

Da Profissionalização da Actividade Docente à Crise de Identidade dos Professores Considerações Preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa

António Teodoro*

Resumo

Assumindo que o conceito de profissão é um conceito problemático, que envolve significações diversas e, por vezes, contraditórias, ou um *constructo* sociologicamente difícil de pormenorizar, adopta-se o modelo de análise do processo de profissionalização do professorado, apresentado por António Nóvoa, para apontar as etapas principais na construção da profissionalidade docente em Portugal, enquanto processo longo que revela algumas das deficiências *endémicas* do sistema educativo e que sofreu, com o Estado Novo, retrocessos significativos.

Aborda-se, igualmente, o processo de profissionalização do professorado que decorre após a consolidação do regime democrático e apontam-se algumas das situações que têm gerado um acentuar do mal-estar docente, fruto, em última instância, de uma contradição entre novas e acrescidas responsabilidades que a sociedade atribui aos professores e a deterioração do *status* social e profissional destes. Reconhecendo a existência de uma profunda crise de identidade profissional entre os professores, resultante de um conjunto composto de factores, atribui-se, contudo, uma responsabilidade particular ao processo de *proletarização* do trabalho do professor, que a reforma educativa tem acentuado.

Por último, assumindo a escola enquanto *esfera pública democrática*, entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, defende-se que a superação da crise actual passa por uma

* Licenciado em Educação Física. Secretário-Geral da FENPROF.
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 37-54.

perspectiva de mudança que permita ao professor assumir a sua plena condição de *intelectual*, nas condições específicas do sistema escolar português.

O conceito de profissão é, no plano sociológico, um conceito problemático que envolve significações diversas e, por vezes, contraditórias entre si. Não é nosso propósito abordar a evolução do conceito¹. Registamos apenas que, desde o início do século, o conceito de profissão tem-se apresentado quase sempre como sinónimo de *profissão liberal*, sendo normalmente o exercício da medicina e do direito as actividades mais citadas como paradigmas de uma actividade profissional.

A sociologia, desde Durkheim e Parsons, que se interroga sobre o papel das corporações no funcionamento das sociedades e dos seus atributos distintivos. Segundo François Gresle, três critérios ocorrem na maioria das definições que se têm apresentado sobre o conceito de profissão:

- i) a especialização do saber, que traz consigo uma definição precisa e autónoma das regras da actividade;
- ii) uma formação intelectual de nível superior, que supõe a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas;
- iii) um ideal de serviço, que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao seu controlo pelos pares².

Estas definições resultam de estudos que incidem exclusivamente sobre as profissões liberais, constituindo uma *postura arriscada*, como defende Gresle, a sua transposição para outras situações, nomeadamente para ocupações assalariadas, onde a sua burocratização não favorece a autonomia nem o ideal de serviço³.

Todavia, como assinala António Nóvoa, as profissões não podem ser olhadas como *estruturas estáticas*, ou como modelos de organização impermeáveis à mudança⁴. Mesmo as profissões liberais, apresentadas como paradigma, têm sofrido, no tempo, mudanças de características.

As profissões liberais desenvolvem-se em ligação com as formas concorrenciais e competitivas. O desenvolvimento do capitalismo conduziu ao aparecimento de grandes organizações burocráticas, tanta na esfera estatal como na privada. Como lembra Nóvoa, o modelo dos médicos ou dos advogados isolados, exercendo as suas actividades de forma liberal, é substituído pelo dos economistas, dos engenheiros ou dos arquitectos — e, acrescentamos, dos próprios médicos ou advogados — trabalhando no seio de grandes organizações. São as novas profissões burocráticas, que lutam já não principalmente pela sua autonomia ou pelo controlo do mercado de trabalho, mas sobretudo pelo seu estatuto profissional, condição de prestígio e de elevação do seu estatuto

social. Depois da Segunda Guerra Mundial o modelo das profissões burocráticas tem vindo a tornar-se dominante, com consequências óbvias na sua própria natureza e no papel social desempenhado⁵.

Em *Le Temps des Professeurs*, António Nóvoa faz uma detalhada análise sócio-histórica do processo de profissionalização da actividade docente, que, em Portugal como em outros países, se confunde com a generalização da escola pública estatal e a funcionarização dos professores.

Partindo de uma definição do conceito de profissão — *conjunto dos interesses que dizem respeito a uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente* —, Nóvoa constrói um modelo de análise do processo de profissionalização da actividade docente, assente em duas dimensões e em quatro etapas, tendo como eixo estruturante a evolução do estatuto social e económico dos professores e do conjunto das relações de força que estes estabeleceram e mantiveram com os diferentes grupos sociais⁶.

As dimensões apontadas por Nóvoa são o *saber* e a *ética* ou *deontologia* sobre os quais explicita:

- o *saber*: «a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer próprio, específico e autónomo em relação aos outros domínios do conhecimento, é uma das dimensões essenciais do processo de profissionalização de uma actividade»;
- e a *ética* ou *deontologia*: «o exercício de uma profissão faz apelo a normas e comportamentos éticos, que orientam a prática profissional e as relações tanto entre os próprios práticos como entre estes e os outros actores sociais»⁷.

A profissionalização da actividade docente é um processo longo que, segundo o modelo de análise de António Nóvoa, envolve quatro etapas fundamentais:

- 1) o exercício a tempo inteiro, ou pelo menos como actividade principal;
- 2) a criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da actividade, sob a forma de diploma ou licença adequada;
- 3) a instituição de uma formação específica, especializada e longa que permita adquirir um corpo de saberes e de saber-fazer próprios da profissão;
- 4) a constituição de associações profissionais representativas do grupo profissional, com estatutos e papéis muito diferentes⁸.

