassificação social, as tradi-

cionais classificações profissionais são sobrepostas por novas categorias provenientes da semiose social. Para o Estado, por seu turno, não é só o cumprimento de normas por parte de trabalhadores com certas qualificações que está em jogo. É também a mobilização de trabalhadores caracterizados por uma certa estrutura do capital social e cultural.

Conversa inacabada

O campo da investigação e da acção educacional encontra-se contaminado por opções de carácter ideológico. Neste como noutros campos esta premissa sugere uma ligação íntima entre produção científica e utilização social dos seus produtos, ou de utilização científica dos produtos sociais, onde se devem encarar de modo complexo as relações complexas que se estabelecem entre as exigências de objectivação impostas à produção científica e as exigências de implicação presentes na produção de práticas sociais.

Ou, como diz Boaventura Sousa Santos (1989: 43):

«[...] forçoso é concluir que caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é *feito* do outro e ambos *fazem* algo de novo».

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. & JUNGCK, S. (1990). «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula». *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- BARROSO, João (1991). «Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução». *Inovação*, 4 (2-3), 55-86.
- BOLTANSKY, L. & THÉVENOT, L. (1991). *De la Justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- BRAVERMAN, H. (1976). *Travail et capitalisme monopoliste*. Paris: Maspero.
- DEROUET, Jean-Louis (1988). «Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)». *Revue Française de Pédagogie*, 83, 5-22.
- EWERT, G. D. (1991). «Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature». *Review of Educational Research*, 61 (3), 345-378.
- FORMOSINHO, João (1980). «As bases do poder do professor». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XIV, 301-328.
- FORMOSINHO, João (1992). *Da crise da educação escolar à diversificação da função docente. Reflexões sobre a formação de professores*. CEFOPE, documento fotocopiado.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard.

- GINSBURG, M. B. (1989). «El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 315-345.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and Human interests*. Boston: Beacon.
- HAMELINE, D. (1985). «Le praticien, l'expert et le militant». In J.-P. Boutinet (org.) *Du discours a l'action*. Paris: L'Harmatan, pp. 80-103.
- LARSON, M. S. (1990). «Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho tudo». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 199-225.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como organização e a participação na organização das escolas*. Braga: Instituto de Educação.
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure & dynamique des organizations*. Paris: Hommes et Techniques.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, António (1991). *Concepções e práticas de formação de professores*. Conferência proferida no 1.º Congresso Nacional de Formação Contínua de professores. Universidade de Aveiro, 14, 15 e 16 de Fevereiro.
- NÓVOA, António (1992). «A Reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores». In A. Nóvoa & T. Popkewitz (org.) *Reformas Educativas e formação de professores*, Lisboa: Educa.
- OFFE, C. (1975). «The Theory of the Capitalist State and the problem of Policy Formation». In L. Lindberg et al. (orgs.), *Stress and Contradiction in Modern Capitalism*. Lexington, Mass: Lexington Books, 125.
- OFFE, C. (1985). *Disorganized Capitalism*. Cambridge, Polity Press.
- PINTO, José M. (1991). «Considerações sobre a produção Social da identidade». *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 32, 217-231.
- POPKIEWITZ, T. S. et alli (1991). «El milenarismo em la reforma educativa de los años ochenta». *Revista de Educación*, 291, 81-103.
- SAKS, M. (1983). «Removing the Blinkers? A critique of recent contributions of the Sociology of professions». *The Sociological Review*, 31 (1), 1-21.
- SANTOS, Boaventura S. (1985). «On Modes of Production of Law and Social Power». *International Journal of the Sociology of Law*, 13, 299.
- SANTOS, Boaventura S. (1986). «A Crise e a reconstrução do estado em Portugal (1974-1984)». *Análise Social*, (87-88-89), 869-901.
- SANTOS, Boaventura S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (1990). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SMYTH, J. (1991). «International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work». *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), 323-346.
- SOYSAL, Y. & STRANG, D. (1989). «Construction of the First Mass education Systems in Nineteenth-Century Europe». *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- STOLEROFF, A. (1988). «Sindicalismo e relações industriais em Portugal». *Sociologia*, 4, 147-164.