

# RELAÇÃO ESCOLA/SOCIEDADE: NOVAS RESPOSTAS PARA UM VELHO PROBLEMA<sup>1</sup>

Antônio Nóvoa<sup>2</sup>

1. Este texto transcreve a conferência que proferi na sessão de abertura do III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores (Águas de São Pedro, 22 de maio de 1994). Tendo em conta os objetivos da presente publicação, entendi não lhe introduzir grandes alterações, respeitando, no essencial, a sua oralidade.

2. Professor na Universidade de Lisboa – Portugal. [O texto conserva as grafias originais do autor, que emprega a língua tal como é utilizada em Portugal].

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

**Walter Benjamin, 1940.**

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

A escola cresceu nesta crença. E os professores acreditaram que lhes estava cometida a missão de *arautos* do progresso. Contra tudo e contra todos, se preciso fosse. Para isso tiveram, num certo sentido, de se isolar: São bem conhecidos os conselhos para que os professores não se misturassem com o povo, mas também não participassem nas festas da burguesia, para que os professores se comportassem com isenção, não se vinculando a interesses de grupo. O reforço da ligação entre dois vértices do triângulo, os *professores* e o *Estado*, conduziu à marginalização do terceiro: *famílias/comunidades*.

Repensar a escola hoje é, antes de mais, trazer para o cenário educativo este “vértice perdido”, sublinhando a importância de uma participação que não se esgota no nível profissional, nem no plano do Estado. É procurar encontrar novas respostas para um velho problema.

A reflexão que vos proponho organiza-se em três tempos, procurando interrogar as relações entre a escola e a sociedade, sobretudo a partir de uma análise centrada nos caminhos (e descaminhos) da profissão docente.

Na primeira parte, procuro alertar contra os perigos das visões extremas da escola, ora como “salvadora”, ora como mera “reprodutora” da sociedade.

Na segunda parte, avanço algumas idéias sobre a crise de identidade dos professores, sublinhando a necessidade de um reforço da sua autonomia profissional.

Finalmente, na terceira parte tento juntar os dois argumentos anteriores, defendendo que qualquer mudança no terreno educativo tem de passar por um investimento positivo dos diversos poderes em acção na arena educativa.

Tal como Boaventura Sousa Santos<sup>3</sup> também eu me espanto (também eu me indigno) com o facto de o prodigioso desenvolvimento científico dos últimos séculos, de a acumulação de um tão grande conhecimento sobre o mundo, se terem traduzido numa tão pequena sabedoria do mundo, do homem consigo próprio, com os outros, com a natureza. Temos de mais *desta* ciência (leia-se também escola) que se quis sinónimo de progresso e acreditou ser o fim da História. Agora, precisamos de uma *outra* ciência (leia-se também escola): que não se baseie no *excesso do mesmo*, mas na aceitação do outro; que não reivindique uma explicação *singular*, mas que se reconheça na *pluralidade* dos sentidos; que compreenda os *limites* da sua interpretação e da sua acção no mundo.

3. SANTOS, Boaventura Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

## A ESCOLA E OS PROFESSORES COMO REGENERADORES DA SOCIEDADE

No livro-manifesto da Educação Nova, Adolphe Ferrière conta uma das mais célebres histórias da pedagogia: a história sobre *O diabo e a escola*.<sup>4</sup>

Conta o pedagogo suíço que um dia, deu o diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem, homens bons e felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto. E disse consigo: “A infância é o porvir da raça; começemos, pois, pela infância”. Mas mudar a infância, como?! De repente, teve uma idéia luminosa: *criar a escola*. E, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola.

4. A história é contada no livro *Transformons l'école*, publicado pela primeira vez em 1920. Sirvo-me da edição portuguesa, datada de 1928, a qual, segundo o tradutor, terá sido censurada em Portugal, obrigando a que a sua distribuição se fizesse essencialmente no Brasil.

A criança adora a natureza: encerram-na dentro de casa. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. A criança pretende saber se a sua actividade serve para qualquer coisa: fez-se com que a sua actividade não tivesse nenhum fim. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de palpar objectos: ei-la em contacto com idéias. Quer servir-se das mãos: é o cérebro que lhe põem em jogo. Gosta de falar: impõe-lhe silêncio. Quer esmiuçar as coisas: constroem-na a exercícios de memória. Pretende buscar a ciência de *motu próprio*: é-lhe servida já feita. Desejaria seguir a sua fantasia: fazer-na vergar sob o jugo do adulto. Quereria entusiasmar-se: inventaram-se os castigos. Quereria servir livremente: ensinou-se-lhe a obedecer passivamente. O diabo ria pela calada!

Durante páginas a fio, Adolphe Ferrière continua o seu requisitório contra a invenção diabólica que é a escola. Diz ele que não tardou que o regime desse frutos. A criança aprendeu a adaptar-se a estas condições artificiais. Dir-se-ia, por um instante, que a escola levava a melhor. O diabo julgava-se vitorioso. Mas, de súbito, a história vira-se do avesso. O diabo calculara mal o negócio: esquecer-se de fechar a escola a sete chaves. “E viu-se a pequenada fugir para os bosques, trepar às árvores, e até fazer caretas ao pretense *homem de Deus*. Viram-nos correr à aventura, governarem a vida, tornarem-se fortes, práticos, engenhosos e perseverantes. [...] o diabo, então, deixando de rir à socapa, rangeu os dentes, ameaçou com o punho, berrou: *Maldita geringonça!* E eclipsou-se. E com ele desapareceu a *escola*, que tão sabiamente imaginara.

