

Andy Hargreaves

**OS PROFESSORES
EM TEMPOS DE MUDANÇA**

O TRABALHO E A CULTURA DOS PROFESSORES
NA IDADE PÓS-MODERNA



Mc Graw - Hill

LOSBOA • RIO DE JANEIRO • BOGOTÁ • BUENOS AIRES • GUATEMALA
MADRID • MÉXICO • NOVA IORQUE • PANAMÁ • SAN JUAN • SANTIAGO
AUCKLAND • HAMBURGO • LONDRES • MILÃO • MONTREAL • NOVA DELHI
PARIS • SINGAPURA • SYDNEY • TÓQUIO • TORONTO

McGraw-Hill

A Division of The McGraw-Hill Companies



OS PROFESSORES EM TEMPOS DE MUDANÇA

Copyright © 1998 da Editora McGraw-Hill de Portugal, L.da

Do original:

Changing Teachers Changing Times
Copyright © Andy Hargreaves 1994.

Publicado pela primeira vez em 1994 pela Cassell PLC, Londres, Reino Unido e pelo The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canada.

Todos os direitos para a língua portuguesa reservados pela
Editora McGraw-Hill de Portugal, L.da
Esquadra de Alfragide, Edifícios Mirante, Bloco A-1, Alfragide
2724-512 Amadora
Telef. 214 72 85 00 Fax 214 71 89 81
E-mail: servico_clientes@mcgraw-hill.com
www.mcgraw-hill-pt

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, guardada pelo sistema "retirável" ou transmitida por qualquer modo ou por qualquer outro meio, seja electrónico, mecânico, de fotocópia, de gravação ou outros, sem prévia autorização por escrito, da Editora.

Deposito Legal: 164 664/001

ISBN: 972-773-469-4

Edição original: ISBN: 0 7744 04106, © Andy Hargreaves 1994, edição em inglês)

HEIP0068240270

HE2P06011X0370

Coordenação Editorial: Susana Calhau
Coordenação de Produção: Sofia Marques
Composição e preparação: Páginas Eletrónicas
Impressão e acabamento: SIG - Sociedade Industrial Gráfica, L.da

Impresso em Portugal - Printed in Portugal

Este livro é dedicado à minha mãe e ao meu pai, já falecido. Embora eles tenham sido negados os benefícios da educação que mereciam, sempre sublevaram reconhecer o seu valor. Após a morte do meu pai, a minha mãe nunca hesitou em apoiar a minha própria educação, durante e após a escolaridade obrigatória, por vezes à custa de consideráveis sacrifícios pessoais. O sacrifício é uma das virtudes humanas menos em voga e menos reconhecidas. Para a minha mãe e para os outros pessoas do seu sexo, classe e época, usava-se da forma suprema de amor. Especialmente para aqueles que o oferecem, o sacrifício não exige qualquer retribuição, mas simplesmente aceitação e tolerância. É aqueles que se sacrificaram pelo futuro dos seus filhos, e em particular à minha mãe, que este livro é dedicado.

ÍNDICE GERAL

Introdução do Editor da série	IX
Prefácio à edição portuguesa	XIII
Prefácio e Agradecimentos	XV

PARTE I — A MUDANÇA

Estratégias e Desejos — O Processo de Mudança	3
Introdução / O contexto da mudança / O processo da mudança / O trabalho / O tempo / A cultura / Os futuros	

O Mal-Estar da Modernidade — O Pretexto para a Mudança	25
Compreender a mudança / O mal-estar da modernidade / A crise da modernidade / Conclusão	

Pos-Modernidade ou Pós-Modernismo? — O Discurso da Mudança	43
Introdução / Pós-modernidade e pós-modernismo	

Paradoxos Pós-Modernos — O Contexto da Mudança	53
Introdução / Economias flexíveis / O paradoxo da globalização / Certezas mortas / O mosaico fluido / O Eu sem limites / A simulação segura / A compreensão do tempo e do espaço / Conclusão	

PARTE II — O TEMPO E O TRABALHO

O Tempo — Qualidade ou Quantidade? O Pacto Faustiano	105
Introdução / O tempo técnico-racional / O tempo micropolítico / O tempo fenomenológico / O tempo sociopolítico / Conclusão	

"Andy Hargreaves é um dos investigadores mais originais e mais dotados desta geração de educadores ... A sua análise da transição inquieta da sociedade é convincente e a sua profunda e sincera preocupação e respeito crítico para com os professores são inegáveis".
Brian J. Caldwell, Presidente do Australian Council for Educational Administration

