

Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos

Maria Teresa Estrela

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
I.E. - Universidade de Lisboa

Nota prévia

Elaborar um artigo para um número temático a submeter à revista da SPCE - *Investigar em Educação* - pressupõe um prévio, mas breve, enquadramento epistemológico determinado pelos dois termos contidos no título da revista, pois eles delimitam a abordagem ao tema e o questionamento que dela decorre e, simultaneamente, põem em evidência as dificuldades dessa abordagem.

Considero a educação o processo e o resultado de uma complexa atividade social, formal ou informal, que visa o desenvolvimento da pessoa e a sua integração na sociedade, de acordo com fins e valores decorrentes de uma determinada visão do mundo. O seu estudo, dada a diversidade da natureza dos factores que interagem nesse processo, comporta não só as mais variadas abordagens de ordem disciplinar, com os seus quadros conceptuais específicos e metodologias próprias, mas também abordagens de ordem multidisciplinar e interdisciplinar.

Assim, impõe-se esclarecer que me coloco no ângulo das Ciências da Educação para questionar a profissionalidade e o profissionalismo docentes e não num ângulo de uma particular disciplina como, por exemplo, a Sociologia das Profissões. Isso significa abordá-los não como fenómenos sociológicos que também são, mas integrá-los no campo da acção educativa em que os professores desempenham um papel determinante. O que implica aceitar à partida as suas limitações enquanto área específica de saber que continua à espera de melhor definição epistemológica e de reconhecimento científico e social. Identificando-me com algumas das posições expressas por Charlot (2006: 9), considero que se trata de “Um campo fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos, originários de campos disciplinares múltiplos e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos”. É portanto, nesta perspectiva de múltiplos cruzamentos que iremos questionar os conceitos de profissionalidade e de profissionalismo.

Por sua vez, a utilização do termo investigação reveste-se de grande ambiguidade no campo educativo, pela sua polissemia. Com efeito, o termo investigação tanto pode ser utilizado no sentido mais comum de procura de uma solução para um problema, como pode ser utilizado no sentido de um tipo específico de procura de inteligibilidade do real, sistemática e metodologicamente orientada de acordo com paradigmas previamente escolhidos (investigação científica no seu sentido mais tradicional), ou assumir outros sentidos como o de investigação-acção como intervenção controlada nesse real visando a sua transformação, recorrendo, ou não, a metodologias de carácter científico, neste caso caindo no campo puramente praxeológico, etc. Esta polissemia da investigação educacional, releva, pois, de distintos processos de construção de conhecimento, cada qual com a sua potencial validade específica, podendo uns ser apodados de científicos, mas nem todos o podendo ser, ou não o sendo mesmo a não ser que nos coloquemos numa perspectiva pós modernista de abolição de fronteiras entre formas de conhecimento. Parece-me que os anos de existência da investigação educacional justificariam uma distinção clara entre as diversas formas de investigação, de modo a não surgirem no mesmo fragmento de texto o conhecimento construído pela investigação científica do real e aquele que resulta da reflexão dos autores, por vezes baseada apenas noutros autores, o que só favorece a propagação de um discurso opinativo que, no fundo, representa um retorno ao princípio da autoridade, não contribuindo para a afirmação social das Ciências da Educação. Por outras palavras, nota-se em muitas publicações uma grande falta de vigilância epistemológica que, aliada a uma vigilância ética, dê credibilidade à investigação que se faz. Vigilância que é mais fácil de dizer do que de pôr em acção.

Esta diversidade semântica origina uma real dificuldade quando pretendemos tratar uma temática como a que faz objeto deste artigo. Com efeito, não são muito numerosos os trabalhos empíricos sobre estes temas assentes nas vozes dos professores, e partindo de dados recolhidos de acordo com as exigências de uma metodologia científica orientada pelo paradigma de investigação seleccionado. Em oposição, abundam textos de reflexão que, frequentemente, defendem o direito a essa voz, mas, na realidade, se vão sobrepondo a ela e nem sempre resistindo à tentação normativa. Muitas vezes servidos por um discurso de grande beleza formal, têm um efeito encantatório que fica na memória das pessoas que se apropriam dele, faltando-lhes, contudo, o necessário suporte empírico que o sustente e valide. Como repetia muitas vezes um grande senhor da investigação educacional, Gaston Mialaret, em educação quase tudo já foi dito, mas quase nada foi comprovado. Ora, muita dessa literatura parte mais de ideais teoricamente construídos sobre a escola e sobre a profissão, e decorrentes de outras ciências ou de posições ideológicas ou filosóficas dos autores, do que do contacto directo com a vida escolar dos professores. Para além da influência que exercem na transformação do discurso sobre a profissão,

torna-se muitas vezes difícil avaliar qual é a sua real repercussão sobre as práticas profissionais. Se têm grande importância por apontarem ideais que poderão vir a constituir quadros referenciais para a acção, poderão também ter alguns efeitos perversos, criando aspirações irrealistas e consequentes frustrações.

Outra dificuldade na abordagem desta temática, que torna frequentemente infrutíferas as pesquisas às bases de dados, decorre do facto de abundarem publicações onde profissionalidade e profissionalismo surgem de forma lateral, uma espécie de epifenómenos da investigação sobre outros temas relacionados com a profissão. Por isso, não constituindo o foco central da investigação no terreno, não estão contempladas nas palavras-chave inventariadas nas bases de dados.

“At last but not at least”, talvez a maior dificuldade de abordagem da problemática da profissionalidade e do profissionalismo resida na complexidade destes conceitos que não são isoláveis de outros que também não são unívocos, como profissão, profissionalização, formação, socialização, identidade, desenvolvimento profissional, cultura profissional, ética e deontologia..., o que implica, num número de páginas limitado, ser redutor e abusivamente simplificador.

Ao enumerar as dificuldades de tratamento da temática proposta para este número de *Investigar em Educação*, quis simultaneamente apontar as limitações deste artigo.

Alerto que não parti de uma meta-análise da literatura publicada sobre o assunto, baseada numa recolha sistemática e exaustiva da investigação feita sobre o tema e tratada por modelos estatísticos que só uma equipa poderia realizar, o que explica a modéstia dos objetivos deste artigo. Os elementos que estão na base da sua construção são de natureza múltipla: dados provenientes da investigação empírica sobre a temática ou, com ela, estreitamente relacionados; relatórios de organismos internacionais como a OCDE, a UNESCO e a Comissão Europeia, pela influência por eles exercida nos discursos definidores das políticas de educação, dos papéis profissionais docentes e da formação de professores; alguns documentos normativos portugueses; textos de carácter reflexivo a que apelei só quando indispensável, servindo sobretudo para estabelecer contrastes entre discurso e realidade ou dar a conhecer realidades diferentes das nossas, no que à profissão diz respeito, mas que desenham tendências que poderão vir a ser importadas. Todos estes elementos inserem-se num pano de fundo constituído por uma longa carreira de professora, investigadora e formadora de professores, alimentada por múltiplas experiências, leituras feitas no decurso de vários decénios, conversas formais e informais com professores de vários níveis de ensino, delimitando o meu horizonte de experiência. Por isso, optei por uma escrita na primeira pessoa do singular.

Trata-se, portanto, de um intertexto, onde se apagam, fundem e evidenciam mas também se interpelam, elementos de proveniência vária. O que me obriga a limitar o objetivo deste artigo a uma partilha de algumas interrogações e dúvidas que a temática da profissionalidade e do profissionalismo me leva a colocar. Gostaria que essas interrogações pudessem incentivar a necessidade de desenvolver a investigação empírica que lhes desse resposta. Considero que a investigação sobre a profissionalidade e o profissionalismo docente está ainda na primeira infância, pois sabemos ainda pouco como é que os professores definem a sua profissionalidade e o seu profissionalismo, como os vivem nas situações do dia a dia, como é que a sua identidade profissional é configurada por essa definição, que tipo de ameaças sentem que a pode pôr em causa, que conflitos éticos vivem decorrentes dos vários papéis para que são solicitados, que lugar têm a razão e a emoção na sua percepção e resolução...

Esclarecemos, ainda, que partimos do pressuposto de que a profissão docente, tal como se apresenta na literatura da especialidade e a História da profissão documenta, é uma construção social decorrendo de um longo processo geo-socio-histórico, e de uma pluralidade de factores endógenos e exógenos que interagem e se ligam a mundividências dominantes mas instáveis que assinalam o papel a desempenhar pela educação escolar na realização humana e no progresso social. Porque detalhar esses factores e essa evolução teria de ser enquadrada em contextos sociais mais amplos, o que seria demasiado longo, não nos deteremos na análise dos condicionalismos que em cada época afectam as visões do mundo e da relação da escola com a sociedade, dos papéis profissionais e, consequentemente, da profissionalidade e do profissionalismo docente.