As palavras finais do pedagogo suíço representam a moral da história, desafiando todos os professores a acabarem com estas *gaiolas à moda antiga* e a edificarem *escolas novas*.

Escrita no final da Primeira Grande Guerra, esta história é exemplar, por muitas razões. Até esta altura, a escola sempre tinha sido vista como um progresso civilizacional, como uma instituição inequivocamente benéfica, consagrada à promoção da cultura e da educação dos homens. Agora, pela pena de um dos mais brilhantes pedagogos dos *anos vinte*, ela é apresentada como uma instituição maléfica, como uma criação diabólica mesmo.

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

Mas atenção à segunda mensagem da história: não é a escola enquanto instituição que está em causa, mas sim a escola antiga, pois a escola nova, essa, é fundamentalmente libertadora, é “uma nova etapa na marcha ascensional do Homem para a perfeição”, é a condição essencial para que se forme um Homem novo incapaz de se lançar uma e outra vez nos horrores da Guerra. A crítica da Educação Nova

à instituição escolar termina, assim, algo paradoxalmente, por uma crença quase ilimitada nas potencialidades regeneradoras da escola. Nunca se acreditou tanto nos benefícios da escola como nestes tempos loucos da pedagogia. E esta crença ajudou a consolidar uma imagem dos professores como *sacerdotes da religião educativa* e como *missionários do ABC*, ao mesmo tempo que criou as condições para uma melhoria da sua formação e do seu estatuto socioprofissional e para o desenvolvimento de uma reflexão científica na área da pedagogia.

## PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSORADO E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A profissionalização do professorado acompanha-se de uma política de normalização e de controle estatal. As escolas normais constituem o lugar certo para disciplinar os professores, transformando-os em agentes do projecto social e político da modernidade: os discursos aqui produzidos e difundidos – bem como as práticas que lhes dão corpo – edificam um novo modelo de professor no qual as “antigas” referências religiosas se cruzam com o “novo” papel de servidores do Estado e da sua razão. Este processo é parte integrante de um discurso que tende a redefinir a questão do ensino em paralelo com as novas modalidades de intervenção do Estado na vida social. As racionalidades emergentes relocalizam os professores como profissionais – ao mesmo tempo que categorizam as crianças como alunos –, passando a encará-los como uma população que tem de ser gerida segundo padrões institucionais próprios. A imposição de um raciocínio populacional (tornado possível, em grande medida, pela evolução do pensamento e das técnicas estatísticas) é uma das características fundamentais dos Estados centrais, que teve consequências maiores na produção da escola de massas. É um processo incorporado nos diversos contextos nacionais a partir de modelos (e de dinâmicas) que se difundem a nível mundial.

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

Paradoxalmente, a Educação Nova representa a consagração e a morte da pedagogia: a consagração porque se assiste a uma verdadeira explosão das práticas inovadoras; a morte porque a referência à ciência provoca a passagem para as ciências da educação. Os inovadores (no terreno) acabarão por ser enterrados e renegados em nome das ciências da educação, da exclusão da prática.<sup>5</sup>

5. HOUSSAYE, Jean. “L’esclave pédagogue et ses dialogues”. *Éducation et Recherche*, n.1/1984, p.47.

Este conjunto de processos (*estatização, profissionalização e cientificação*) define uma estrutura do ensino que ajuda a perceber as teses da Educação Nova. Ao criticarem a escola antiga, estes pedagogos traçam uma caricatura que pretende tornar mais nítidos os contornos da novidade de que se sentem portadores. Mas estes homens não põem em causa a *gramática* da escola, antes a aprofundam no contexto de uma crença total nas suas potencialidades regeneradoras. A vários títulos, somos herdeiros, ainda hoje, de uma imagem da escola e da profissão docente que se fixou nessa altura. Quantos de nós não sentimos, no mais íntimo do nosso ser, que nos está reservado um papel de “reparação” ou de “regeneração” da sociedade?

Em muitos países, a desmedida da crença nas potencialidades da escola conduziu, por vezes, a exageros nefastos. Nos anos vinte, os “novos” profissionais do ensino tinham cada vez mais dificuldade em aceitar um destino de *Penélope*: tecendo durante algumas horas o fio educativo que a sociedade tantas vezes desfazia nas restantes horas do dia e da noite. Diziam eles que os ambientes familiares, sobretudo dos meios populares, deitavam por terra todos os seus esforços educativos. E, por isso, muitas vezes reclamaram: “Para que o professor, o *corpo docente*, cumpra com a sua missão e se lhe possa exigir toda a responsabilidade da educação que dá aos seus alunos, é indispensável que a criança lhe seja entregue *por completo*, sem intermitências, só tirando-a da sua influência e acção quando ele a der por pronta”.<sup>6</sup>

6. Utilizo esta citação propositadamente, pois Adolfo Lima era o representante da Educação Nova em Portugal e, para além disso, um dos mais influentes pedagogos anarquistas (*Educação e Ensino – Educação Integral*, Lisboa, Guimarães e C<sup>a</sup> Editores, 1914, p. 135).

Hoje, esta citação causa-nos um grande desconforto e uma reação de desgosto. Mas, no princípio do século, ela faz parte de um projecto de afirmação profissional de homens (e, cada vez mais, de mulheres) que acreditaram piamente na função civilizadora e moralizadora da escola. As intenções são generosas, mas hoje sabemos que nenhum grupo de profissionais tem o direito de se impor ao resto da sociedade, mesmo que seja por uma “boa causa”.