Este processo longo da profissionalização da actividade docente espelha, por vezes de forma dramática, o que Stephen Storer designa de *deficiências endémicas* do sistema educativo português — incapacidade de levar as políticas à prática e falta de recursos⁹ — e, igualmente, as consequências nefastas do largo *interregno* que representou o Estado Novo.

A primeira etapa do processo de profissionalização dos professores em Portugal decorre da acção reformadora empreendida pelo Marquês

de Pombal que, com as suas duas grandes reformas do ensino, de 1759 e de 1772, contribuiu decisivamente para a emergência do sistema de ensino estatal, que veio a desenvolver-se e a consolidar-se na fase final do século XIX, condição primeira para o aparecimento de um corpo de professores régios dedicados a tempo inteiro ao ensino, ou tendo o ensino como actividade principal.

São pioneiros na construção da profissão docente a primeira geração de mestres régios, que trabalharam na transição do século XVIII para o século XIX e que, segundo António Nóvoa, «possuem uma *estabilidade profissional* que os distingue claramente dos seus antecessores cuja passagem pelas coisas do ensino era quase sempre temporária e ocasional». Eram tempos particularmente difíceis, como mostra Nóvoa ao evocar a história de vida de *Frutuoso José da Silva* (1751-1823), homem de origem humilde, sem bens materiais e que morreu pobre e numa situação miserável¹⁰.

Conjuntamente com os mestres régios, os professores régios de filosofia, grego, retórica e gramática latina foram o outro grupo pioneiro na profissionalização da actividade docente, pois eram igualmente *nomeados, pagos e controlados* pelo Estado¹¹.

Associada à dedicação ao ensino a tempo pleno, ou como actividade principal, a consagração na reforma de Pombal de 1759 da obrigatoriedade da posse de uma *licença de professor*, passada pelo Estado depois de um *exame de capacidade*, como condição para se poder ensinar nas escolas públicas, constituiu um pressuposto importante na profissionalização da actividade docente. Por este meio retirou-se, tanto aos dignatários eclesiásticos como aos nobres locais e aos burgueses ricos, a capacidade de nomearem os professores, ou seja, de servirem de mediadores entre a procura e a oferta do ensino. O professor passa a ser nomeado pelo Estado, através do Director-Geral dos Estudos, tornando-se, pela primeira vez, um verdadeiro *funcionário público*¹². A obrigatoriedade da posse de uma licença representa então uma segunda etapa na profissionalização da actividade docente.

O século XIX, particularmente a sua segunda metade, trouxe uma significativa expansão ao sistema escolar português, permitindo, de acordo com o modelo de análise de Nóvoa, percorrer as duas outras etapas do processo de profissionalização da actividade docente. De facto, em 1823, existiam, em todo o país, 931 professores públicos de instrução primária, número que desceu para 796 em 1832, sendo só a partir da segunda metade do século que se assiste a uma primeira *explosão escolar*, passando o número de professores de 1199, em 1854, para 4495, em 1900¹³.

Se o acesso ao ensino era inicialmente dado apenas pela posse de uma *licença*, obtida através de um *exame de capacidade*, o desenvolvimento do ensino normal veio contribuir, decisivamente, para a

produção de um corpo de saberes pedagógicos específicos dos professores, permitindo um novo impulso na profissionalização da actividade docente.

António Nóvoa distingue três fases na história do lançamento do ensino normal:

- 1) entre 1816 e 1844, realizam-se os primeiros esforços de organização de um ensino normal, caracterizados pela necessidade de difundir o método de *ensino mútuo* no seio dos professores;
- 2) entre 1862 e 1881, são criadas as primeiras escolas normais, ligadas aos propagandistas do método português (Castilho), com carácter essencialmente experimental;
- 3) entre 1881 e 1901, processa-se a expansão das escolas normais¹⁴.

Acompanhando de perto o desenvolvimento do ensino normal, o nascimento e a constituição das primeiras associações representativas de professores marcam, o processo de construção da profissão docente, intensificando o processo de aquisição de uma identidade profissional e de adesão a um conjunto de valores éticos e deontológicos. Os professores manifestam durante todo o século XIX e, muito em particular, durante o primeiro quarto do século XX, uma vida associativa muito intensa, dirigida segundo duas direcções principais: a defesa dos interesses sociais e profissionais dos professores e a melhoria e democratização da instrução pública.

A primeira associação de professores foi constituída ainda antes da Revolução liberal de 1820. Segundo o levantamento histórico realizado por Rogério Fernandes, foi a 31 de Outubro de 1813 que se realizou a assembleia constituinte do que veio a ser o Monte Pio Literário, com registo legal datando de 1815. Foi, como todas as associações da época, uma associação mutualista que reuniu essencialmente professores e mestres, régios ou licenciados, dos Estudos e Escolas Menores da Corte, embora abarcando tendencialmente toda a classe docente das referidas Escolas e Estudos Menores, funcionalismo público civil e ainda as profissões liberais¹⁵. Atacado violentamente pelo poder da época, representado pela Junta da Directoria Geral dos Estudos, o Monte Pio vai ter uma vida efémera e atribulada pela ausência de meios financeiros e de uma consciência e solidariedade naqueles que o constituíram.

É, todavia, na segunda metade do século XIX que se desenvolve e consolida a consciência associativa dos professores, agora já constituindo um grupo profissional muito mais numeroso. Mantendo inicialmente as características mutualistas, com a Associação de Professores, constituída em 1854¹⁶, o movimento associativo dos professores vai-se alargando progressivamente a outros sectores do professorado, em particular do ensino secundário, com a constituição em 1904 da Associação do Magistério Secundário Oficial, e tornando-se predominantemente sindical, com a criação em 1911 do primeiro sindicato de professores, o Sindicato dos Professores Primários de Portugal e, sobretudo,

com a adesão da representativa União do Professorado Primário Oficial Português às teses do sindicalismo profissional¹⁷.