1 - Profissionalidade ou profissionalismo? Uma questão da definição conceptual

Um dos pontos fracos do processo de cientificação das ciências sociais, e especialmente, das Ciências da Educação é a falta de uniformidade semântica dos termos ligados ao jargão da especialidade. Ganhando sentidos próprios conforme os pressupostos científicos ou ideológicos onde se fundamentam, os termos exigem uma definição prévia para evitar ruídos de comunicação. Basta pensarmos como divergem os sentidos que o termo profissão assume na linguagem corrente nos países latinos e anglófonos e, como na esfera da sociologia diferem as perspectivas funcionalistas, marxistas, neo-weberianas e interaccionistas das profissões e do papel que nelas desempenha o profissionalismo. (Veja-se Bourdoncle, 1993).

Como é sabido, o termo profissionalidade é um neologismo importado do inglês, com origem no campo educacional em Hoyle, num artigo publicado pela *London Education Review*, em 1974. Referindo-se a esse artigo, Hoyle (1985: 44) lembra que, considerando a profissionalização como o processo pelo qual uma ocupação ganha o estatuto de profissão, esse processo contém dois elementos que podem ou não estar intimamente relacionados: o desenvolvimento do estatuto (profissionalismo) e o desenvolvimento de saberes, atitudes e competências necessários ao desempenho profissional. Trata-se da “componente de serviço do profissionalismo”. No entanto, o autor considera que, para evitar confusões, se deve falar de profissionalização como a procura do preenchimento dos critérios de uma profissão e de desenvolvimento profissional para designar o processo pelo qual os práticos desenvolvem as suas competências. Na interpretação de Bourdoncle (1993), a profissionalidade remete para o campo da racionalização dos saberes e para as capacidades requeridas pelo exercício profissional que a formação pretende incentivar, levando ao desenvolvimento profissional. O profissionalismo liga-se à retórica de defesa e valorização da profissão (sentido colectivo) e implica a adesão a esses valores, consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual). Bourdoncle considera ainda o termo profissionalismo para designar a defesa extremada da profissão que leva a reivindicar a autonomia e a auto-regulação profissional. Segundo Lang (1999), o profissionalismo releva mais de uma lógica comunicacional do que de uma lógica de racionalidade que sustenta a profissão.

Como se vê, a introdução da expressão desenvolvimento profissional, não é totalmente clarificadora, uma vez que, para Hoyle, se identifica com a profissionalidade e para Bourdoncle constitui a meta para a qual ela tende. Em comum, a ênfase nos processos individuais. No entanto, estes não se realizam sem uma referência à cultura profissional e ao profissionalismo que ela veicula, e pressupõe uma determinada profissionalidade comum aos profissionais, pelo menos de um dado nível de ensino.

Há muitos anos que vimos adoptando o conceito de profissionalismo como o ideal colectivo de serviço que integra a profissionalidade e lhe confere sentido, sem o qual a profissionalidade fica ameaçada de um simples tecnicismo ou de uma grande subjetividade. Os conceitos estão, pois, reciprocamente implicados. Havendo várias definições de profissionalismo, parece-me que a retórica de defesa da profissão só tem sentido quando comporta um ideal de serviço que tem como principal alvo os alunos, famílias e comunidade, e assegura a sua qualidade. De acordo com Sockett (1985: 28), implica compromisso com o desenvolvimento da prática, o desenvolvimento de competências e a reflexão crítica, apoiada em quadros teóricos e o desenvolvimento de uma comunidade comprometida com ideais comuns construídos pela partilha de práticas e teorias. Vai assim ao encontro do conceito de profissionalismo alargado que Hoyle havia

definido no artigo referido, opondo-o a um profissionalismo estreito, rotineiro e limitado à sala de aula.

No entanto, tenho de reconhecer que o termo profissionalidade fez caminho na literatura sobre a profissão nos países europeus de língua latina, sobrepondo-se ao de profissionalismo, contrariamente ao que aconteceu nos países de língua inglesa. Bastará consultar os índices remissivos de obras de síntese como as sucessivas edições dos “Handbook of Research on Teaching and Teacher Education” ou as enciclopédias internacionais de língua inglesa sobre a mesma temática, para constatar que, se nem sempre aparece o termo profissionalismo, não aparece o termo profissionalidade. Algo semelhante ocorre com os títulos de publicações anglófonas da especialidade, onde aparece com alguma frequência o termo profissionalismo, mas raramente, nas pesquisas feitas, o de profissionalidade, embora possa aparecer, por vezes esporadicamente, no corpo do texto.

Parece-me difícil explicar cabalmente o porquê da subalternização do termo profissionalismo nos países de língua latina. Percebe-se que se se considerar a profissionalidade o equivalente de desenvolvimento profissional e a autonomia desse desenvolvimento, um dos leit-motiv da literatura dos últimos 30 anos sobre a profissão, o termo profissionalidade põe em evidência esse sentido individual de autonomia na construção pessoal da profissão e que está bem sublinhado na seguinte definição : “Professionality is an ideologically attitudinally, intellectually and epistemologically- bases stance on part of an individual, in a relation to the practice of the profession to wich she/he belongs, and wich influences her/his professional practice” (Evans, 2002, citada por Evans, 2008: slide 10). Teria, então, parece-me, maior precisão falar de profissionalidades e não de profissionalismo. No entanto, no período final do fragmento transcrito, a autora atenua esse individualismo pelo sentido de pertença a uma profissão influenciadora das práticas, o que já me parece remeter para o profissionalismo. É esse sentido de pertença a uma classe profissional, como elemento básico de identidade enquanto partilha de ideais e valores a que eu chamo profissionalismo que, relacionando-se com a cultura profissional, leva a agir segundo os padrões de ética e de competência que distinguem os profissionais. Ao contrário da autora, não nos parece defensável que o profissionalismo constitua “uma amálgama” de profissionalidades, pois o todo não é uma mera fusão de partes e o profissionalismo constrói-se e evolui por selecção deliberada ou espontânea de valores e de práticas partilhadas e reconhecidas pelos profissionais em diferentes contextos socio-históricos.

Percebe-se menos por que razão o termo profissionalismo parece ter caído no esquecimento, possivelmente intencional, nos países europeus de línguas latinas. Talvez porque possa evocar, para alguns, contestadas concepções funcionalistas e instrumentais da profissão, ou se dê ao termo

profissionalismo um sentido pejorativo porque associado ao corporativismo tradicional. Considerado numa perspectiva marxista de luta de classes, pode ser visto como a retórica legitimadora de uma aliança com o Estado, na luta de poder e defesa de privilégios de classe, afastando-a dos outros trabalhadores (Larson, 1999) ou, na perspectiva de Lawn e Ozga (1999) como a luta dos profissionais contra o Estado em defesa da autonomia profissional, posição que, no momento actual de um Estado controlador, me parece mais consentânea com a situação que as escolas vivem, e explica um novo fôlego do desejo de auto-regulação da profissão (Monteiro, 2013).

A utilização quase exclusiva do termo profissionalidade, ainda que integre referências a valores da profissão inseridos na sua cultura, parece-nos não ser destituída de consequências. Com efeito, ao contrário das intenções de quem valoriza o termo, pode levar a uma concepção demasiado subjetiva e desviante, pela positiva ou pela negativa, dos valores profissionais comumente aceites, ou a uma concepção redutora, de carácter tecnicista, como tem acontecido ao longo da História, quando se acentua o controlo do poder central sobre a profissão (Furlong e al, 2000, citado por Assunção e Shiroma, 2003), ou quando se assiste a um retrocesso dos modelos de formação de professores limitados a matérias de ensino e a formações didáticas breves, devido a decisões políticas preocupadas com a eficácia imediata das aprendizagens cognitivas dos alunos (Cochran-Smith, 2004). Por outro lado, acentua-se o “paradoxo da profissionalização” que Hoyle (1985) denuncia quando os caminhos da profissionalização reclamam a autonomia da construção do conhecimento profissional pelos práticos e, ao mesmo tempo, se procura a legitimação e o aprofundamento do saber nas universidades. Pelo carácter prescritivo que muitas vezes assume, pode constituir um limite à autonomia profissional na prática. Parece difícil ultrapassar esse paradoxo. Como escreve Roldão (2005), a construção e legitimação do saber profissional constituem o elo mais fraco da profissionalidade.