Num certo sentido, é esta perspectiva que será severamente criticada algumas décadas mais tarde, nos debates dos anos 60. Pela segunda vez na história da educação, a escola é posta sob acusação. Mas, desta vez, a proposta vai mais longe: edificar uma sociedade sem escolas. Sob o efeito conjugado de movimentos tão diferentes como a descolarização, a *não-directividade* ou a sociologia crítica da educação, a escola e os professores vão sentar-se no bando dos réus, acusados a torto e a direito de não terem cumprido as suas promessas, de ajudarem a manter uma ordem social injusta, de continuarem a contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. A expansão do ensino não tinha conduzido à sua democratização; bem pelo contrário, a escola criara novas formas de discriminação e de exclusão social. Outrora *apóstolos das luzes*, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até aos dias de hoje.

A saída desta crise obriga a repensar, em termos radicais, as relações entre a escola e a sociedade. É preciso abandonar sonhos antigos de uma escola que seria capaz, por si só, de transformar a sociedade. Mas é preciso também fazer a crítica das teses que procuram erigir os professores em bodes expiatórios de todos os males sociais. A nova inserção da escola na sociedade tem de fazer-se em termos mais me-

didos, mais comedidos, num certo sentido mais modestos. A escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é importante, mas as visões extremas de um *professor-salvador-da-humanidade* ou, no pólo oposto, de um *professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe* não nos servem para tentarmos compreender o nosso papel.

Os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe nos dias de hoje entre uma imagem *idílica* da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia. Sem uma compreensão exacta desta crise é impossível encontrar novos caminhos para a educação e para os professores. Na segunda parte deste texto proponho-me, justamente, reflectir sobre a crise de identidade dos professores, sugerindo a necessidade de definir uma nova profissionalidade docente.

## OS PROFESSORES EM CRISE: UM MAL-ESTAR QUE SE PROLONGA

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

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

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

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

A intensificação leva os professores a seguirem por atalhos, a economizarem esforços, a realizarem apenas o essencial para cumprirem a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperarem que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.<sup>7</sup>

7. APPLE, Michael & JUNGCK, Susan. "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". *Revista de Educación*, n.291, 1990, p.156.

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

*Racionalização, proletarização e privatização* do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo essa tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controlo mais apertado da profissão docente. Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como em muitas das medidas de política educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90.

A segunda tendência acima evocada, interna à profissão docente, tem procurado vias distintas de saída da crise, baseados em projectos de afirmação da autonomia dos professores e das bases intelectuais do trabalho pedagógico. Nos últimos dez anos, a literatura pedagógica foi literalmente invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, o stress e o mal-estar docente, as carreiras e os percursos profissionais, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, etc.<sup>8</sup> Trata-se de uma literatura muito heterogénea, inspirada pelos mais diversos objectivos, mas que tem tido um mérito indiscutível: trazer de novo os professores para o centro dos debates educativos.

8. Procurei dar conta desta literatura nalgumas obras que editei em Portugal: *Profissão: Professor* (Porto, Porto Editora, 1991); *Reformas educativas e formação de professores* (Lisboa, Educa, 1992); *Os professores e a sua formação* (Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992); e *Vidas de professores* (Porto, Porto Editora, 1992).

O debate pode ser travado pelo lado corporativo, acentuando as semelhanças entre os professores, derivadas de uma assimilação integradora da cultura profissional dominante. É o que Albert Shanker, um dos mais influentes líderes sindicais dos professores norte-americanos, sublinha num discurso pronunciado em 1974:

Dez mil novos professores entraram todos os anos no sistema escolar na cidade de New York, devido à morte ou à mudança de emprego dos seus colegas. Estes novos professores vêm um pouco de todo o lado, representam todo o tipo de religiões, de raças, de opiniões políticas e de formações profissionais. É espantoso que, após três semanas na sala de aula, já ninguém seja capaz de os distinguir dos professores que vieram substituir.<sup>9</sup>

No entanto, parece-me mais estimulante enfrentar esta questão pelo lado da diversidade, sem pôr em causa a adesão a um conjunto de valores, de normas de princípios de acção que são elementos constituintes da profissão docente. A atenção exclusiva às práticas de ensino e à gestão do sistema educativo tem vindo a ser acompanhada por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. A afirmação seguinte não prima pela originalidade, mas merece ser repetida: *O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.*

9. Cf. CUBAN, Larry. "How did teachers teach, 1890-1980". *Theory into Practice*, v.22, n.3, 1983, p.159.

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adopção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário<sup>10</sup>, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

10. Ou processo de construção e reconstrução constante da identidade profissional do docente.

Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula? Que saber mobilizamos na nossa acção pedagógica? Através da resposta a estas duas perguntas espero ser capaz de explicar melhor as minhas idéias.

## POR QUE É QUE FAZEMOS O QUE FAZEMOS NA SALA DE AULA?

A resposta à pergunta, *Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?* leva-me a evocar a mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem a sua maneira própria de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, uma maneira que constitui quase uma segunda pele profissional.

Há aqui um *efeito de rigidez* que nos torna a todos, num certo sentido, indisponíveis para a mudança. E é verdade que os professores são por vezes profissionais muito rígidos, que têm dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando elas foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua carreira profissional. Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores; e, no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, seleccionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas "de cima".

Mas, simultaneamente, os professores são desde sempre um grupo profissional muito sensível aos *efeitos de moda*. Hoje, mais do que nunca, as modas invadem o terreno educativo. Em grande parte, devido à impressionante circulação de idéias e à velocidade quase delirante das inovações tecnológicas. A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma "fuga para a frente", um opção preguiçosa, porque falar de moda dispensa-nos de tentar compreender.