Apesar de todas as contradições desse período, julgamos lícito sublinhar a afirmação de António Nóvoa, que «os anos republicanos constituem, na história da educação em Portugal, a época onde a acção cultural e social dos professores de instrução primária foi mais determinante» e que «a República, sobretudo depois da 1.^a Guerra Mundial, ficará como a *idade de ouro* do corpo docente primário»¹⁸. Julgamos igualmente lícito poder generalizar esta afirmação de Nóvoa a todos os professores, independentemente do nível de ensino, e tendo em consideração o limitado desenvolvimento do ensino secundário e, sobretudo, do ensino superior.

No processo de profissionalização dos professores torna-se interessante verificar em que medida a feminização do corpo docente influenciou nesse processo. No ensino primário, como um século depois no ensino secundário, a feminização do professorado acompanhou a expansão escolar: em 1823, dos 931 *mestres de ler* a trabalhar, apenas 28 (3%) são do sexo feminino; em 1874-75, existem 519 professoras (19,7%) num total de 2632 professores; em 1910, pela primeira vez, o número de professoras (3031) é superior ao de professores (2777); em 1930, num total de 9488 professores de instrução primária, 6757 (71,2%) eram já do sexo feminino¹⁹.

Helena Araújo, que se distancia da perspectiva que considera que a entrada de mulheres resultou de uma perda de estatuto do ensino, relaciona a feminização crescente com o lançamento, por parte do Estado, do processo de *escolarização de massas*²⁰, associada a uma

«concepção de *maternalismo* que permitiu, em parte, a transição das mulheres da esfera doméstica, onde eram educadoras (assalariadas, como perceptoras, ou benevolentes pela relação de parentesco que mantinham com as crianças) para a esfera pública para se tornarem professoras²¹.

Atrair uma força de trabalho feminina, acrescenta Helena Araújo,

«poderia contribuir para uma contenção de gastos a nível económico, ao mesmo tempo que as expectativas (embora não explicitadas publicamente) residiriam em que constituiria uma força de trabalho mais *compassiva*, preocupada em fornecer um contexto de *afecto* e *aconchego* às crianças das classes populares; em outros termos, esperava-se que ela suportasse mais facilmente os baixos salários²².

O modelo de análise utilizado por Nóvoa para estudar o processo de profissionalização aplicado ao Estado Novo conduz à constatação da existência de sérios retrocessos nesse processo, em resultado da política educativa e laboral encetada após o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926, marcada pela diminuição dos vencimentos dos professores, pelo abaixamento do nível de formação nas Escolas Normais e mesmo pelo encerramento das Escolas do Magistério entre 1936 e 1942, pelo com-

pleta interdição das associações profissionais representativas dos professores e pelas restrições à liberdade de opinião e de reunião.

Como sintetiza Nóvoa, o discurso do Estado Novo relativamente aos professores «procura fazer tábua rasa da história da profissão docente depois do fim do Antigo Regime, retoma uma concepção da acção educativa e do estatuto dos professores anterior à laicização e à estatização do sistema de ensino» e, embora o Estado não abandone o controlo do corpo docente — pelo contrário, reforça-o, em particular nos planos ideológico e político —, procede a um acentuar da *acção missionária* dos professores²³.

A *desprofissionalização* da actividade docente foi, como escrevemos em 1973, uma «política intencional [que] fez com que o ensino fosse sendo entregue a pessoal docente não qualificado profissionalmente e sujeito a condições de trabalho que não [respeitavam] os mais elementares direitos de qualquer trabalhador»²⁴. O recurso às regentes escolares no ensino primário e o assentar da expansão do ensino secundário no recrutamento de professores eventuais ou provisórios, associado à interdição das organizações de professores no ensino oficial, constituem exemplos do sério retrocesso verificado no processo de profissionalização dos professores, só retomado na década de setenta, sobretudo após o 25 de Abril de 1974.

Nos finais da década de sessenta, Rui Grácio descrevia do seguinte modo a situação dos professores:

«Entre nós, a condição do professorado tem vindo a deteriorar-se progressivamente em todos os escalões do ensino; a míngua de professores na plenitude de habilitações académicas e pedagógicas, a deserção da carreira, as dificuldades de recrutamentos, mesmo para suprir o normal desgaste resultante do envelhecimento dos quadros, são sintomáticos de uma situação de crise»²⁵.

A situação de *desprofissionalização* do professorado atingiu níveis críticos com a expansão escolar verificada na segunda metade da década de sessenta, em especial após a criação do ciclo preparatório, em 1967-68. No início da década de setenta, nesse ciclo de escolaridade, 80% dos professores não possuíam habilitação profissional, embora uma parte significativa (68,6%) possuísse uma habilitação científica adequada — a chamada habilitação própria: bacharelato ou licenciatura — que, de qualquer modo, sem a formação pedagógica, não permitia o acesso aos quadros²⁶.

O processo de profissionalização da actividade docente, na sua vertente associativa, foi reiniciado nos anos setenta quando grupos de professores, com destaque para os dos ensinos preparatório e secundário, aproveitando a tímida abertura da *primavera marcelista* e o debate público da reforma do ensino de Veiga Simão, se organizaram e lançaram as bases de um processo que teve, após o 25 de Abril, o seu impulso decisivo.

O movimento dos Grupos de Estudo e as suas reivindicações inserem-se, inequivocamente, nesse retomar da profissionalização da actividade docente. Como diz Rui Grácio, os Grupos de Estudo «nascem de uma mera reivindicação profissional — de jovens professores que vêm das universidades e das crises e lutas académicas, com realce para as de 1969 —, para desfecharem numa organização que, nas fronteiras da lei, lutam por ver legalizados os direitos de reunião, de associação, de participação no delineamento do seu estatuto profissional e das políticas de ensino»²⁷. Na luta dos Grupos de Estudo por melhores salários e condições de estabilidade, por melhor formação, pela definição de um estatuto profissional, o Estatuto do Professor, pelo direito de associação e de participação na política educativa, figuram, no essencial, as dimensões e as etapas que Nóvoa adopta como *modelo* para estudar o processo de profissionalização da actividade docente²⁸.