"A descrição de Hargreaves sobre o colapso da certeza, a crise dos propósitos morais e a conitante luta pela conquista da clareza na sala de aula é brilhante".
Professora Ann Lieberman, Universidade de Columbia

"Poucos pensadores contemporâneos se equiparam a Hargreaves na sua capacidade para escrever, num estilo claro e acessível, sobre problemas complexos que não se prestam a soluções simplistas".
Professor John Elliot, Universidade de East Anglia

"Trata-se de uma análise social fascinante das mudanças verificadas na natureza do ensino e do trabalho dos professores no mundo pós-moderno. Hargreaves faz um excelente trabalho de definição e delineamento destas novas forças e da sua localização no âmbito de uma tradição crítica".
Professor Ivor Goodson, Universidade de Western Ontario

"Todos os que se interessam pelos professores e pelo ensino não se podem dar ao luxo de ignorar este livro".
Professor Philip W. Jackson, Universidade de Chicago

"Um tour de force de ligação do mundo macro da sociedade ao mundo micro do quotidiano do ensino. Ninguém identifica os profundos dilemas do ensino na época pós-moderna melhor do que Andy Hargreaves ... Uma leitura obrigatória para aqueles que desejam compreender e fazer algo sobre o futuro do ensino".
Michael Fullan, Universidade de Toronto

A Intensificação – O Trabalho dos Professores – Melhor ou Pior?..... 131

Introdução / A tese da intensificação / O tempo de preparação: um caso crítico /
O tempo do professor e a intensificação / O tempo do professor e o profissionalismo /
/ Os benefícios do tempo de preparação / As perversidades do tempo
de preparação / Conclusão

A Culpa – Explorando as Emoções do Ensino..... 159

Introdução / O ensino e a culpa / Dois tipos de culpa / As armadilhas
da culpa / Um caso de culpa / Conclusão

PARTE III — A CULTURA

Individualismo e Individualidade – Compreender a Cultura

dos Professores 183

A heresia do individualismo / As culturas do ensino / O individualismo
enquanto defeite psicológico / O individualismo enquanto condição do local
de trabalho / Redefinir as causas do individualismo / Individualismo e cuidado
pessoal / Individualismo e individualidade / Individualismo e solidão / Conclusão

Colaboração e Colegialidade Artificial – Chaveira Reconfortante

ou Cálculo Envenenado?..... 209

Críticas à colegialidade / As culturas de colaboração / A colegialidade
artificial / A colegialidade artificial em acção / Conclusões e implicações

A Balcanização do Ensino – Colaboração que Divide..... 239

Introdução / Roxborough High: a balcanização tradicional / Lincoln Secondary:
a balcanização reinscrita / À procura de soluções

A Reestruturação – Para Além da Colaboração..... 273

Introdução / Reestruturação e culturas de colaboração / Para além
da colaboração / Conclusão

Índice onomástico..... 299

Índice remissivo..... 304

INTRODUÇÃO DO EDITOR DA SÉRIE

Na Grã-Bretanha e na Austrália, chamam-lhe ensino. Nos Estados Unidos e no Canadá, instituição. Independentemente dos termos que utilizamos, nestes últimos anos temos vindo a ganhar consciência de que o professor é a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola. A reestruturação das escolas, a composição dos *currícula* nacionais e provinciais, o desenvolvimento de avaliações aferidas nada disto tem qualquer valor se o professor não for tido em consideração. Os professores não se limitam a transmitir o currículo. Desenvolvem-no, definem-o e interpretam-no. Aquilo que pensam, acreditam e fazem ao nível da sala de aula é que lá forma, em última análise, ao tipo de aprendizagem oferecido aos mais novos. O crescente reconhecimento deste facto está a colocar o trabalho com os professores e a compreensão do ensino no topo das nossas agendas de investigação e de aperfeiçoamento.

Para alguns reformadores, o melhoramento do ensino consiste essencialmente no desenvolvimento de métodos de ensino melhores; no aperfeiçoamento da instrução. A prioridade é dada à formação dos professores em novas competências de gestão da sala de aula, em aprendizagens activas ou cooperativas, na orientação individualizada e em outros processos semelhantes. Estes aspectos são importantes, mas começamos a perceber cada vez melhor que desenvolver os professores e melhorar o seu ensino implica mais do que ensinar-lhes novos iniques. Estamos a começar a entender que, para os docentes, aquilo que se passa dentro da sala de aula está intimamente ligado ao que acontece no seu exterior. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligados ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Os professores não ensinam do modo como o fazem simplesmente em resultado das destrezas que aprenderam ou que deixaram de aprender. A forma como ensinam também está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes em que se tornaram. As suas carreiras, as suas esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração, também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e *moral*. O mesmo pode ser dito das suas relações com os colegas quer sob a forma de comunidades de apoio que trabalham em conjunto na perseguição de objectivos comuns e de um aperfeiçoamento contínuo, quer enquanto indivíduos trabalhando em isolamento, com as inseguranças que tal situação por vezes acarreta.