A moda é a não-directividade; vamos todos praticar a não-directividade. A moda é o trabalho

de grupo; todos a organizar grupos, e mais grupos, e mais grupos. A moda é a pedagogia por objectivos; cumpra-se a pedagogia por objectivos. A moda é o ensino reflexivo; vamos todos reflectir já, rapidamente e em força. A moda são os audiovisuais, ou os computadores, ou as histórias de vida, ou o construtivismo, ou o pensamento crítico do professor, ou qualquer outra virá, e outra ainda, sem que para tal sejamos tidos ou achados.

Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! Ora, neste mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das idéias, neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um ceticismo saudável, um ceticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal.

## QUE SABER MOBILIZAMOS NA NOSSA ACÇÃO PEDAGÓGICA?

A segunda pergunta, *Que saber mobilizamos na nossa acção pedagógica?*, tem uma resposta mais difícil. Durante muito tempo os professores limitaram-se a mobilizar um saber disciplinar, assumindo-se fundamentalmente como transmissores de um conhecimento científico em História, em Biologia ou em Matemática. Não espanta que então, pela boca de Bernard Shaw<sup>11</sup>, se lhes tenha lançado o insulto, de que ainda hoje se fala: *Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina.*

É um insulto originado numa incompreensão fundamental: a idéia de que o ensino é a mera transposição do conhecimento do plano científico para o domínio escolar. Como se tal fosse possível sem submeter o conhecimento a uma alquimia complexa que transforma as disciplinas científicas (integradas nos seus espaços próprios) em currículo escolar. A tentativa para banalizar este processo não é inocente; bem pelo contrário ela é parte integrante de uma ideologia que tende a relacionar a entrada do professorado com o insucesso nas áreas disciplinares de base. Para o ensino iriam apenas os medíocres, os incompetentes, os falhados.

Vários autores criticaram duramente esta idéia. Lee Shulman, por exemplo, demonstrou que o professor necessita não só de conhecer a matéria que ensina, mas também de compreender a forma como este conhecimento se constituiu historicamente. E sugeriu um novo aforismo: *Quem sabe, faz; quem compreende, ensina.*<sup>12</sup> Punha assim a tónica na compreensão dos conteúdos, momento prévio da sua reformulação e da sua transformação em produtos de ensino: o teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino.

11. George Bernard Shaw (1856-1950), dramaturgo e escritor irlandês de expressão inglesa, nascido na cidade de Dublin. É considerado, depois de Shakespeare, uma das maiores personalidades da dramaturgia inglesa. Também foi um excelente crítico teatral, contado entre os melhores de sua geração.

12. Ver o artigo de Lee Shulman ("Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14). Um autor português do princípio do século, Eusébio Tamagnini, atribui o dito à sabedoria popular: "Também o povo, cujo poder de intuição é surpreendente, com fina ironia comenta: quem sabe faz; quem não sabe fazer, ensina" ("A extinção das escolas normais superiores". *Arquivo Pedagógico*, v. IV, n.1-4, 1930, p.109).

Os estudos produzidos pelos autores que trabalham nesta tradição intelectual sublinham a importância de investir a pessoa do professor e de dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência profissional, fazendo com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual. Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o quotidiano dos professores com actividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras.

Estou convencido de que só é possível enfrentar a crise de identidade dos professores a partir destas bases, isto é, a partir de uma dinâmica de valorização intelectual, de uma consolidação da autonomia profissional, de um reforço do sentimento de que somos nós que controlamos o nosso próprio trabalho. É esta segurança profissional que pode levar os professores a saírem do desconforto e do mal-estar em que têm vivido.

## ESCOLA E SOCIEDADE: INVESTIR POSITIVAMENTE TODOS OS PODERES

Na primeira parte, procurei alertar contra os perigos da ideia de uma escola-toda-poderosa, uma escola-justiceira, cujos professores estariam investidos de uma missão de moralização da sociedade. Na segunda parte, discuti alguns aspectos da crise de identidade dos professores, defendendo que a saída desta crise não passa pela multiplicação de controlos externos, mas antes por um trabalho de reflexão interno à própria profissão docente. Gostaria, para terminar, de juntar estas duas ideias, insistindo em que uma nova relação entra a escola e a sociedade tem de basear-se, simultaneamente, num respeito pelo direito das famílias e das comunidades a participarem na acção educativa e num respeito pela autonomia e pelas competências profissionais dos professores.

Ao longo da história, estes dois *direitos* – melhor dizendo, estes dois *poderes* – foram quase sempre considerados antagónicos. Pessoalmente, estou convencido de que não é possível qualquer mudança na arena educativa sem um investimento positivo destes dois *poderes*. Encontrar as estratégias mais adequadas para o fazer parece-me, pois, uma das tarefas essenciais de qualquer esforço de inovação educacional.

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

## O PODER DAS FAMÍLIAS E DAS COMUNIDADES

A ideia de que “todos os cidadãos mais pertencem à Pátria do que a seus próprios pais”, para uti-

lizar uma idéia corrente no tempo da Revolução Francesa<sup>13</sup>, foi muitas vezes mobilizada pelos corpos docentes para afastarem as famílias dos processos educativos. Sobretudo, para afastarem as famílias provenientes dos meios mais pobres e desfavorecidos.

13. Em 1789.

No decurso da história, a escola foi-se impondo como o meio privilegiado para educar as crianças, olhadas cada vez mais como futuro, e não como presente. *Monopólio* é a palavra certa para descrever a forma como a igreja (séculos XVI a XVIII) e depois o Estado (séculos XVIII a XX) ocuparam o campo educativo, tornando ilegítima a intervenção dos outros actores sociais. A pouco e pouco, as famílias e as comunidades viram-se afastadas da *coisa educativa*; todas as razões serviram para justificar este afastamento: a ignorância dos pais, os maus costumes das famílias, a influência nefasta do meio social, etc. os discursos foram assumidos, em primeira linha, pelos professores, que demarcaram a sua condição de especialistas *contra* os agentes educativos “naturais”.