Em síntese, profissionalidade e profissionalismo são termos de definição não totalmente consensual que podem comportar uma dimensão colectiva, que é parte integrante de uma profissão, e uma dimensão individual ligada à maneira como cada docente se prepara e coloca face a ela, a prática, partilha da cultura do grupo e constrói a sua identidade profissional. Pelo acento tónico no carácter individual da profissionalidade pode ser útil em termos de formação continua ou desenvolvimento profissional do professor, embora haja sempre a possibilidade de distorção do conhecimento adquirido em programas de formação em função de crenças e percepções anteriores (Wang e al., 2010). Torna também o conteúdo da profissionalidade bastante instável porque dependente das reacções pessoais às mudanças induzidas pelas constantes reformas introduzidas nas escolas que alargam, ou restringem, a autonomia docente e os conteúdos da profissionalidade, em função de papéis e de campos de

intervenção prescritos. Por outro lado, variando os conteúdos da profissionalidade segundo os níveis e matérias de ensino, as profissões podem desempenhar um papel maior de fragmentação da profissão em subculturas postulando diferentes identidades. Se o profissionalismo não é também um conceito estático, mas construído em função de inúmeras variáveis socio históricas, podendo assumir formas e fundamentações diferentes, mantém, contudo, alguns traços de permanência no tempo, que podem conferir consistência à coesão e identidade profissional. Esses traços são inerentes ao ideal de uma profissão que visa o processo institucionalizado do ensino como meio de promoção da pessoa (seja o ensino concebido como transmissão de conhecimentos, seja como organização da aprendizagem e de promoção da autonomia do aluno). A profissão assume, assim, um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade e respeito pelo outro, e exige uma profissionalidade competente. Falar apenas em profissionalismo não é excluir mas englobar a profissionalidade.

2 - Quem define a profissionalidade e profissionalismo? Uma questão de poder e legitimidade

Seria bem ilusório levar o professor a pensar que é dono e senhor da sua profissionalidade. Se é certo que ele é o principal e insubstituível ator dessa construção, ela resulta do jogo de múltiplas interações e constrangimentos que a condicionam. O professor desempenha a sua função dentro de um sistema educativo, com as suas finalidades e valores, as suas leis e normas que prescrevem papéis e circunscrevem a profissionalidade docente, e até o seu profissionalismo, quando, por exemplo, detalham padrões de competência e de ética profissional. Podemos perceber então a profissionalidade docente como um domínio em que interagem, confrontando-se, diferentes espécies de poder e de legitimidade.

Se, efectivamente, são os professores que reinterpretam a parafernália de normativos e instruções das mais variadas instâncias oficiais que recebem com uma frequência inusitada de que se queixam, e utilizam, ou não, a sua margem de liberdade na sua filtragem e na transposição para a sua prática no dia a dia, há toda uma pluralidade de atores institucionais e não institucionais que condicionam a profissionalidade docente. Sem ignorarmos a influência previsivelmente crescente que os representantes das famílias e da sociedade civil já têm na escola, limitar-me-ei a mencionar o tipo de atores que me parecem mais

contribuir para a definição mais concreta da profissão num dado contexto socio histórico:

- em primeiro lugar, com a legitimidade concedida por eleições, os órgãos do estado democrático que, a diferentes níveis, através dos seus aparelhos legislativo e executivo, têm o poder de elaborar normativos sobre a educação, a escola e a sua relação com a sociedade, prescrevendo implícita ou explicitamente funções e papéis aos professores e alunos e estabelecendo critérios de avaliação do seu desempenho. Decorrentes das leis fundamentais dos sistemas educativos, vão se introduzindo modificações que, por vezes, as desvirtuam: multiplicam-se os papéis dos professores para além dos já numerosos consignados nas leis; burocratizam a sua função; em contradição com o discurso oficial, reduzem frequentemente a autonomia docente; em nome da eficácia e eficiência, acentuam o poder regulador e controlador dos órgãos centrais e locais da educação, através da multiplicação de normativos e de mecanismos diversos de avaliação de alunos, escolas e professores;

- os técnicos e especialistas de educação - com a legitimidade que lhes é atribuída pelos órgãos governamentais que os convidam a exercerem o seu poder de peritos e, Interpretando os desideratos da tutela e, de acordo com tendências dominantes da investigação curricular, desenham perfis, prescrevem objectivos, competências gerais, transversais, específicas e metas, e, por vezes, dão sugestões para a sua concretização. Se no seu discurso se deixa ampla liberdade aos docentes para a sua concretização no terreno, na prática exercem o poder de uniformização e delimitação da profissão. E se alguns professores se sentem seguros e aliviados da sua responsabilidade individual, outros sentem-se constrangidos, podendo desenvolver formas de resistência activa ou passiva;

- Os directores de escola (actualmente, entre nós, de agrupamento) que reinterpretam os normativos, adaptando-os ao seu território e criam outros; exercendo, por vezes, um poder de controlo para além do razoável, sobrecarregam os professores com inúmeras prestações de contas que os desviam da preparação das suas aulas e acentuam a enorme carga burocrática que pesa sobre eles;

- outros técnicos do ME, como os juristas. Basta que nos lembremos como, no nosso país, o anterior estatuto dos alunos ignorou as competências dos professores e diminuiu a sua autonomia para dirimir conflitos e situações de indisciplina e transformou o processo disciplinar a um aluno num complicado processo jurídico que desautorizou e humilhou os professores;

- Os teóricos e investigadores educacionais e os professores das escolas de formação de professores que traçam as linhas de uma profissão ideal, de um professor reflexivo e crítico, ética e politicamente comprometido, colaborativo, integrado na comunidade de práticas de uma escola aberta à comunidade sem ponderarem devidamente a falta de condições reais de tempo e de espaço existentes talvez na maioria das escolas para a realização desse ideal; elaboram listas de competências de diferente natureza que servem de base à avaliação. Veja-se, por exemplo, a influência de autores como Perrenoud e o eco que encontraram em órgãos

de poder ou, com menor eco mas com efeitos na formação de docentes, as listas de competências emocionais que fazem parte da nova profissionalidade docente (Letor, 2006). Constituindo-se como uma espécie de sistemas periciais, exercem uma influência normativa ao contagiar os discursos do poder e o de muitos professores, o que pode originar nestes alguns efeitos perversos de que alguma literatura nos dá indícios (frustração dos professores pela dificuldade de serem e fazerem aquilo que os peritos acham que devem ser ou fazer, gerando insegurança e até culpabilidade).

O encontro das diversas fontes de legitimidade e poder não se faz sem tensões e jogos de força que se tornam visíveis quando uns se sentem, dizem, ou insinuem, ter sido atraídos pelos outros, pondo em jogo mecanismos de culpabilização e desculpabilização quando as coisas não correm de feição. O que está fundamentalmente em jogo é a resiliência dos professores e a autonomia de uma profissão que sempre aspirou a ela e a vê reconhecida em termos teóricos mas a sente negada em termos de prática. E a despeito de todas as retóricas, parece estarmos a caminhar para uma redução dessa autonomia pela imposição de formas cada vez maiores de controlo.

3- Que há de novo quando de fala em nova profissionalidade e novo profissionalismo? Uma questão de contextualização espaço-temporal

Não surgindo *ab nihilo*, profissionalidade e profissionalismo docente constroem-se num devir sócio histórico que lhes confere sentido, num processo de contínuo confronto entre permanência e mudança, essência e existência, continuidade e ruptura, profissionalização e desprofissionalização, dependência e autonomia. Por isso, importa questionar em relação a quê consiste essa novidade e onde é que ela surge.

“The new element is primarily a systematic consideration of the changed external conditions which apply to teaching profession and to teacher training. Owing to the reforms in school and in training, the teacher must be confronted by conditions of teaching which are now changed... He cannot perform his role without intimate collaboration with his colleagues” (p. 16).

“For the teacher who see his task and his professionalism in this way the new teacher role implies the de-professionalization.

The new context of education while produce new variables. Economic matters will assume increased importance. And, above all, the relationships between pupil with different roles inside the school and between teachers' teams and groups and between school and community while open up new field of research" (p. 17)

Não, os fragmentos transcritos não foram extraídos de qualquer obra recente, mas de uma publicação de Marklund, de 1976. No entanto, encontramos neles os principais fios condutores do desenvolvimento verificado nos anos 80. Não nos podemos esquecer que os novos contextos sociais e a influência crescente dos factores económicos implicaram a necessidade de maior eficiência social. A procura das "bases científicas da arte de ensinar" levou a modelos de formação que dignificassem a função, moldando a profissão e o profissionalismo dominante nos anos 70. Os modelos de formação por competências observáveis e avaliáveis (Competency Based Teacher Education e Performance Teacher Education) que mobilizam novas técnicas de formação foram a principal resposta. No entanto, as bases behavioristas e redutoras desses modelos originaram, na época, críticas contundentes, levando ao aparecimento de modelos personalistas de formação incidindo sobre as crenças dos professores que iriam marcar a década seguinte. A profissão ligava-se aos saberes sobre matérias de ensino e a essas competências de carácter instrumental; a ética inspiradora do profissionalismo assumia o carácter de deontologia e privilegiava uma filosofia da essência.