A Revolução do 25 de Abril significou para os professores um impulso novo na valorização da sua actividade profissional, retomando o melhor da tradição republicana da Educação Nova, e particularmente de António Sérgio, que atribuía ao professor a missão primeira de *propagar e intensificar as remodelações da sociedade*²⁹. Rogério Fernandes, Director-Geral do Ensino Básico entre 1974 e 1976, explicita:

«Ao contrário do angustiado professor que se perguntava qual era o cacique a quem mais lhe convinha servir, o estatuto que a nova equipa da Direcção-Geral de Ensino Básico atribuía ao docente era o de cidadão pleno, o que lhe criava o dever da *intervenção cívica consciente*. Não se tratava, claro está, de fazer do professor (e principalmente do professor do ensino primário) um *propagandista* de qualquer regime, de qualquer partido ou de qualquer seita. O professor deveria ser, além de *docente*, na acepção verdadeira da palavra, um *dinamizador cultural* do seu meio em ordem à *reconstrução* da nação que o fascismo deixara devastada. Mas o que se entendia por *reconstruir a nação*? (...) Seria (...) libertar as energias criadoras do povo, promovendo a sua emancipação concreta no plano material e espiritual, de acordo com uma larga perspectiva racionalista e científica, de tal sorte que a opressão e a exploração do homem pelo homem desaparecessem para sempre da nossa terra»³⁰.

Embora Ana Benavente questione a estratégia então seguida, que concebia a mudança como um *movimento do exterior para o interior, de cima para baixo*, levando à *perca do sentido do espaço profissional* em muitos professores³¹, o que é facto — e que Benavente não contesta — é que a acção desenvolvida no campo educativo no após 25 de Abril teve o professor como eixo e preocupação central.

Rui Grácio, ao fazer uma *listagem*, que classifica de *francamente positiva*, das medidas adoptadas logo a seguir ao 25 de Abril e que dizem respeito aos professores, sintetiza do seguinte modo:

«b) *Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado*: maior autonomia e elasticidade na definição dos conteúdos e na orientação do processo educativo; reajustamentos salariais, em especial no ensino primário; valorização do papel interventivo na instituição escolar e na comunidade social; e, facto decisivo, liberdade de organização sindical»³².

Estando cientes do carácter *parcial* de uma listagem deste tipo, por esbater as *contradições*, as *sombras* e os *excessos*, como lembra Grácio³³, o que é facto inquestionável é que as acentuadas subidas no plano salarial, a elevação da formação inicial e a generalização da formação em serviço, a capacidade de eleger as direcções das escolas e a constituição de fortes organizações sindicais, constituem aspectos inquestionáveis que deram uma nova face à profissão docente em Portugal.

No processo de profissionalização da profissão docente, que decorre após a consolidação do regime democrático, assume particular relevo a aprovação dos Estatutos de Carreira Docente, primeiro abarcando os docentes universitários (1979-1980), depois os docentes do ensino superior politécnico (1981) e, finalmente, os professores e educadores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar (1989-1990).

O Estatuto de Carreira Docente Universitária (ECDU), e posterior legislação reforçando a *dedicação exclusiva*, associado ao incremento da pós-graduação, pode integrar-se no conjunto de medidas geradoras de uma maior profissionalização da actividade docente no Ensino Superior Universitário, embora em regressão nos últimos anos, devido fundamentalmente à perda de competitividade dos vencimentos em diversas áreas do conhecimento, em especial nas áreas tecnológicas e de gestão.

O Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) não produziu no subsector do Ensino Superior Politécnico os mesmos efeitos que o ECDU no Ensino Superior Universitário. Primeiro, porque embora formalmente aprovado em 1981 só entrou efectivamente em aplicação com a entrada em funcionamento das primeiras instituições em 1983; segundo, porque os poderes atribuídos às Comissões Instaladoras, devido ao regime de instalação que prevaleceu durante largos anos, subverteram sistematicamente os mecanismos normais previstos para o recrutamento e progressão na carreira do pessoal docente.

No Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a que se chegou depois de um longo e complexo processo que marcou toda a segunda metade dos anos 80, convergem todas as contradições que atravessam a profissão docente no momento actual. A sua não regulamentação em aspectos decisivos, a incisiva contestação à estrutura de carreira consagrada por parte da mais representativa organização dos professores, a FENPROF, a coincidência, no tempo, com um profundo mal-estar dos professores, tornam prematura uma apreciação fundamentada sobre o significado da aprovação do Estatuto na profissionalização da actividade docente.

A deterioração do estatuto económico do professor, varificada sobretudo após a evolução positiva dos anos subsequentes ao 25 de Abril, durante o período da *normalização* (1976-1986)³⁴, reflecte a contradição actual do discurso sobre os professores³⁵, construindo, como refere Léon a propósito de outra questão, mas que se aplica inteiramente neste

domínio de apreciação, um *consenso aparente* que esconde *divergências reais*³⁶.

Em relatório de inegável significado, uma organização intergovernamental como é a OCDE recomenda:

«Quanto maior importância se atribui ao ensino no seu conjunto — seja como factor de transmissão cultural, de coesão ou de justiça social, seja como valorização dos recursos humanos, aspecto crucial das economias tecnológicas modernas — mais se torna necessário atribuir prioridade aos professores que dele são responsáveis»³⁷.

Uma evidência que esconde todavia uma contradição central nas políticas adoptadas face aos professores, como foi assinalado aos Ministros da Educação europeus:

«No momento em que se observa uma degradação do estatuto profissional do professor e uma certa tendência para a desqualificação do seu trabalho, vê-se que os novos objectivos da educação, as novas expectativas que se tem face a ela, exigem professores melhor formados e mais profissionais»³⁸.