Refira-se a este propósito, a forma como tradicionalmente se procurou negar aos analfabetos o direito de intervirem na escolaridade dos seus filhos. Muitas vezes lhes foi mostrado o engano desta pretensão, com o argumento de que não tinham capacidade para se debruçarem sobre um assunto que desconheciam. Pior ainda: quando foram chamados à escola tratou-se, quase sempre, não de os ouvir, mas de os criticar por certos hábitos ou comportamentos caseiros.

Outra estratégia para afastar as famílias dos meios populares das decisões em matéria escolar prende-se com a adopção acrítica das teses do *fatalismo sociológico ou cultural*, que serviram muitas vezes como uma espécie de discurso de legitimação de certos professores para continuarem a levar a cabo práticas pedagógicas socialmente discriminatórias... pois se os investigadores e os sociólogos já tinham demonstrado, “cientificamente”, que *as crianças dos meios desfavorecidos estão condenadas ao fracasso!!!* Sabemos que não foi isto que os investigadores demonstraram, mas sabemos também de que forma estas teses foram utilizadas como discurso de auto-justificação dos professores.

Philippe Perrenoud critica, numa curiosa analogia com a justiça, as correlações causais que se estabelecem frequentemente entre a origem social dos alunos e o insucesso escolar. Diz ele:<sup>14</sup>

A justiça, tal como a escola, também fabrica julgamentos. Tome-mos como variável a explicar, o roubo. A partir das estatísticas penais é relativamente fácil estabelecer uma forte correlação entre a condenação por roubo e os níveis salariais dos condenados. Muito bem, mas o que é que podemos daqui concluir? Que os pobres têm uma maior propensão para o roubo? É a interpretação mais imediata. Mas podemos imaginar muitas outras. É provável que a polícia encontre e prenda mais facilmente os ladrões com poucas *posses*. É provável também que se consigam mais facilmente provas ou confissões. É provável ainda que as pessoas com mais posses tenham mais facilidade em obter acordos extra-judiciais. Além de que os pobres não têm dinheiro para contratar bons advogados. Ou para recorrer das decisões proferidas nos tribunais de 1ª instância.

14. Esta passagem é a adaptação de uma reflexão apresentada num texto de Philippe Perrenoud: “De quoi la réussite scolaire est-elle faite?”, *Éducation et Recherche*, n.1, 1986, p.133-160.

Esta analogia põe-nos de sobreaviso quanto às conclusões demasiado rápidas sobre o fenómeno do insucesso. E obriga a escola a repensar a sua própria acção e a forma como pode contribuir para aumentar ou para diminuir as desigualdades sociais.

Estes são apenas dois exemplos, entre muitas outras estratégias que procuram pôr em causa o direito legítimo das comunidades a participarem na educação dos seus filhos. Hoje em dia, é impossível imaginar qualquer projecto de inovação e de mudança que não passe pelo investimento positivo dos poderes das famílias e das comunidades, por uma democratização do sucesso (e não apenas do acesso à escola), por uma participação efectiva de todos os actores sociais na vida das escolas.

## O PODER DOS PROFESSORES

Para que as relações entre a escola e a sociedade se estabeleçam em novos moldes é preciso, simultaneamente, investir positivamente os poderes dos professores. Não estou a defender um novo monopólio sobre a arena educativa (desta vez uma “monopólio profissional”), que conduz quase sempre a práticas totalitárias. Quero dizer, sim, que não é possível conceber a mudança com base numa espécie de culpabilização e de desvalorização dos professores, tal como aconteceu em muitas das reformas educativas dos *anos oitenta*.

Os professores encontram-se, hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. *Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada*. O desabafo de um professor português do princípio do século, farto já naquela época da retórica dos professores-missionários, tem ainda hoje algum sentido:

[Ser professor] não é um sacerdócio: é um suicídio. Não é uma vocação; é uma abdicação dos direitos mais rudimentares da existência. E, pelo visto, chegam a espantar que o Estado misericordioso não pensasse ainda em exigir ao professor primário o voto de castidade perpétua, para que ele seja, em tudo, o monge moderno. Já o é na obediência; já o é na pobreza voluntária.<sup>15</sup>

15. Artigo publicado na revista *Educação Nacional*, n.381, de 10 de janeiro de 1904.

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

É pelo meio destas várias contradições que os professores têm de refazer uma identidade profissional, ao nível individual e colectivo. Uma identidade que se diz por novas imagens, e que já não se satisfaz com o simplismo das antigas metáforas: do *professor-escultor*, que “molda a matéria prenhe de todas as possibilidades que é a criança”; do *professor-piloto*, “conduzindo a barca da educação pelo meio das tormentas sociais”; ou do *professor-espelho*, “pondo diante dos olhos dos meninos bons originais, que eles possam imitar”. Que já não se satisfaz sequer com a metáfora mais célebre da pedagogia, da qual somos todos, de um ou de outro modo, herdeiros: o *professor-jardineiro*.

Concebo a *faina* do professor à semelhança da do jardineiro. [...] Em que consiste, em última análise, o trabalho característico do jardineiro? Preparar para a pessoa um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de tal maneira que ele ajude o formando a educar-se a si mesmo. Ninguém diz à roseira que ela deve florir; ninguém a manda florir; se lhes derem as condições que lhes são favoráveis, os botões virão, hão-de abrir-se à luz.<sup>16</sup>

16. Retiro a citação de um texto do ensaísta português António Sérgio ("Paidéia". In *Ensaíos VII*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1954), Todavia, seria possível apresentar exemplos da mesma metáfora em quase todas as línguas do mundo.