3.1 Quadro geral de evolução: tensões e paradoxos do novo profissionalismo dos anos 80 /90

É evidente que o "new context" da era da globalização, dos "poderes sem rosto" que parecem tudo comandar, fenómeno que se acentuou progressivamente nas últimas três décadas, é bem diferente do contexto dos anos 70 em que as escolas, após o "baby boom" dos anos 50/60, se democratizaram massificando-se e recrutando professores sem a devida qualificação. Não nos devemos esquecer que as preocupações económicas relativas ao financiamento da educação decorrem não só dessa massificação como são subsequentes à 1ª crise petrolífera de 1973.

Face às mudanças ocorridas na sociedade e nas famílias, as escolas foram impelidas a acentuar a sua função socializadora, muitas vezes em detrimento da função cognitiva que lhes conferia identidade. Assumindo as escolas novas funções, os professores são solicitados a responder às

necessidades de novos públicos cada vez mais heterogêneos do ponto de vista sociocultural, e muitas vezes oriundos de camadas desfavorecidas da sociedade e de famílias em crise. O profissionalismo alargado que Hoyle preconizara, torna-se teoricamente mais aberto à escola, à cooperação dos colegas e à formação contínua para dar resposta à complexidade crescente dos novos contextos escolares.

As reformas dos anos 80, realizadas em diferentes países ocidentais, entre os quais Portugal, reorganizam a escola, reformam currículos, transformam papéis de alunos e professores e acrescentam áreas da intervenção docente, para além das disciplinas curriculares de ensino da sua especialidade e requerem algum trabalho conjunto dos docentes. Essas reformas pressupõem, portanto, um investimento ainda maior dos professores no seu desenvolvimento profissional, face às novas exigências de alargamento e reestruturação da sua profissionalidade. Não só se verifica a necessidade de incorporação de novos saberes (nas matérias de ensino e sua transposição didáctica adequada à heterogeneidade dos alunos, mas também de desenvolvimento de novas atitudes, de capacidade de autonomia, de novas competências como as de inovação e pesquisa (aliás já preconizadas nos relatórios da OCDE da década anterior) e de modificação de crenças sobre o aluno, sobre a escola, sobre a profissão. Na linha de um profissionalismo cada vez mais alargado, os novos papéis implicam novas responsabilidades que extravasam a sala de aula e se alargam à escola como organização aprendente. O espírito desse "novo" profissionalismo está bem patente no título de um artigo de David Hargreaves, de 1994: "The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development." Deslocando-se de uma autonomia individual para uma autonomia coletiva, exige um trabalho colaborativo a que os docentes não estavam habituados e que pode ter tanto de gratificante como de desgastante. O trabalho docente torna-se, assim, cada vez mais fortemente emocional (Hargreaves, A., 1998), e novas competências emocionais e éticas alargam ainda a profissionalidade docente para a construção da qual concorrem influências construtivistas da aprendizagem e da formação. As próprias competências profissionais perderam a sua base behaviorista para se revestirem de roupagens construtivistas, ao torná-las em disposições para a acção que só se revelam em situação, o que não deixa de colocar problemas à avaliação da formação.

Essas responsabilidades implicam muitas vezes uma carga burocrática com a consequente sobrecarga de trabalho que tem aumentado ainda mais com o managerialismo da escola e os excessos de prestação de contas exigidos aos docentes. Desviando os docentes da sala de aula, causa fadiga, irritação e desgaste emocional pelos dilemas éticos suscitados face a conflitos de papéis e a uma desumanização da profissão (Day, Flores e Viana 2007; Kelchtermans, 1996). Assim, se por um lado assistimos a uma aparente revalorização da profissão e da autonomia do professor capaz de

dar respostas inovadoras a situações complexas e instáveis, ao mesmo tempo o excesso de papéis, requerendo uma multiplicação das inerentes competências, e uma constante prestação de contas, cria obstáculos a essa autonomia, originando condições de desqualificação e desprofissionalização. (Jeffrey e Woods, 1996). Um relatório da OCDE de 1991 refere o irrealismo da atribuição de tantos papéis aos professores, considerando não contribuir para a definição da sua função profissional. Variados autores veem nessa proliferação uma das causas de crise da identidade docente, assim como veem a intensificação do seu trabalho como uma forma de desprofissionalização e de proletarização, com a perda de controlo dos professores sobre o seu trabalho.

Uma escola cada vez mais multicultural e inclusiva implica que as novas profissões ligadas à diferenciação e acumulação de papéis sejam sustentadas por uma renovação do compromisso ético e social, aberto a uma filosofia da existência e a uma ética relacional do cuidado que pode tornar os docentes vulneráveis à "fadiga da compaixão". Por outro lado, uma escola aberta à comunidade, que seja ela própria uma comunidade em construção permanente, pressupõe em teoria o direito e o dever dos docentes prosseguirem um percurso de desenvolvimento profissional em relação com os seus pares, e com a vida da escola. Na prática, se algumas escolas se transformaram em comunidades de práticas com articulação entre o desenvolvimento do professor e da escola, as numerosas críticas nacionais e internacionais feitas à formação contínua de professores revelam a distância entre retórica e realidade.

O que torna apaixonante o estudo dos anos 80/ 90 no que se refere à profissionalização docente, com as consequentes implicações na sua profissão, é a luta de tendências contrárias. Essa luta torna-se particularmente visível no campo da formação de professores, enquanto elemento chave de profissionalização e de veiculação de um determinado profissionalismo, e no recrutamento para a docência de adultos com outras experiências de vida. Concretizemos:

- a) O professor como trabalhador intelectual - A universitarização da profissão considerada por alguns, como Tardif e Borgès (2009), como a primeira etapa da profissionalização docente, poderá ser interpretada como uma pretensão de elevar o estatuto intelectual e social da profissão, facilitando a associação entre ensino, formação de professores e investigação. Esboça-se assim o profissionalismo do professor visto como trabalhador intelectual, capaz de analisar criticamente a sua prática mas também de questionar a teoria e de ter a flexibilidade necessária para dar respostas a situações complexas que exigem uma capacidade de interpretar o mundo em mudança. Os saberes específicos que davam corpo à profissão relacionavam-se com os saberes pedagógicos e sua fundamentação multidisciplinar, e com a capacidade específica de transposição

pedagógica dos conteúdos de ensino, adaptando-os aos níveis de desenvolvimento dos seus alunos.

- b) É uma visão que compartilhei e agora reconheço demasiado idealista, porque assentava na aposta da capacidade de renovação da instituição universitária, de cooperação interdisciplinar e de uma aproximação com as escolas envolvendo-as num projecto comum, o que, no nosso país e não só, não se verificou. O desajustamento dessa visão à realidade da resistência da instituição universitária à mudança, e alguma subestimação do conhecimento dos práticos, traduziram-se por uma discrepância entre teoria e prática, pelo choque com a realidade de muitos professores principiantes e pela percepção, da parte de muitos deles, da inutilidade da formação teórica recebida na universidade. O que só pôde dar força aos adversários da formação universitária dos professores e àqueles universitários que viam nessa formação a “supremacia do poder dos teóricos” e uma redução de autonomia dos profissionais. Atitude que nos parece um pouco contraditória pois, ao defenderem a autonomia e “a voz dos professores” como cerne da definição da sua profissionalidade, estavam eles próprios a sobrepor-se a essa voz, atribuindo implicitamente a si próprios um papel de vanguarda na transformação da profissão que muitos professores, ciosos do seu saber profissional, certamente dispensariam.
- c) O professor prático reflexivo - As críticas de Schön (1983) à profissionalização deram novo fundamento aos opositores de uma formação universitária desligada dos lugares da prática. “The reflective practitioner” (1983), a que se seguiram outras obras do mesmo autor, criticava os modelos aplicacionistas de formação profissional defendendo que a formação dos aprendizes de uma profissão devia ser feita nos locais de trabalho sob a tutela dos mais experientes. Eles deveriam servir de guias (follow me) ensinando também a refletir em ação e sobre a ação. O prático reflexivo tornou-se um slogan da formação de professores e da retórica do profissionalismo, baseado na autonomia do professor na construção dos saberes da sua profissionalidade, na sobrevalorização dos saberes da experiência e na subvalorização dos saberes teóricos. O que, para além dos equívocos gerados pela expressão “professor reflexivo”, denunciados por vários autores, entre os quais me encontro, não é isento de eventuais consequências. Uma delas decorre da defesa, quando extremada, da formação centrada nos locais de trabalho e nas novas metáforas que alimentam a retórica da profissão, como professor artista, artesão, bricoleur, virtuoso... Metáforas, essas, que ilustram, em minha opinião, uma desqualificação da universitarização da formação docente, com o consequente enfraquecimento dos quadros teóricos que podem conferir consistência e profundidade à actividade reflexiva. O passo seguinte será o da diminuição progressiva da formação proporcionada nas instituições de ensino superior. Por outro lado, as preocupações que começam a intensificar-se de redução dos custos da formação fazem com que “some societies have pulled teacher education out of

universities entirely (France) and others have completely overhauled all programmes (Finland) (Darling-Hammond, 2010: 39).