O mal estar entre os professores é uma realidade que se manifesta de múltiplos modos. Um inquérito por amostra, representativa do conjunto dos professores e educadores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, realizado em 1989 no âmbito da preparação do relatório *A situação do professor em Portugal*, apontava para que 35% dos entrevistados declaravam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores³⁹. Mais do que um desejo assumido, como afirma Braga da Cruz, estamos antes perante um consistente *indicador do grau de (in)satisfação* com a profissão, que se manifesta de forma significativa em todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo e do nível de habilitação académica e profissional.

Importa situar então, com rigor, as causas do mal-estar dos professores, geradores de tensões que dificultam o desenvolvimento e consolidação do processo de profissionalização da actividade docente. É que, como afirma Linhares de Castro com palavras carregadas de simbolismo,

«a figura do professor-apóstolo, espécie de João Semana da educação, faz hoje parte do baú das nossas recordações. O mestre-escola a quem se cometia a tarefa única e exclusiva de ensinar a ler, escrever e contar, utilizando, para isso, tão só o espaço delimitado pelas quatro paredes da sala de aula, não existe mais»⁴⁰.

As condições em que se exerce a actividade docente são responsáveis, em grande medida, pelo mal-estar dos professores. Em Portugal, a profissão docente constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais jovens, e a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente perceptível após 15-20 anos de exercício da profissão.

Esta situação de mal-estar está a conduzir a uma acentuada quebra de dedicação exclusiva entre os professores, a um desinvestimento perceptível na actividade docente e mesmo ao abandono da profissão. Huberman, ao descrever o *ciclo de vida* dos professores, fala em *desinvestimento, sereno* ou *amargo*, para caracterizar o final de carreira dos professores⁴¹. O mal-estar existente em largas camadas está a conduzir, mesmo entre aqueles que se situam a meio da carreira, utilizando a terminologia de Huberman, a um *desinvestimento amargo* na profissão.

Investidos na função de articularem as atribuições tradicionais da escola com as necessidades globais de democratização e desenvolvimento da comunidade, de participarem de maneira activa na correcção das assimetrias sociais e no desenvolvimento local, de associarem o saber ao saber-fazer potenciador de uma atitude de educação permanente, de formarem cidadãos atentos e intervenientes nas transformações da sociedade e na preservação do meio e do património, os professores acrescentaram — e, em diversos casos, substituíram — à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos.

De uma forma brutal — e talvez redutora no que respeita à realidade portuguesa —, António Nóvoa considera que essa *concepção multifuncional dos professores* se traduziu num factor de perturbação transformando-os em verdadeiros *criadas para todo o serviço*, ao serem

«chamados a desempenhar tarefas para os quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista»⁴².

Embora Touraine considere que a apelo à identidade é *apelo a uma definição não social do actor social*⁴³, a identidade profissional docente pode ser definida, na esteira de Derouet e Nóvoa, como uma *montagem compósita*⁴⁴, que assenta na evolução do *estatuto social* dos professores e do conjunto das relações de força que estabelecem com os diferentes grupos sociais, e toma em consideração as dimensões da construção e a reelaboração permanentes de um *corpo de saberes e de saber-fazer* e de um *conjunto de normas e valores* próprios à profissão docente⁴⁵.

A crise de identidade (socio)profissional dos professores resulta então de um conjunto compósito de factores, que vão desde as condições de exercício e de trabalho à degradação dos níveis salariais e do estatuto social, à ausência de perspectivas de construção de um projecto de futuro na profissão, à desintegração dos valores dominantes na nossa sociedade, à crise da instituição escolar e ao carácter fluido e pouco específico da função docente⁴⁶.

A estes factores há, todavia, na situação portuguesa como de outros países, que associar os que resultam dos pressupostos metodológicos em

que assenta a *reforma educativa*, que pretendeu ter no modelo *investigação-desenvolvimento*⁴⁷ o seu paradigma. A metodologia da reforma, tal como a descreve um dos seus principais responsáveis entre 1989 e 1991, Pedro d'Orey Cunha⁴⁸, assentou numa clara separação entre as fases de concepção e de execução, contribuindo grandemente para o que Henry Giroux designa de *proletarização do trabalho do professor*, ou seja,

«a tendência para reduzir os professores à categoria de técnicos especializados no interior da burocracia escolar, com a conseqüente função de gerir e cumprir programas curriculares em lugar de desenvolver ou assimilar criticamente os currículos para os ajustar a situações pedagógicas específicas»⁴⁹.

António Nóvoa, reportando-se à realidade portuguesa, assinala o *efeito perverso* de uma política reformadora que reduz a intervenção autónoma dos professores, «que se sentem pressionados a participar na concretização de projectos concebidos no exterior da profissão docente»⁵⁰. A reforma não valorizou — antes ignorou⁵¹, quando mesmo não asfixiou⁵² — os projectos de inovação existentes, propiciando que surgissem frequentemente, reforça Nóvoa,

«como agentes no terreno da *reforma do sistema educativo*, pessoas que até aí se tinham remetido ao silêncio e ao imobilismo, e que não se importam de funcionar como uma espécie de *correia de transmissão* de projectos e de programas em cuja elaboração não participaram»⁵³.

Sob uma aparência de racionalidade, imparcialidade e atitude científica⁵⁴, as reformas educativas procuram, genericamente, reforçar a *tutela estatal sobre os professores*, que se prolonga normalmente através de uma outra, a *tutela científico-curricular*, onde a investigação funciona como um discurso de controlo⁵⁵.

A reforma educativa, na sua versão portuguesa, não tem fugido a estes propósitos. A *racionalização do ensino*, sublinha António Nóvoa,

«não se tem feito com base na valorização da profissão docente e nas qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a um grupo multifacetado de *especialistas pedagógicos* (da planificação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, etc.) a quem tem sido cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários à melhoria da qualidade do ensino»⁵⁶.