Quantas vezes utilizamos esta imagem para nos dizermos professores. Esquecendo-nos, no entanto, de mencionar os instrumentos utilizados pelo jardineiro: as tesouras, as enxadas, os alicates, os ancinhos, os *sachos*, as forquilhas,... Ou esquecendo-nos de olhar para os seus gestos: cortar, podar, enxertar, torcer, atar, arrancar,... É preciso confessar que a metáfora perde grande parte da sua beleza original. E põe-nos perante o outro lado de todo e qualquer projecto educativo. E obriga-nos a opções: as opções que cada um de nós tem de fazer, e que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Actualmente, a literatura pedagógica tem tendências para utilizar metáforas mais conceptuais e menos simbólicas: os professores como investigadores; os professores como profissionais reflexivos; os professores como experimentadores; os professores como decididores; os professores como construtores do currículo; etc. apesar das suas diferenças, é possível encontrar nestas imagens três linhas de consenso, delineadas em torno: da valorização das dimensões teóricas e intelectuais do trabalho docente; da vontade de construir o saber de referência da profissão docente e a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre as suas práticas; da certeza de que o professorado não pode continuar submetido a controlos técnicos e burocráticos, e tem de gozar de uma efectiva autonomia profissional.

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

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

comunidades.

A sociedade de comunicação, a sociedade tecnológica em que vivemos tem ajudado a emergência de uma consciência planetária. Mas tem criado também novas exclusões sociais, mantendo largas camadas sociais à margem dos benefícios científicos e culturais. Talvez, como diz **Pierre Bourdieu**, a grande miséria do mundo tenha retrocedido (menos, no entanto, do que se costuma apregoar), mas é importante compreender que temos assistido a um desenvolvimento sem precedentes de todas as formas da pequena miséria.<sup>17</sup>

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

17. Refiro-me a um dos últimos trabalhos de Pierre Bourdieu: *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

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

Exercer o ofício e reflectir sobre o ofício que se exerce, por um lado; esforçar-se por seguir uma conduta de cidadão e reflectir sobre o significado e as condições da cidadania, por outro lado: eis talvez os dois pólos em volta dos quais roda hoje o filosofar, essa insatisfeita actividade que assume as perplexidades para tentar superá-las criticamente sem excluir outras rotas além daquelas que julga dever traçar. (Vitorino Magalhães Godinho, 1971)

É tempo de acabar. Em tudo que ficou dito, peço-vos que vejam apenas a vontade de pensar convosco alguns problemas que afectam os professores, de reflectir sobre o ofício que exerço e sobre as condições actuais da cidadania, que passam também pelas escolas.

Enquanto historiador interrogo-me muitas vezes sobre os actores e os grupos que pensam o futuro, que têm uma visão ampla das mudanças sociais e das suas implicações para a educação. E deparo-me com uma situação, no mínimo, problemática.<sup>18</sup>

18. Esta passagem do texto é inspirada num escrito de Philippe Perrenoud: *L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société?*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1991.

Durante muito tempo a *classe política* produziu um pensamento **prospectivo** sobre o futuro das sociedades e sobre as melhores estratégias para o antecipar. Hoje em dia, os aparelhos de Estado estão demasiado ocupados na gestão das diversas crises nacionais e internacionais, e os partidos políticos deixaram de ser lugares de doutrina e transformaram-se em máquinas eleitorais orientadas para a participação no poder e nas instituições. Os políticos visionários são cada vez mais raros e a maior parte limita-se a gerir o curto prazo.

Em termos gerais, os *sindicatos* deixaram de ser forças utópicas, dinamizadas pela idéia de um futuro diferente; as incertezas e as crises económicas mobilizam mais um discurso de aparelho e de lógica negocial do que uma acção em prol de uma sociedade diferente.

Os *meios de comunicação social* desempenharam, no passado, um importante papel doutrinal, sobretudo a imprensa escrita. Hoje, a lógica dominante é a competição pelo mercado publicitário e a imprensa deixou de ter um papel decisivo na tarefa de pensar o futuro e de avançar novos projectos de sociedade.

Os próprios *intelectuais* estão cada vez mais enredados nas teias da sociedade do espetáculo, que compra as idéias na moda, e que evita uma reflexão coerente e sistemática; o seu trabalho é vendido no mercado mediático e é avaliado pelo sucesso imediato.

Os *investigadores* e os *cientistas* são cada vez mais numerosos, mas rareiam os verdadeiros sábios, munidos de uma cultura filosófica e conhecedores de várias disciplinas. O trabalho científico está fragmentado e especializado; é enorme a falta de sábios capazes de produzirem sínteses do conhecimento que ajudem as sociedades a pensarem e a pensarem-se.

Algumas *fundações* e *organizações* têm realizado uma importante acção prospectiva; mas, pela sua própria natureza, estas organizações estão dependentes de equilíbrios políticos frágeis ou de patrocínios económicos que neutralizam os aspectos críticos e inovadores do seu trabalho.

Nas *multinacionais* e nas *grandes empresas* encontram-se forças coerentes de previsão do futuro e existe, por vezes, uma definição clara das necessidades em matéria de educação; mas estas organizações não são instâncias democráticas e podemos reear um mundo no qual as forças visionárias estariam totalmente dependentes de estratégias de lucro, de crescimento e de conquista de mercados.

O inventário poderia continuar, encaminhando-nos pouco a pouco para a constatação de que a escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias. Será que pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar no futuro? Provavelmente, sim.