- d) O professor, como membro de movimentos pedagógicos - Algumas concepções pedagógicas com origem nos práticos originaram autênticos movimentos pedagógicos capazes de mobilizar e associar os professores à sua volta. Entre nós, o exemplo mais notável é o Movimento da Escola Moderna que consideramos ter adquirido maior força, embora ela já fosse digna de nota pela dedicação de Sérgio Niza, com a retórica do professor reflexivo. Não só originou uma renovação das práticas pedagógicas de acordo com os ideais da escola do trabalho de Freinet, adaptando-as continuamente ao mundo contemporâneo e procurando a sua fundamentação teórica como, ao fazer a formação continua dos seus associados, terá originado profissões específicas e uma subcultura profissional baseado na praxis, sustentando um profissionalismo que se foi afirmando progressivamente ao longo dos anos 80 até hoje, susceptível de conferir coesão e sentido de pertença aos participantes do movimento. Mas poderíamos falar também em associações profissionais de professores de determinadas áreas de ensino que têm grande importância na definição e formação de competências científicas e didáticas dos seus associados.
- e) Um novo corpo profissional e um novo profissionalismo pragmático.- As formas laterais de recrutamento de professores em países anglófonos entre adultos com outras experiências profissionais, graduados e pós-graduados em diferentes áreas, que são submetidos a uma formação breve e seguidos por um mentor, não pode deixar de pôr em causa a formação mais longa das escolas de formação, a socialização e os valores profissionais que elas induzem e estão na base do chamado novo profissionalismo dos anos 80/90. De acordo com Storey (2007), alguns estudos feitos, embora não generalizáveis, põem em causa as críticas ao managerialismo como perda de autonomia docente, pois estes professores fazem perguntas refrescantes, têm enorme capacidade de trabalho individual e em equipa, competências relacionais, hábitos de reflexão, imaginação e flexibilidade, sendo capazes de uma síntese criativa entre os standards prescritos e a autonomia individual, e reforçando valores profissionais como honestidade. Estamos, pois, em presença de uma transformação da composição do corpo profissional, com outra mentalidade e da consequente transformação da cultura docente, em vias de criar outro "new professionalism" que pode revelar-se como "a combination of technique, subject knowledge, experience and a genuine interest in children" (idem: 265). No entanto, em algumas localidades de outros contextos nacionais, são os professores que não seguiram a formação tradicional que obtiveram piores resultados com os seus alunos (Darling-Hammond, 2010).
- f) Retorno ao profissionalismo do professor missionário - Labaree (2010) dá-nos conta da oposição e também da ambiguidade de sentimentos dos universitários ligados à formação de professores (TE) perante o sucesso do movimento Teach for America (TFA) que atribui à iniciativa

de Wendy Kopps, em 1988. Segundo aquele autor, o TFA visa dotar escolas de meios desfavorecidos com uma elite de docentes entre os melhores graduados em diferentes áreas do conhecimento, por universidades de prestígio. Após um período de formação de cinco semanas, assumem durante dois anos o compromisso de ensinar nessas escolas. Fazendo apelo ao sentimento de altruísmo, de compromisso e justiça social como equidade, estes docentes temporários desenvolvem um profissionalismo que assenta no ideal de missão, de entrega e também de eficácia imediata que não se enquadra no profissionalismo do "professor profissional". O autor em que nos apoiamos opina que, se a profissionalidade destes docentes é reduzida em termos de saberes teóricos específicos de ensino, é mais alargada em termos de competência e empreendedorismo, iniciativa, sentido de eficácia e flexibilidade na adaptação aos normativos vigentes. O facto de pertencer a esse corpo de elite é por si gratificante, não só pela experiência que enriquece as suas competências pessoais e a transferência que podem fazer delas para a sua profissão como lhe confere prestígio a si e às universidades de onde provêm e alguns acabam por ficar ligados a profissões na área da educação. Labaree (2010) escreve que o movimento contribuiu para dignificação do ensino visto como uma atividade que necessita "The Best of The Best", mas não dá elementos estatísticos sobre a eficácia em termos de rendimento dos alunos. Até que ponto as escolas de TE, críticas deste programa, são capazes de repensar a formação e o conceito de profissão que lhe subjaz, o futuro o dirá. O que parece certo neste momento é que a profissão docente exercida por um corpo unitário de profissionais está em profunda transformação, e em risco de fragmentação. Em países onde haja carência de professores certificados, um modelo do TFA não deixará de ser imitado e adaptado às realidades locais.

3.2- Em vias de uma fragmentação da profissão?

Entre o desencanto das reformas dos anos 80, a burocratização da profissão e o crescendo das tendências economicistas que levam ao culto da performatividade, acentua-se o contraste dos discursos idealistas dos anos 90 dos organismos internacionais sobre a educação na sociedade do conhecimento, e a realidade que se vive nas instituições educativas. Esses discursos são principalmente oriundos da C.E. e da UNESCO. Por exemplo, o Relatório Delors (1996) exerceu influência a nível do discurso de professores e investigadores ao apresentar os 4 pilares da formação de cidadãos tolerantes e activos na sociedade de informação, e ao defender uma formação de professores exigente no ensino superior e com maior base humanística para poderem exercer um ensino de qualidade e poderem interpretar o mundo em que vivem. Têm ainda o mérito de apontar alguns pontos críticos dos sistemas educativos como as reformas de ensino em

cascata sem dar tempo a que sejam interiorizadas, e a carga burocrática dos professores cujo alívio se preconiza. Propostas idealistas para um mundo melhor mas que estão desfasados em relação às tendências que se verificam em sentido contrário em grande parte do mundo ocidental, onde as preocupações economicistas não jogam a favor do alívio dessa carga burocrática nem do carácter exigente dessa formação, acentuando tensões entre ideal e real. O advento da sociedade de informação torna a profissão docente cada vez mais paradoxal pela pressão de solicitações contraditórias (Hargreaves, A., 2003). Por exemplo, têm de introduzir os alunos nas novas tecnologias e prepará-los para a sociedade de informação proporcionando-lhes a aquisição das novas competências que ela exige e, simultaneamente, evitar os seus efeitos sociais perversos serem colaborativos e competitivos, promoverem a igualdade e a excelência... o que pressupõe aumentar ainda os papéis dos professores e as suas competências profissionais e sujeitá-los a pressões contraditórias. Essa multiplicação torna inevitável alguma distribuição e diversificação de papéis que os docentes desempenham na escola, por vezes temporariamente, o que não pode deixar de ter implicações na sua identidade, originando profissões flexíveis, mas não destituídas de alguma insegurança, ligadas a identidades polivalentes e ocasionais para poderem responder a contextos mutáveis (Stronach e al, citados por Day e Gu, 2010: 193). No entanto, a partilha de trabalho e de responsabilidades, dentro e sobretudo fora da sala de aula, se provoca sentimentos de gratificação e aumento de confiança e auto-estima pode provocar receio e resistências. De acordo com a investigação de Mérini e Ponté (2009), o sucesso depende de competências específicas de carácter organizacional, psicossociais e pessoais organizadas à volta de realizações comuns e profissionais que implicam releituras dos espaços e das práticas profissionais, o que mexe com as identidades.

«À terme on voit ainsi émerger, à travers les réformes et les politiques éducatives, mais aussi les évolutions sociales et culturelles où baigne le métier, une nouvelle professionnalité enseignante plus large et pluriel, sans doute plus floue aussi, ainsi que d'avantage mobile plus fluide et adaptable (et peut-être corvéable) aux nouvelles fonctions et responsabilités dévolues tant à la profession qu'aux établissements » (Tardif et Borgès, 2009). No entanto, neste momento, consideram estes autores, o trabalho partilhado está ainda em vias de institucionalização com contornos ainda imprecisos e flutuantes. No entanto esta afirmação deve ser contextualizada, pois o reconhecimento das suas vantagens aparece no discurso de docentes de diferentes países (Day, Flores e Viana, 2007) e aqueles docentes que têm experiência de trabalho colaborativo mostram atitudes mais positivas em relação ao ensino (Flores e Day, 2006).

A diferenciação como solução para o problema da multiplicidade de papéis fora já preconizada em relatórios da OCDE que apontam para uma diversificação da carreira (professor principiante, professor e especialista).

Investigadores na área de políticas educativas apontam como inevitável a introdução de outros profissionais na escola ou a especialização sectorial dos docentes. A esse propósito, Marmoz (2013: 103) interroga-se se não estará historicamente ultrapassado o conceito unitário de profissão e que, por mais que isso desagrade às organizações sindicais, não seria necessário pôr em acção nas escolas outros ofícios docentes. Respondendo a vários tipos de acção pedagógica podiam permitir um trabalho comum ou alternativo com os alunos.