A imagem do professor que os documentos sobre a reforma projectam é a de um *técnico espacialista*, como diz Giroux, ou a de um *especialista da intervenção pedagógica*, como apresenta Nóvoa. No primeiro caso, pretende-se que o professor fique submetido ao controlo das estruturas políticas ou administrativas, centrais ou locais; no segundo, à tutela de grupos de *cientistas pedagógicos*⁵⁷, em geral pertencentes a instituições de formação do ensino superior.

Duas políticas sectoriais entre diversas outras, são paradigmáticas do propósito de aumentar o controlo, administrativo ou técnico, da profis-

são docente. Na formação de professores, o modelo da profissionalização em exercício, centrado na escola e na experiência do professor, foi substituído por um outro modelo de formação (Decreto-Lei n.º 287/88), dependente das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial, centrado nos conhecimentos que estas consideram necessárias à formação profissional dos professores, e que ignora o percurso profissional anterior do professor. Na gestão escolar, a crítica à baixa *eficácia* e *eficiência* da gestão democrática das escolas⁵⁸ e a defesa de uma «mais intensa participação da comunidade na gestão da escola, com especial relevo para os pais, os empregadores, as autarquias e instituições locais⁵⁹, serviram de pretexto ao projecto de profissionalização dos gestores escolares, previsto no Decreto-Lei n.º 172/91. Integrando-se num propósito de reconstituição da capacidade administrativa do Estado e pretendendo institucionalizar sérios limites à capacidade de intervenção dos professores, o diploma de gestão escolar constitui um documento paradigmático de um projecto de reforma neoconservador, que pretende localizar na *sociedade civil* o seu suporte sociológico, submetendo os profissionais do ensino, acusados de serem defensores de interesses particulares, a corpos políticos ou administrativos, encarados estes como intérpretes do interesse geral⁶⁰.

Podemos afirmar, utilizando uma distinção de Ardoino e Berger, que a *reforma educativa* atribui ao professor sobretudo a condição de *agente* e não a de *actor*⁶¹, ou, como afirma António Nóvoa,

«o apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas; o discurso da profissionalização traduz-se numa desqualificação e num controlo estatal mais apertado dos professores; a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão»⁶².

O discurso político anuncia «uma nova relação da administração educativa central e regional com as escolas», com o propósito de «inverter a tradição centralista e burocrática, de acreditar numa ordem educativa fundada nos valores da liberdade, da autonomia, da participação, da acção individual e colectiva dos actores, da criatividade»⁶³. Uma análise crítica da *praxis* da reforma, corrobora a afirmação de António Nóvoa de que «a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controlo da profissão docente»⁶⁴.

A superação da crise de identidade e do mal-estar dos professores passa por considerar uma outra perspectiva de mudança para a escola e para a profissão docente. Rui Grácio insistia sempre na asserção de que,

«para além do seu enquadramento político, a remodelação funda e global do sistema educativo depende maximamente da qualidade e comportamento do professorado; qua-

lidade e comportamento que relevam do seu estatuto pedagógico, profissional e cívico, designadamente da possibilidade de livre associação. E que a valorização do estatuto do professor é condição, e efeito, da sua intervenção activa na definição da política educacional»⁶⁵.

Henry Giroux, ao definir a escola como *esfera pública democrática*⁶⁶, considera que esta tem a oportunidade histórica de regenerar a linguagem da democracia substantiva, da cidadania crítica e da responsabilidade social⁶⁷. Nesta perspectiva, a escola é uma instituição política que deve ser entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, centrada no reconhecimento dos direitos das crianças e dos jovens⁶⁸, o que implica a interiorização pelos actores educativos dos direitos sociais e humanos — direitos políticos e cívicos, direitos sociais e económicos, direitos culturais —, no quadro de uma progressiva democratização dos diferentes espaços estruturais (doméstico, da produção, da cidadania, mundial)⁶⁹.

Rui Canário, ao considerar que «a lógica da reforma (mudanças instituídas, impostas pela administração à periferia) cede, paulatinamente, o lugar a uma lógica da inovação (mudanças instituintes, produzidas nos contextos organizacionais, a partir da acção e da interacção dos respectivos actores sociais)», defende que as palavras chave, ou os conceitos dopminantes, do pensar e do agir na realidade escolar já não são *reforma e sistema educativo, mas antes inovação e estabelecimento de ensino*, justificando:

«Trata-se de algo mais profundo do que uma mera evolução do léxico, correspondendo a uma perspectiva qualitativamente diferente de encarar os processos de mudança no campo escolar. Mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino. Mais do que gerir um *sistema escolar*, importa saber como gerir um sistema de escolas, potenciando a sua diversidade e criatividade»⁷⁰.

Uma tal perspectiva assente no *local* implica uma política da condição docente, que rompa com a imagem *funcionalizada* do professor e da relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e a prática docente⁷¹ e que recusa a condição de tecnólogo, técnico ou *profissional da ciência aplicada*, na caracterização de Giroux e MacLaren⁷². A concretização dessa política passa, em primeiro lugar, por uma valorização significativa do estatuto material e profissional dos professores, que permita independência económica e dedicação exclusiva ao ensino, estabilidade profissional e elevação do seu *status* social. Passa, em segundo lugar, por criar condições para que o professor assuma a sua plena condição de *intelectual* — intelectual-transformador, segundo Giroux (e Aronowitz)⁷³, ou de *profissional reflexivo*, como prefere Nóvoa⁷⁴.