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrada nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades dos professores.

Para muitos, o heroísmo consiste apenas em sobreviver, em não se deixar arrastar pela descrença e pelo desânimo. Não se pode sonhar à força. E ninguém sonha unicamente para agradar aos outros. Mas quantos dentre nós nos mantemos aqui de corpo inteiro, de sentimento inteiro, com a consciência de que na profissão docente é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, sem ilusões que os tempos presentes não estão para tal, mas na certeza de que ser professor é uma profissão que só assim vale a pena ser vivida.

## REFERÊNCIAS



APPLE, M. & JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. In: *Revista de Educación*, n.291, 1990.

CUBAN, L. "How did teachers teach, 1890-1980". *Theory into Practice*, v.22, n.3, 1983.

HOUSSAYE, J. "L'esclave pédagogue et ses dialogues". *Éducation et Recherche*, n.1/1984.

LIMA, A.. *Educação e Ensino – Educação Integral*, Lisboa, Guimarães e C<sup>a</sup> Editores, 1914.

Perrenoud. P. De quoi la réussite scolaire est-elle faite? In: *Éducation et Recherche*, n.1, 1986

\_\_\_\_\_ *L'école doit-elle suivre ou anticiper les changements de société?*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1991.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto, Edições Afrontamento, 1989.

SHULMAN, L. Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, v.15, n.2.

**Apóstolos das luzes.** Esta expressão está ligada à concepção defendida pelo *Iluminismo* (ou filosofia das luzes) que teve seu berço na França no século XVIII. Em linhas gerais, esta corrente de pensamento entendia que a luz do conhecimento ou da razão deveria iluminar com o fulgor do saber todos os seres humanos. Os professores, então, seriam os portadores dessa luz que viriam a partilhar com seus alunos ao iluminar-lhes o espírito pelo saber.

**Arauto** . [Do francês *\*herald*, 'chefe do exército', pelo fr. *héraut*.] S. m. 1. Nas monarquias da Idade Média, oficial que fazia as proclamações solenes, conferia títulos de nobreza, transmitia mensagens, anunciava a guerra e proclamava a paz (...) 4. P. ext. Defensor, lutador, propugnador (Aurélio Eletrônico).

**BOURDIEU**, Pierre (1930-2002) É considerado o maior nome da Sociologia na França contemporânea, responsável por uma renovação das Ciências Sociais que alcançou universidades de todo o mundo. Titular desde 1982 da cadeira de Sociologia do Collège de France, Bourdieu seguiu, a partir dos anos 90, uma tradição da vida cultural francesa - que vai de Émile Zola a Jean-Paul Sartre - ao projetar-se cada vez mais como um intelectual público, protagonista de polêmicas na imprensa e engajado em causas políticas. "Não há democracia efetiva sem um verdadeiro contra-poder crítico. O intelectual é um deles - e de primeira grandeza".

(<http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/mort/jdb25012.html>)

**Caleidoscópio ciências da educação:** Com esta expressão metafórica, o autor refere-se às inúmeras diferenças e peculiaridades de cada área do conhecimento que compõe as chamadas "ciências da educação": a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Psicologia da Educação, dentre outras, sendo que cada uma delas tem seus próprios objetos de investigação e seus procedimentos metodológicos específicos.

**Ceticismo** . [De *céptico* + *-ismo*.] S. m. 1. Filos. Atitude ou doutrina segundo a qual o homem não pode chegar a qualquer conhecimento indubitável, quer nos domínios das verdades de ordem geral, quer no de algum determinado domínio do conhecimento (Aurélio Eletrônico).

**Faina** . [Do cat. ant. *faena*, com hiperbibasmo.] S. f. 1. Mar. Atividade ou trabalho a que concorre ponderável parcela da tripulação de um navio (...) 2. P. ext. Qualquer trabalho aturado; lida, azáfama (Aurélio Eletrônico)

**Fatalismo** . [De *fatal* + *-ismo*.] S. m. 1. Filos. Atitude ou doutrina que admite que o curso dos acontecimentos está previamente fixado, nada podendo alterá-lo (Aurélio Eletrônico).

O fatalismo sociológico ou cultural citado pelo autor é uma perspectiva teórica, a mais das vezes não explicitada, que entende as condições sociais e culturais em que nasce um indivíduo como determinantes absolutos de seu destino social.

**FERRIÈRE**, Adolphe (1879-1960). Um dos educadores franceses que fez parte do Movimento da Escola Nova. Este Movimento é de renovação do ensino foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas idéias interessantes a nos oferecer. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière, entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. Estudaremos detalhadamente este movimento e seus principais representantes nos *Cadernos de Formação em História da Educação* e de *Filosofia da Educação*.

([http://www.educacional.com.br/pais/glossario\\_pedagogico/escola\\_nova.asp](http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/escola_nova.asp))

**Gramática do ensino.** Esta expressão designa, para o autor, a criação de normas e estruturas de regras simbólicas que ordenam/regulam o ensino e a própria caracterização da escola e suas funções sociais aceita pelos educadores.

**Idílico.** [De *idílio* + *-ico*<sup>2</sup>.] Adj. 1. Relativo a idílio. 2. Que lembra o idílio, pelo ambiente campestre e pelo amor suave e terno; próprio de idílio: um cenário idílico (Aurélio Eletrônico).

**Monopólio.** [Do gr. *monopólion*, pelo lat. *monopolium*.] S. m. (...) 2. Controle exclusivo de uma atividade, atribuído a determinada empresa ou entidade. 3. A atividade da qual se atribui controle exclusivo (Aurélio Eletrônico).