É evidente que essa diversificação, nos países europeus que vivem em austeridade financeira, aparece como uma utopia (o que aquele autor sublinha no subtítulo do seu texto). Com efeito, essa diversificação exigiria maior dispêndio financeiro, mas também motivações específicas, conhecimentos aprofundados e saberes-fazeres que não se coadunam com o professor faz tudo. Postula ainda novas identidades. Por outro lado, é inegável que aumentaram as qualificações do corpo docente através de mestrados e doutoramentos havendo portanto professores capazes de darem uma resposta mais fundamentada a alguns papéis que as escolas exigem (supervisor, tutor, mediador, avaliador...), o que torna paradoxal o recrutamento fora da profissão. No entanto, o que parece utopia na Europa em crise económica faz já parte da realidade noutros países como os USA (e os USA são um modelo que todos tendem a imitar mais cedo ou mais tarde) que fez apelo a outros profissionais. Segundo Tardif e Borgès (op.cit.: 86), os agentes escolares não docentes foram-se apropriando de vários papéis anteriormente desempenhados pelos professores, ocupando parte do seu território e criando tensões, estratégias de protecção e de defesa de território. Segundo os autores mencionados, nos USA, esses agentes escolares são já um em cada dois docentes. Estamos, pois, perante uma nova visão da escola que, pela sua complexidade, exige equipas interdisciplinares com formações diferenciadas. Até que ponto poderão ser os professores a assegurar essa diversificação é sobretudo um problema político que envolve variados interesses.

4- Novas profissões e novos profissionalismos em Portugal

Olhando para Portugal na atualidade, as mudanças da organização da rede escolar e da gestão dos estabelecimentos de ensino tornaram mais complexa a organização das escolas que servem populações cada vez heterogêneas e multiculturais implicou o aparecimento de novas funções e papéis para os professores, para além dos papéis gerais atribuídos pela L.B.S.E.(1986) e pelos normativos dela decorrentes. Os professores são chamados a desempenhar um grande número de funções, como diretor de agrupamento, coordenador de escola, coordenador de departamento,

coordenador de disciplina, assessor ou vogal de direcção, coordenador de nível, coordenador de disciplina, bibliotecário (o que pressupõe uma profissão diferente), avaliador do desempenho dos colegas, avaliador da escola, mediador, formador, acompanhante de prática pedagógica, diretor de centro de formação, investigador, inovador, agente de mudança social, utilizador crítico das TIC, funcionário administrativo.... Os campos de intervenção diversificam-se e pede-se-lhes que sejam promotores de uma educação europeia, ambiental, sexual, da paz, da cooperação entre os povos. Trabalhos recentes sobre temáticas diversas como a satisfação e insatisfação docente, a identidade, a ética profissional, as fases da carreira dão-nos indícios sobre o desencanto de muitos professores portugueses perante esta intensificação de trabalho e a deterioração das condições em que exercem a sua actividade e sua burocratização crescente. Esta intensificação do trabalho docente (embora alguns destes papéis permitam desconto de horas lectivas) é sentida por muitos professores como uma desprofissionalização ameaçadora da sua identidade profissional, o que não se faz sem sofrimento e sem conflitos éticos e emocionais (Day e Flores, 2007; Estrela, 2011, Amaral, 2012; Estrela e al, 2012). Ao mesmo tempo, a proliferação de papéis pressupõe um incrível alargamento dos saberes que formam a sua profissão e do sistema de relações que estabelecem com o meio, como é, por exemplo, o caso dos directores de turma que têm de estabelecer relações com alunos, colegas, encarregados de educação, polícia e comissões de protecção de crianças e jovens. Essa multiplicidade de tarefas e a densidade das teias relacionais são de molde a pôr em causa a identidade docente, e requerem um novo tipo de profissionalismo marcado por um sentido ecológico da educação escolar.

4.1- Profissões específicas

- Até há pouco tempo, só os professores ligados à educação especial constituíam um corpo profissional específico. Pela sua formação especializada e pelas funções desempenhadas na escola, que foram sendo transformadas por decisões políticas que passaram sucessivamente de segregação à integração e desta à inclusão, os professores de ensino especial foram construindo uma identidade própria, complexa e composta, em que a interacção dos fatores biográficos, processos de socialização e a organização da escolar levam a alguns matizes de reconfiguração identitária (veja-se Madureira, 2012; Eliseu, 2012).

- Com as últimas reorganizações da rede escolar e com as mudanças introduzidas na gestão das escolas, podemos considerar que os directores de agrupamento constituem um grupo dentro da profissão, associado a uma nova profissão docente que exige conhecimentos e competências

específicos em áreas de administração, pedagogia e gestão do estabelecimento escolar, mas também competências relacionais, emocionais e éticas, sem as quais a tendência autoritária espreita. Surge, assim, uma nova profissionalidade docente, susceptível de originar novas identidades que dependerão também de fatores biográficos e de crenças sobre as virtudes de modelos organizacionais que lhes servem de referência.

- O professor formador de adultos - O exercício de funções diferentes junto de alunos que não seguem os percursos habituais no sistema de ensino, exige também uma reorientação da profissionalidade para o professor se adaptar às necessidades e às características desses públicos. Refiro-me ao Ensino Recorrente, ao ensino profissional, mais recentemente aos professores ligados aos Centros de Novas Oportunidades (C.N.O.). Qualquer que seja a forma que os cursos assumam para proporcionarem uma escolaridade de segunda oportunidade (CEF, EAD, FM (1), os professores destes cursos não só têm que aprofundar os seus conhecimentos em relação ao mundo do trabalho e à formação de desenvolvimento de adultos, como têm de desenvolver competências na área do trabalho colaborativo, da interdisciplinaridade, do desenvolvimento curricular, da relação pedagógica, de métodos de ensino e construção de materiais (Santos, M. R., 2009). Extintos os C.N.O. pela mesma portaria que cria os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (portaria n.º 135-A/2013), as novas estruturas devem desenvolver processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, visando a integração na vida activa de todos os jovens ou adultos (entre os 15 anos ou o último ano do ensino básico e maiores de 18 anos) e ainda para cidadãos portadores de deficiências ou incapacidades. O que interessa aqui realçar, é o alargamento da profissionalidade docente, já referida neste ponto, se torna ainda mais complexa, requerendo um nível elevado de conhecimentos e competências relacionais para um trabalho em equipa que exige lidar conjuntamente com adolescentes e adultos e assegurar a participação de entidades várias (Agrupamentos, Serviço de Psicologia e Orientação, empresas, IEPF, instituições de educação especial...).

4.2- Outras profissões emergentes

É ainda cedo para prever as formas que a profissionalidade docente, especialmente a dos coordenadores de curso nas escolas, irá assumir pela participação nas equipas de ensino vocacional criado pelas portarias 292-N/2012 (para maiores de 13 anos) e 276/2013, para o ensino secundário. Como exemplos de profissões emergentes resultantes do desempenho de papéis específicos, referimos apenas as que se ligam ao papel de mediador escolar e de tutor, e introduzimos uma reflexão sobre a eventual nova

profissão e o profissionalismo dos professores contratados e dos professores substitutos, sobre os quais não encontrei estudos empíricos portugueses (como esclareci no início do texto, não procedi a uma revisão exaustiva) e que deveriam ser promovidos com urgência.

O professor mediador - Os docentes exerceram desde sempre uma função de mediação entre o saber considerado, em cada época, socialmente útil e os modelos culturais transmitidos pelo passado, mas essa função reforça-se face à heterogeneidade crescente das populações escolares e dos desequilíbrios sociais e familiares, exigindo tipos diferentes de acompanhamento dos alunos e de colaboração entre os professores. Os professores, desde meados do século passado, passam a ser cada vez mais mediadores de várias culturas: entre culturas padrão que a escola veicula, as culturas dos jovens e a dos pobres (Westwood, 1967), entre culturas nacionais e culturas étnicas minoritárias. A profissão docente transforma-se numa actividade fortemente transcultural (Montero, 2000) que obriga os professores a um esforço de conhecimento de outras culturas, de empatia e flexibilidade. Esse esforço torna-se necessário, não só para lidar com os alunos dessa pluralidade cultural como para os educar para a tolerância e para terem uma capacidade de relação com as famílias que respeite os seus valores e a sua sensibilidade. Essa mediação transcultural pode assumir diferentes formas como actividades extra curriculares como os clubes que desenvolvem projectos vários (Valente, 2008) ou intervenções junto das famílias. A multiplicação dos problemas disciplinares nas escolas no agravamento dos conflitos levou algumas delas a constituírem núcleos de mediação de conflitos, uma experiência já com um longo passado noutros países (Estrela, 2002). A experiência em Portugal desses núcleos que, segundo Pires, (2010), se revelou positiva em muitos casos, não deixa de suscitar alguma resistência quando a mediação é feita por um professor junto de colegas. Conclui a autora que o receio do juízo dos pares e ausência de uma cultura de colaboração podem ser obstáculo à eficiência dos núcleos de resolução de conflitos. No que se refere aos saberes necessários ao exercício desse papel, requer-se, para além daqueles que são ligados à resolução de conflitos, o conhecimento de modelos e técnicas de mediação assim como o desenvolvimento da sensibilidade relacional.