À medida que começamos a compreender estes aspectos mais gerais do ensino e do desenvolvimento dos professores, também reconhecemos que o que está em causa é muito mais do que a pedagogia, a instrução ou os métodos de ensino. O desenvolvimento dos professores, as suas carreiras, as suas relações com os colegas, as condições de *status*, de recompensa e de liderança nas quais que trabalham, todos estes factores afectam a qualidade daquilo que fazem na sala de aula.

Esta série internacional sobre o Desenvolvimento do Professor reúne algumas das melhores investigações e trabalhos actuais sobre estes aspectos da vida e do trabalho dos docentes. Os livros que integram a série procuram compreender as dimensões mais latas do seu trabalho, a profundidade do seu conhecimento e os recursos biográficos e experienciais nos quais este assenta, o modo como os seus papéis e responsabilidades profissionais estão a mudar numa altura em que reestruturamos as nossas escolas, e assim por diante. Neste sentido, os livros da série são escritos a pensar naqueles que estão envolvidos na investigação sobre o ensino, os que trabalham na formação inicial e contínua de professores, aqueles que dirigem e administram docentes, os que trabalham com eles e, por fim (mas nem por isso menos importante), os próprios professores.

Este livro é o meu contributo pessoal para a série. Normalmente, o objectivo de uma introdução do editor não é apenas o de descrever um livro, mas também o de lhe traçar o perfil e pôr em evidência a sua notoriedade. Quando o livro em questão é da autoria do próprio editor, trata-se de uma tarefa obviamente difícil. Portanto, em vez de avaliar o texto, procurei sintetizá-lo e delinear alguns dos objectivos que procurei atingir ao escrevê-lo.

"As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem". Estas são as frases finais de *Os Professores em Tempos de Mudança*, uma discussão das mudanças ocorridas na natureza do trabalho e da cultura dos professores num mundo pós-moderno em rápida mutação. A análise apresentada é lata em amplitude, provocadora no estilo e assenta continuamente em exemplos, descritos de forma rica, daquilo que os professores pensam, dizem e fazem.

A minha tese é que as nossas estruturas básicas de escolaridade e de ensino foram estabelecidas para servir outros objectivos em outras épocas. Muitas das nossas escolas e dos nossos professores continuam a funcionar em função da época da indústria mecânica pesada, com professores isolados processando formadas de crianças em turnos ou níveis de aptidão, em *coortes* construídas com base no critério da idade. Ao passo que a sociedade se move no sentido de uma época pós-industrial e pós-moderna, as nossas escolas e os seus professores continuam apegados a edifícios de burocracia e de modernidade que se encontram em desagregação; a hierarquias rígidas, salas de aula isoladas, departamentos segregados e estruturas de carreira ultrapassadas. O livro descreve sete dimensões fundamentais da condição social pós-moderna e os desafios que colocam aos professores e ao seu trabalho. Espero que os leitores sintam que a

minha análise deste contexto pós-moderno do ensino tem originalidade conceptual, mas também clareza. A questão da pós-modernidade é demasiado importante para ser deixada aos intelectuais académicos, para ser objecto de uma escrita esotérica e inacessível. Procurei, portanto, expor as agendas pós-modernas do trabalho dos professores perante um público mais vasto sem com isso comprometer a sua riqueza intelectual.

Baseando-me em entrevistas intensivas com professores de todos os níveis de ensino, no livro retrato aquilo que acontece quando a sociedade muda sem que o mesmo aconteça com as estruturas básicas do ensino e da escolaridade. Os professores são sobrecarregados, experimentam sentimentos intoleráveis de culpa, o seu trabalho intensifica-se e são pressionados impiedosamente por razões de tempo. Cada vez mais elementos são adicionados às estruturas e responsabilidades existentes, pouco lhes é retirado, e menos ainda é completamente reestruturado, de modo a cumprir as novas expectativas que impendem sobre o ensino e as exigências que lhe são colocadas. O meu livro propõe-se fornecer um quadro prático e realista destas realidades efectivas do ensino, do modo como os professores o experimentam hoje.