Na profissão docente e na educação, como em outros grupos profissionais e em outros subsistemas sociais, vivem-se tempos de incerteza e de *desordem*, de crise. Mas, como afirma Morin no seu contributo para

uma compreensão deste último conceito, «a crise é um momento indeciso e ao mesmo tempo decisivo», pois «é na medida em que há incerteza que passa a haver possibilidade de acção, de decisão, de mudança, de transformação»⁷⁵. Um momento fecundo que obriga a ter sempre presente Balandier e o seu *elogio de movimento*:

«A gestão do movimento, e logo da desordem, não se pode reduzir a uma acção defensiva, a uma operação de restauração, a um jogo de aparências que não imporá efeitos de ordem senão na superfície. Mais ainda que nos períodos tranquilos, é uma conquista, uma criação constante que valores jovens, uma ética nova e largamente partilhada, orientam. O que implica dar todas as oportunidades ao que é portador de vida, e ao que não resulta de um funcionamento mecânico, à sociedade civil e não aos aparelhos. Retomo aqui uma conclusão já proposta recentemente: fazer participar de forma contínua o maior número de actores sociais nas definições — sempre a reassumir — da sociedade, reconhecer a necessidade da sua presença nos locais onde se formam as escolhas que a produzem e onde se engendram os elementos que lhe dão significado. Dito de outro modo, fazer o elogio do movimento, dissipar os receios que inspira e, sobretudo, nunca consentir em explorar o medo confuso que alimenta»⁷⁶.

Notas e referências

¹ Este estudo é feito por: NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX^e siècle)*. Vol. I. Lisboa: INIC, pp. 23-56.

² GRESLE, François (1990). «Profissão». In *Dicionário de Sociologia* [BOUDON, R. et al.]. Lisboa. Dom Quixote, p. 197.

³ *Ibidem*, p. 197.

⁴ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 38.

⁵ *Ibidem*, pp. 36-37.

⁶ *Ibidem*, pp. 89-90.

⁷ *Ibidem*, pp. 52-53.

⁸ *Ibidem*, pp. 54-55.

⁹ STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, pp. 19 e 251.

¹⁰ NÓVOA, António (1989). *Os professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Cruz Quebrada: ISEF/UTL, pp. 15-25.

¹¹ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 97. Segundo a terminologia da época, a designação de *mestres* era utilizada para os que ensinavam a ler, escrever e contar e a de *professores* para os restantes docentes [cf. CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, p. 455n].

¹² Cf. NÓVOA (1987), I, pp. 156-157.

¹³ Cf. NÓVOA (1989), p. 30.

¹⁴ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 424.

¹⁵ Cf. FERNANDES, Rogério (1989). *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, pp. 58-59.

¹⁶ Cf. NÓVOA (1987), I, 479.6

¹⁷ Cf., nomeadamente: BENTO, Gomes (1978). *O Movimento Sindical dos Professores. Finais da Monarquia e I República*, 2.^a ed. refundida. Lisboa: Editorial Caminho; e, NÓVOA (1987), II, pp. 693-727.

¹⁸ Cf. NÓVOA (1987), II, p. 609.

¹⁹ Cf. NÓVOA (1989), p. 30.

²⁰ Cf. ARAÚJO, Helena C. (1990). «As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, p. 24.

²¹ ARAÚJO, Helena C. (1991). *Reverendo a história das professoras na viagem do século*. Comunicação ao Seminário «A Identidade Profissional dos Professores», ILL/FENPROF, Porto, 27-29 Maio 1991 (mimeo, versão provisória).

²² *Ibidem.*,

²³ Cf. NÓVOA (1987), II, p. 768.

²⁴ TEODORO, António (1973). *Professores: que vencimentos?*. Lisboa: Ed. Autor/o professor, p. 21.

²⁵ GRÁCIO, Rui (1968). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 47.

²⁶ Cf. GRÁCIO, Rui (1983). «O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo». *Análise Social*, n.º 77-78-79, p. 775.

²⁷ *Ibidem.*, p. 788.

²⁸ No plano do associativismo docente, registam-se ainda iniciativas do então Sindicato Nacional dos Professores, abrangendo professores do ensino particular, de debate sobre temas educacionais e de formação pedagógica dos seus membros, bem como a actividade de movimentos pedagógicos como o Movimento da Escola Moderna, centrado na difusão da pedagogia Freinet. A tentativa, sem *consumação feliz*, de constituir a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em 1971, insere-se igualmente na movimentação dos mais lúcidos sectores do professorado no sentido de dar corpo teórico e científico à actividade docente [ver GRÁCIO, Rui (1991). «Das Ciências da Educação em Portugal: um testemunho». In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, p. 13].

²⁹ António Sérgio. *O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional*. 1918 [cit. por FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 137].

³⁰ FERNANDES (1977). p. 136.

³¹ Cf. BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 299-300.

³² GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 106.

³³ *Ibidem.*, p. 108.

³⁴ A introdução deste conceito caracterizador de um período da política educacional portuguesa deve-se a Rui Grácio [*Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte], segundo o qual a *normalização* consistiu «numa alegada neutralização ideológica do aparelho de ensino, em correlação aparente com o objectivo, prioritário, da sua adaptação às necessidades de um desenvolvimento que exige a preparação de mão-de-obra e de quadros, de diferentes níveis de qualificação» [pp. 15-16] Stephen Stoer assume e desenvolve este conceito [*Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento], apresentando-o como [principalmente] «um processo pelo qual o Estado reconquistou e assumiu o controle da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação», processo que «foi impulsionado pelo desejo de substituir a política pelo planeamento» [p. 64]. Sobre a delimitação deste período ver: TEODORO, António (1992). *Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores. Contributo para uma análise crítica da política educativa dos anos oitenta*. Dissertação do Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNL.

³⁵ Roberto Carneiro, Ministro da Educação entre 1987 e 1991, referia-se deste modo à situação dos professores: «há 20 anos [o professor] tinha um estatuto social muito mais importante do que tem hoje. É negativo em extremo, para uma sociedade que quer investir no futuro, deixar-se degradar a imagem do educador porque tal significará deixar degradar o futuro da própria sociedade» [*Diário de Notícias*, 17 de Setembro de [1988]].