O professor tutor - As experiências de trabalho colaborativo entre colegas adquiriram visibilidade investigativa através de dissertações, teses de doutoramento, artigos e comunicações, algumas originadas no projecto PIEF. De um modo geral, põem em evidência os efeitos desse trabalho no desenvolvimento profissional dos professores que se sentem gratificados com ele, identificam fatores que o favorecem ou dificultam e avaliam a sua repercussão nas práticas pedagógicas, nas aprendizagens dos alunos e na resolução de problemas de indisciplina. Constituem uma nova maneira de estar e conceber a escola e, portanto, orientam-se para uma profissão diferente da tradicional, rompendo com a postura

isolacionista da autonomia docente. Tal é o caso das tutorias. Embora possa assumir diversas formas e envolver diferentes actores, salientamos apenas a tutoria ou mentorado entre professores, normalmente ligada ao período de indução é a forma mais corrente. Se bem que, em Portugal, nunca chegasse a ser regulamentado, tem sido, contudo, objeto de estudo no que se refere às necessidades que poderia contemplar, ou às competências e qualidades relacionais que professores principiantes desejariam que os mentores tivessem para lhes dar apoio, ajudando-os na sua integração na escola e ajudando a superar necessidades sentidas (Flores e Ferreira, 2009; Pereira, 2009). Para além do período de indução, parecem-me especialmente interessantes algumas experiências de tutoria entre pares, da iniciativa de pequenos grupos de autoformação, e que se enquadram em experiências de trabalho cooperativo, tornando o trabalho mais gratificante para os professores envolvidos, e com repercussão na aprendizagem dos alunos, até pelo isomorfismo de métodos que possibilita (Santos, M. M., 2012)

O professor contratado e o professor substituto - Terminamos esta digressão pelas novas profissões, com algumas considerações sobre os professores contratados e professores substitutos por nos parecerem conter indícios de gestação de outras profissões e profissionalismo docentes

A colocação tardia de professores, já depois de se ter iniciado o ano lectivo, faz com que não participem na sua organização, no acolhimento dos alunos, nem nas primeiras reuniões de conselhos de turma que se realizam em muitos Agrupamentos, onde são dadas informações importantes sobre as turmas, sobre os alunos com NEE, ou outros casos, e se delineia o plano anual de atividades. Até que ponto as escolas dão apoio a estes docentes que muitas vezes procedem de outros Agrupamentos, com outra cultura e outros normativos? Como os acolhem de modo a estabelecer-se um sã convivência de confiança que requer um tempo de que eles não dispõem, pois provavelmente no fim do ano vão embora. Convém recordar que são avaliados anualmente, estando em jogo a colocação no ano seguinte. Será então de presumir que estes professores sejam levados a exibir um profissionalismo de conformidade aos regulamentos e instruções dos superiores hierárquicos, diminuindo a sua autonomia e “conforming and performing” (Mahoney e Hextall, citados por Storey (op. cit: 254).

E que dizer dos professores substitutos, temporários e itinerantes e vistos como tal, considerados por vezes mais como um problema do que como uma solução, que mal têm tempo de se adaptar à escola e, quando conseguem o respeito da turma se o chegam a obter, têm de partir? Qual é a forma de acolhimento e de integração destes docentes na escola? Estão estes professores, no caso português dotados de certificação profissional, a testar as fronteiras da profissionalidade e do profissionalismo, permitindo a compreensão mais aprofundada da sua construção, como defende Weems (2003) em relação aos USA? Refere a autora várias formas como esses

professores são percebidos, por exemplo vistos por vezes como os heróis de alguns filmes que conseguem milagres em turmas problemáticas ou, mais geralmente, considerados como pouco qualificados e incompetentes, embora muitos tenham certificação profissional. É mais um vasto campo de investigação que se abre neste domínio e que, além do interesse teórico, poderá ser de grande utilidade para o acolhimento destes professores nas escolas

Em síntese, a evolução do trabalho docente no nosso país, tem acompanhado, por vezes com algum atraso, as tendências gerais verificadas noutros países no que se refere à multiplicação de papéis e da burocracia a muitos deles inerente, do alargamento do campo de intervenção dos professores, consequente alargamento de saberes e competências e diversificação de funções. O que nos parece bem diferente é o enorme desemprego de professores qualificados, introduzindo um factor perturbador na construção da profissão.

Num texto de 2013, considerámos o profissionalismo docente em Portugal numa encruzilhada, tendo salientado a oposição entre estabilidade/ precariedade, definição/ indefinição de funções e papéis, prestígio /desvalorização social, professor técnico/professor reflexivo, pedagogia/ burocracia, autonomia/normatividade, racionalidade/emotividade. O trabalho do docente reparte-se entre atividades individuais sobretudo na turma e trabalho coletivo (“colegialidade Imposta”). E as iniciativas, a maior parte das vezes pontuais de pequenos grupos de professores, sem continuidade no tempo, dificilmente são transformadoras das dinâmicas da escola no seu todo. As tendências de managerialismo, a definição de “learning outcomes” de alunos e pré definição de competências profissionais (Campos, 2013), as reduções contínuas de orçamentos atribuídos às escolas, o exagero dos controlos e prestação de contas podem constituir formas de desqualificação e de desprofissionalização, que, noutra perspetiva, podem ser consideradas novas profissões e novos profissionalismos. Visto pelo lado positivo, constata-se a possibilidade de se abrirem ao professor campos de actuação que, não se circunscrevendo à sala de aula, podem ser avaliados como uma revalorização da profissão. No entanto, a intensificação do trabalho docente leva muitas vezes a uma insatisfação profissional, à desmotivação, ao desgaste e vulnerabilidade emocional, assim como leva a dilemas éticos que colocam por um lado o bem do aluno e o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Concluindo – de uma profissão de risco para uma profissão em risco ou para uma reprofissionalização?

Ao terminar um texto já longo, impõe-se-me uma reflexão final sobre o desfasamento entre retóricas e realidades.

Acredito que “as ideias são forças que movem o mundo”, mas não são atos demiúrgicos que transformem num ápice a realidade existente. Isto é, se as ideias inovadoras são a condição necessária da mudança, não são condição suficiente se não se ponderarem os condicionalismos do real, avaliando como poderão ser ultrapassados e quais são aqueles que se podem promover e desenvolver no imediato, numa progressão orientada pelo ideal. Isto é, requer-se um juízo prudencial, no sentido aristotélico do termo, e atender à voz dos professores para que as retóricas idealistas, belas e bem intencionadas, não sejam tão distantes da realidade que a percam de vista. Se o forem, podem gerar efeitos perversos pela distorção do real, de forma a fazê-lo encaixar em quadros pré concebidos.

De facto, quem julgasse a realidade pelos discursos e normativos oficiais e pelos discursos dos especialistas sobre a profissão e sobre as escolas como comunidades de práticos pensaria viver no melhor dos mundos possíveis. No entanto, a realidade nem sempre corresponde aos nossos excessivos desejos. Como reconheceu prudentemente Montero (2000: 12), a valorização das escolas como lugares idóneos de construção de conhecimento profissional e de uma profissionalidade compartilhada “cria expectativas quizás desmesuradas en las condiciones en que los centros publicos se mueben”.

E faço uma chamada de atenção que provavelmente não encontrará muito eco entre nós, dado o discurso dominante dos investigadores educacionais, mas que sinto o dever de fazer, para o alerta de Kennedy (2010:17) aparentemente pessimista mas pragmático e realista.

“In fact, I argue that bold ideas are part of our problem, for by definition they are unrealistic, out of range, over the top. Ultimately, bold ideas fail because they don't take real circumstances into account or because they expect too much from people. Eventually, each of us runs out of gas, gets tired and disheartened. Bold ideas require too much change.

People resist, and new initiatives fall apart.”

Por isso, aconselha pequenos passos, mas cai no radicalismo quando propõe o abandono das “bold ideas” para a atenção se concentrar na análise das práticas de cada um. Não compartilho desse radicalismo, pois creio que em educação não podemos pôr de lado o sonho de construção de uma escola e de mundo melhor, desde que esse sonho, como no mito de Ícaro, não derreta as nossas asas, causando mais prejuízos do que vantagens. Como

consideram Wang e al. (op. cit.: 8): “Without the evidentiary warrant, bold ideas can lead to wasted resources, energy, and time. Without the accountability warrant, student learning may suffer and public support for teacher education and teaching may dwindle”

Falei numa luta de contrários que, se for concebida dialéticamente, tenderia para uma síntese, neste momento de contornos indefinidos entre horizontes de possibilidades pessimistas e optimistas da profissão, da profissionalidade e do profissionalismo.