**Motu próprio. moto 1.** [Do lat. *motu*.] S. m. 1. Movimento, giro. De moto próprio. 1. De vontade própria; espontaneamente (Aurélio Eletrônico).

**Não-diretivas (escolas).** A concepção de uma escola não-diretiva basicamente consiste em entender que a escola e, por extensão, os alunos devem criar mecanismo de auto-regulação de modo a formar os alunos numa perspectiva libertária. Esta concepção, porém, embora positiva em princípio, choca-se com todo um contexto social que não convive positivamente com esse tipo de orientação.

**ORTEGA Y GASSET, José.** (1883-1955). Filósofo e reconhecido intelectual espanhol. Depois de estudar com os jesuítas e de doutorar-se em 1904 na universidade de sua cidade natal, prosseguiu os estudos filosóficos na Alemanha. De regresso à Espanha, com apenas 27 anos, foi nomeado catedrático de metafísica da Universidade de Madri. Sob seu magistério formaram-se várias gerações de intelectuais espanhóis, entre os quais Xavier Zubiri, Julián Marías e Manuel García Morente. Criador de revistas como *Espanña* (1915) e do jornal *El Sol* (1917), em 1923 fundou a conceituada *Revista de Occidente* que, por meio de suas páginas e da editora do mesmo nome, divulgou na Espanha o pensamento europeu e a obra dos principais pensadores e literatos nacionais. A obra de Ortega y Gasset, sempre sintonizada com a realidade de seu tempo, apareceu com frequência em colaborações e ensaios jornalísticos, depois reunidos em livros. A primeira fase, de estudos como *Meditaciones del Quijote* (1914) e *El tema de nuestro tiempo* (1923), levou à elaboração da filosofia da “razão vital”, que se sintetiza em sua famosa sentença: “Yo soy yo y mis circunstancias”, afirmação cabal de que a realidade é interação entre o eu e tudo o que o rodeia ou condiciona. A vida, assim, é a autêntica realidade, dinâmica e mutável, e a razão só se concebe com base nesse dinamismo. Em *La rebelión de las masas* (1929), um de seus livros mais polêmicos, Ortega y Gasset postula que, dada a progressiva massificação da sociedade contemporânea, a liderança social deve caber a uma minoria intelectual aceita pelos demais cidadãos.

(<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/ortega/>)

**Penélope.** Personagem mítica grega, esposa de Ulisses (ou Odisseu), rei de Ítaca por volta do século VII a.C., cuja história é narrada na *Odisséia* de Homero. Depois de ter participado da Guerra de Tróia, e já na volta a sua ilha natal, Ítaca, Ulisses é castigado por ofensa dirigida aos deuses e perde-se em sua viagem, demorando dez anos no mar. Durante esse tempo, Penélope era assediada por candidatos ao trono de Ítaca que queriam desposá-la. Fiel a Ulisses (ou talvez desencantada dos candidatos), Penélope lhes disse um dia que só se decidiria a escolher um novo marido no dia em que terminasse a obra de tecido que estava fazendo. Encantados com a perspectiva de uma decisão rápida, os aspirantes a rei se conformam a esperar. Ocorre que Penélope, à noite, desmanchava todo o trabalho que fizera durante o dia, dando, assim, tempo a Ulisses de retornar. A metáfora utilizada pelo autor diz respeito à escola como uma nova Penélope que

educa durante umas horas do dia para seu trabalho ser desmanchado em seguida.

**Proletarização** . [De *proletarizar* + *-ção*.] S. f. Sociol. 1. Processo social pelo qual indivíduos de camadas superiores perdem seu *status* social, ou tornando-se proletários ou adquirindo uma consciência específica, própria do proletariado.

**Proletariado** . [De *proletário* + *-ado*<sup>2</sup>.] S. m. 1. A classe dos proletários. 2. Estado ou condição de proletário. 3. Camada social formada de indivíduos que se caracterizam por sua qualidade permanente de assalariados e por seus modos de vida, atitudes e reações decorrentes de tal situação (Aurélio Eletrônico).

**Prospectivo** . [Do lat. tard. *prospectivu*.] Adj. 1. Que faz ver adiante, ou ao longe. 2. Concernente ao futuro (Aurélio Eletrônico).

**Sacho** . [Do lat. *sarculu*, pela f. *\*sarclu*.] S. m. 1. Pequena enxada, estreita e longa, em geral com uma orelha (3) pontiaguda ou bifurcada na parte superior, acima do olho (Aurélio Eletrônico).

**Socialmente asséptico**. O autor aponta, com esta expressão, um tipo de discurso, que, segundo ele, os educadores devem evitar: limpo (asséptico) dos fatores sociais e culturais.

**SOUSA SANTOS**, Boaventura. Doutor em sociologia do direito pela Universidade Yale - EUA, professor titular da Universidade de Coimbra, é hoje conhecido como um dos principais, senão o principal intelectual da língua portuguesa na área de ciência sociais. Entre seus diversos livros, dois deles, publicados recentemente no Brasil, merecem destaque: *Pela Mão de Alice* e *A Crítica da Razão Indolente*. Nascido em Portugal, Boaventura teve a sua trajetória intelectual intimamente ligada ao Brasil. Desde a pesquisa sobre pluralismo legal feita nas favelas do Rio de Janeiro nos anos 70 às suas constantes visitas a Porto Alegre para estudar o orçamento participativo, o país sempre esteve associado às preocupações do autor. Atualmente, o professor Boaventura está envolvido em uma pesquisa sobre a reinvenção da emancipação social. Para ele, existe no mundo atual uma enorme dissociação entre a experiência e a expectativa.