³⁶ Cf. Léon, Antoine (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: PUF, pp. 103-112.

³⁷ OCDE (1990). *L'enseignant aujourd'hui*. Paris: OCDE, pp. 9-10.

³⁸ LUNDGREEN, Ulf (1987). *New Challenges for Teachers and their Education*. Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação [cit. por OCDE (1990), p. 109].

³⁹ Cf. BRAGA DA CRUZ, Manuel *et al.* (1989). *A Situação do Professor em Portugal*. Lisboa: Separata Análise Social 103-104, p. 57.

⁴⁰ CASTRO, Linhares de (1989). «Ser professor em Portugal hoje». *Cadernos de Economia*, ano II, n.º 6, p. 43.

⁴¹ Cf. HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé.

⁴² NÓVOA (1989), p. 66.

⁴³ TOURAINE, Alain (1989). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard, p. 165.

⁴⁴ Cf. DEROUET, Jean-Louis (1988). «La profession enseignante comme une montagne composite». *Éducation Permanente*, n.º 96, pp. 61-71.

⁴⁵ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 89.

⁴⁶ Cf., além de DEROUET (1988) e NÓVOA (1989), BERGER, Guy (1988). «Formation introuvable pour profession impossible». *Éducation Permanente*, n.º 96.

⁴⁷ Ver, a caracterização deste modelo em: HUBERMAN, Michael (1973). *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO/BIE.

⁴⁸ Ver, em particular: *As linhas mestras da reforma educativa*, intervenção na Conferência «A Reforma Educativa e a Gestão Escolar», Fundação C. Gulbenkian, 27 Novembro 1989.

⁴⁹ GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, p. 172.

⁵⁰ NÓVOA, António (1991). «Os professores: em busca de uma autonomia perdida?». In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, p. 525.

⁵¹ O exemplo mais ostensivo no ignorar de projectos de inovação existentes foi seguramente o do PIPSE, Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, adoptado e implementado à margem de diversos projectos centrados no combate ao insucesso escolar no 1.º ciclo do ensino básico.

⁵² Foi o caso da profissionalização em exercício, ou da gestão democrática das escolas, como referimos adiante.

⁵³ NÓVOA (1991), p. 525.

⁵⁴ Qualificativos que Popkewitz utiliza a propósito da retórica que acompanha as propostas de reforma [POPKEWITZ, Thomas S. (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Valência: Universitat de València, pp. 16-17].

⁵⁵ Cf. NÓVOA (1991) e POPKEWITZ (1990).

⁵⁶ Cf. NÓVOA (1991), p. 526.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 526.

⁵⁸ Roberto Carneiro na apresentação do Programa do XI Governo, em 1987.

⁵⁹ *Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, pp. 41-42.

⁶⁰ Alain Touraine, a propósito da luta dos médicos franceses, afirmava: «Os que acreditam que a democratização passa pela submissão dos profissionais, presumíveis defensores de interesses particulares, a corpos políticos e administrativos, encarados como interpretes do interesse geral, estagnaram nas lutas do Antigo Regime. [...] a luta dos profissionais contra os aparelhos tecnocráticos ou burocráticos de gestão é uma das lutas centrais dos nossos tempos» [«Université: le sens d'une révolte». *Le Nouvel Observateur*, Maio de 1983, cit. por Nóvoa (1991), p. 524].

⁶¹ Na definição de Ardoino e Berger, *agente* é o «membro de uma organização, de um aparelho, por conta do qual ele age «exercendo aí uma função», enquanto o *actor* é o «sujeito, individual ou colectivo, agindo numa situação determinada de que pouco a pouco se reapropria ou pelo menos se encontra implicado» [ARDONIO, Jacques e BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Matrice: ANDSHA, p. 213].

⁶² NÓVOA, António (1992). «A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores». In *Reformas Educativas e Formação de Professores* [NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Th. S., orgs]. Lisboa: Educa, p. 63.

⁶³ Ministério da Educação (1992). *Em cada escola fazer a reforma*. Lisboa: Editorial do ME, p. 13.

⁶⁴ NÓVOA (1992), p. 57.

⁶⁵ GRÁCIO, Rui (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*, 2.^a ed. Lisboa. Livros Horizonte, p. 13. A 1.^a ed. é de 1973.

⁶⁶ GIROUX (1990), p. 34.

⁶⁷ GIROUX, Henry A. (1992). «Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government». *Educational Researcher*, vol. 2, n.º 4, p. 8.

⁶⁸ Cf. DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métailié, p. 289.

⁶⁹ Cf. STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o trabalho num País de (semi)periferia Europeia*. Lisboa: Escher, p. 155 e ss.

⁷⁰ CANÁRIO, Rui (1992). «Nota de Apresentação». In *Inovação e Projecto Educativo de Escola* [CANÁRIO, R., org.]. Lisboa: Educa, p. 9.

⁷¹ Cf. NÓVOA (1991), p. 527.

⁷² Cf. GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter (1990). «La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición». In *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. [POPKWITZ, Th. S., ed.]. Valência: Universitat de València, p. 248.

⁷³ O conceito de *intelectual transformador* foi utilizado pela primeira vez por Henry A. Giroux e Stanley Aronowitz em *Education Under Siege*, South Hadley (EUA): Bergin e Gurvey, 1985. Ver também: ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. (1992). «Educação radical e intelectuais transformadores». In *Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* [ESTEVES, A. J. e STOER, S. R., orgs.]. Porto: Afrontamento, pp. 143-166.

⁷⁴ Cf. NÓVOA (1991), p. 527.

⁷⁵ MORIN, Edgar (1984). *Sociologia*. Lisboa: Europa-América, p. 115.

⁷⁶ BALANDIER, Georges (1988). *Le désordre. Éloge du mouvement*. Paris: Fayard, pp. 248-249.