Num horizonte pessimista, o novo profissionalismo organizacional, respeitador das normas e da hierarquia (Evetts, 2009, citado por Estrela, 2013) poderá moldar a maneira de ser e de estar na profissão dos professores principiantes que porão em acção a imaginação para garantirem a eficácia dos resultados dos alunos e se afirmarem na luta de sobrevivência profissional. Podem, assim, renunciar às veleidades de um profissionalismo ocupacional que, na definição de Evetts, tem origem na colectividade dos professores, sendo capaz de controlar e auto regular os valores da profissão. Num horizonte optimista, os professores procurarão o equilíbrio possível entre as normas da instituição e as suas convicções pessoais, lutarão para fazerem ouvir a sua voz e construirão um novo profissionalismo ocupacional, originador de novas identidades individuais e colectivas que, pelas exigências de colegialidade, serão causa e efeito do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento da escola e da comunidade em que ela se insere. Mas, dado o peso crescente dos fatores políticos na visão empresarial da vida das escolas, dos professores e sua formação seria arriscado fazer apostas num tempo em que tudo parece em aberto e onde a concepção de um professor culto e actuante parece tão desconsiderada (Cochran- Smith, 2004)

Luta de desfecho incerto, disse, a que não faltam os “faits divers” e os golpes de teatro: quando as escolas e os professores parecem sufocar com o peso de uma normatividade controladora como caminho para a proclamada excelência, eis que no nosso país se anuncia o aumento do poder curricular de alguns agrupamentos, contratualizando uma nova autonomia e permitindo uma flexibilidade curricular. Bem vinda em termos ideais, não deixará de ser conflitual e de postular uma profissionalidade assente na competência curricular dos professores que me aplece ser aquela que melhor se coaduna com a essência do ensino e da função docente, mas que exigirá um aprofundamento e adequação da formação inicial e contínua dos professores. Esperemos que as escolas e os professores sejam capazes de agarrar essa autonomia e de não correrem a solicitar instruções ao ministério da educação como aconteceu aquando a criação do projeto educativo de escola. Esperemos também que o estado vença a “sua incapacidade em funcionar fora da lógica normativa, o que provoca não só

introdução de perturbações na cultura docente como gera também um conjunto de reacções defensivas” (Loureiro, 2001:149), e ameaça, além disso, as condições de exercício de autonomia docente.

Esperemos que as possibilidades de inovação curricular constituam um momento de emancipação dos professores e de uma reprofissionalização. e não descaia numa engenharia curricular de um tecnicismo redutor. Se de futuro só podemos profetizar a mudança certa, o sentido dessa mudança dependerá muito das políticas definidas para o sector, mas dependerá, em grande parte, deles pela sua capacidade de resiliência enquanto partes interessadas na construção da sua profissão e do seu profissionalismo.

Bibliografia

- Amaral, A. M. (2012). *A Dimensão Emocional no desenvolvimento do Professor*. Tese de doutoramento em Educação. Lisboa: Instituto de Educação.
- Assunção, M. e Shiroma, E. (2003) Teacher Professionalization and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell?, *Journal of Education for Teaching*, 29 (1) 5-18
- Bourdoncle, R.,(1993). La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, 105 p.83-119
- Comunidade Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*.
- Campos, B. (2013). *Políticas Docentes: Formação e avaliação*. Porto: MAIS.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18
- Cochran- Smith, M.C. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55 (4) 295-299.
- Darling- Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 35-47.
- Day, Ch., Flores, M. A. e Viana, I. (2007). Effects of national policies on teacher's sense a professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*. 30 (3) 249- 265.

Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões,...

- Day, Ch. E Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Delors, J. (Org) (1996). *Educação, tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI..
- Eliseu, M. P. (2012). *Conceções e práticas de educadores de infância enquanto docentes de educação especial*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2011). Dimensões burocráticas do trabalho docente. In C. S. Reis e F S. Neves, Livro de Atas do XI Congresso da SPCE, 4º Vol, pp 1-6. Guarda
- Estrela, M. T., Bahia, S., Freire, I. and Amaral, A (2012). Emotions of Portuguese Teachers: A Preliminary Approach. In Thanos Patelis (ed.), *Research Studies, Literature Reviews, In Psychology Science*, pp 163-165. Athens: Athiner BookS
- Estrela, M.T. (2013). Profissionalismo docente em tempo de crise, *ELO*, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda , 69-79.
- Evans, L. (2008). *Professionalism, professionalism and the status of the teaching profession*, invited seminar paper presented at the University of Ballarat School.
<http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/Ballarat-School-of-Education-2008-Without-video.ppt> ,consultado em 29/9/2013.
- Evetts, J. (2009). The Management of professionalism. A Contemporary Paradox. In Sh Geritz, P. Mahoney, I. Hextall e A. Cribb, *Changing Teacher Professionalism*, pp. 19-30. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Flores, M. A. e Day, Ch. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers 'identities: a multi-perspective study, *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232
- Flores, M. A. e Ferreira, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of New Teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, 4 (1) 63-73.
- Hargreaves, D. H.(1994). The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development, *Teaching ant Teacher Education*, 10 (4) 423-438.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8) 835 -854
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York and London: Teachers College Press.
- Hoyle, E. (1985). The Professionalization of Teachers: A Paradox. In P Gordon (ed), *Is Teaching a Profession?* pp. 44-54. London: Institute of Education, University of London
- Jeffrey, B. e Woods, P. (1996). Feeling Deprofessionalised: the social construction of emotions darning on OFSTED inspections. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3) 325-343.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability: Understanding its Moral and Political Roots. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3) 307-324.
- Kennedy, M.M. (2010). Against Boldness. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 16-20.
- Labaree, D.F. (2010). Teach for America and Teacher Education: Heads They Win Tails We Loose. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2) 48-55.
- Lang, V. (1999). *La Professionnalisation des Enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France
- Larson, M. (1999). El poder de los expertos: ciencia y educación de masa como fundamento de una ideología. *Revista Educación*, Nº extraordinario.
- Lawn, M. e Ozga, J. (1999). Trabajador de la enseñanza, nueva valoración de los profesores. *Revista Educación*, Nº extraordinario
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation du Girsef*, 53, décembre, 2-35
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como profissão. Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: edições ASA
- Madureira, I. P. (2012). *Tornar-se professor de educação especial. Uma abordagem biográfica*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Marklund, S. (1976). Towards new teacher professionalism. In D. E. Lomax (ed.), *European perspectives in teacher education*, pp. 13-22. London: John Wiley & Sons.

- Marmoz, L. (2013). L'enseignant: un métier ou des métiers ? Utopie réaliste. In G. Mialaret (dir). *Pour des états généraux de l'éducation*. pp. 101-106. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. e Ponté, P. (2009). Le travail conjoint à l'école : exploration de modalités d'action, , *Les Sciences de l'Education Pour l'Ere nouvelle*, 42 (2) 41-65
- Monteiro, A. R. (2013). Auto-regulação das Profissões : Porquê ? *ELO*, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Julho , 81-88.
- Montero, L.M. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidade. *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1) 1-20 .
- Pereira, H.C. R. G.(2009). A Indução na Carreira Docente – As perspectivas dos Professores de Educação Física sobre as funções e competências do tutor. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pires, S. T. (2010). A implementação de um dispositivo de mediação escolar : estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise, *NUANCES* (Universidade do estado de S. Paulo) XXI (13), 108-126.
- Santos, M. M. F.V (2013). *Formação Contínua de Professores em Contextos Colaborativos - Seus Reflexos nas Concepções e Práticas Profissionais*. Doutoramento em Educação apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, M. R. B. S. (2009). *Professores formadores dos Centros de Novas Oportunidades. Análise das suas necessidades de formação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- Schon, D. A. (1983). *Educating the Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Sockett, H. (1985). Towards a Professional Code in Teaching. In P. Gordon (ed), *Is Teaching a Profession?* pp. 27-43. London: Institute of Education, University of London
- Storey, A. (2007). Cultural shifts in teaching: new work force, new professionalism? *The Curriculum Journal*, 18 (3) 253-270.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformation de l'enseignement et travail partagé, *Les Sciences de l'Education Pour l'Ere nouvelle*, 42 (2), 83-100

- Valente, S.M.M.M. (2008). *Tutoria intercultural. Um clube de português*.
Dissertação de mestrado apresentado ao Instituto de Educação da
Universidade de Lisboa
- Wang, J., Spalding, E., Odell, S. J., Klecka, C. L. and Lin, E.. (2010). Bold Ideas
for Improving Teacher Education and Teaching: What We See, Hear,
and Think. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2) 3-15
- Weems, L. (2003). Representations of substitute teachers and the paradoxes
of professionalism. *Journal of Teacher Education*, 254-265.
- Westwood, L. J. (1967). *The Role of Teacher*. *Educational Research*, 9 (2).