O livro também aborda algumas das tentativas já realizadas para reestruturar o ensino, os seus benefícios e desvantagens. A colaboração entre professores pode constituir uma plataforma positiva para o aperfeiçoamento. Pode igualmente degenerar em formas afectadas e improdutivas de colegialidade artificial. Os gestores podem desafiar a cultura restritiva do isolamento e do individualismo dos professores, mas também com ele erradicar inadvertidamente todos os vestígios de criatividade e de individualidade. Os professores podem por vezes conseguir obter tempo extra para trabalhar longe das suas turnas, planificando e preparando aulas em conjunto, mas podem ter menos controlo sobre o modo como utilizam esse tempo. As escolas secundárias podem enfraquecer as fronteiras existentes entre os estados balcânicos a que temos chamado departamentos disciplinares, simplesmente para ver surgir no seu lugar outras fronteiras e grupos de interesse. Neste sentido, o meu livro propõe-se lançar um olhar atento sobre os esforços actuais de reestruturação do trabalho dos professores. Trata-se de uma análise que não é nem cínica, nem sentimental, mas antes assente de modo realista nas palavras e no trabalho dos professores que experimentam actualmente este tipo de mudanças.

Os Professores em Tempos de Mudança é um livro que respeita e representa os professores e o ensino mas que não o faz de um modo sentimental ou indulgente. Trata-se de uma obra escrita para professores e para aqueles que com eles trabalham, bem como para os investigadores que desejam compreender melhor o ensino.

PREFÁCIO À EDIÇÃO PORTUGUESA

Escrita por Andy Hargreaves em 1994, *Changing Teachers, Changing Times* é já hoje, passados apenas quatro anos, uma importante obra de referência no quadro do pensamento contemporâneo sobre a escola e os professores. O livro trata das mudanças ocorridas actualmente nas nossas sociedades e articula tais mudanças com as transformações que se registam (ou deveriam registar) no modo como as escolas estão organizadas, como os professores agem no seu interior e como os políticos encaram e intervêm ao nível das reformas educativas e dos programas de acção.

Redigido num estilo leve mas nem por isso menos rico do ponto de vista literário, o livro é acessível a um vasto público, ultrapassando em muito os segmentos mais eruditos e especializados da população. O texto é continuamente permeado por uma filosofia de investigação profundamente respeitadora dos professores, do modo como interpretam o mundo e agem sobre ele. Embora aproximando-se por vezes da apologia unilateral destes profissionais do ensino, tal atitude não deixa de merecer realce, fazendo a diferença no contexto de uma área de publicação onde são frequentes as interpretações críticas impostas aos professores, independentemente do modo como estes concebem e vivem a sua profissão.

Tal respeito pelos professores e a utilização constante das suas palavras e entendimentos não constitui obstáculo à produção, por parte do autor, de um riquíssimo quadro conceptual que lança sobre este domínio de investigação uma saudável luzada de ar fresco, permitindo olhar para uma realidade que estamos (talvez demasiado) habituados a ver quotidiana e rotineiramente de modos totalmente diversos e intelectual e profissionalmente estimulantes.

Em Portugal, a relevância e a oportunidade desta publicação não podiam ser maiores. No nosso ensino, vivemos hoje um importante momento de viragem que tem trazido para o centro das atenções e da acção política o estabelecimento de ensino enquanto espaço privilegiado de intervenção e o professor enquanto profissional que constrói a sua própria realidade e gere autonomamente o seu próprio espaço de acção. Baseando-se embora em dados empíricos recolhidos na América do Norte e em outras regiões de cultura anglo-saxónica, o livro não deixa de ser altamente significativo para os professores portugueses e todos aqueles que se preocupam com a educação no nosso país. Com efeito, ao passear pelas suas páginas, deparamos a todo o momento, no

contexto das descrições e experiências relatadas em outros espaços e culturas, com as nossas próprias realidades profundas, as nossas vivências e dilemas. Trata-se, portanto, de uma obra negavelmente actual e significativa que certamente inspirará muitos professores, investigadores e políticos a enriquecer a sua forma de pensar a escola e o ensino em Portugal e a conceber para eles um futuro mais desejável e promissor.

Jorge Ávila de Lima

PREFÁCIO E AGRADECIMENTOS

Este livro trata da maneira como o ensino está a mudar, bem como das escolhas e desafios que os professores enfrentam à medida que entramos na idade pós-moderna. Procura fornecer um relato simultaneamente acessível e rigoroso da sociedade pós-moderna – o tipo de sociedade no qual estamos agora a entrar – e das mudanças características que ela está a criar e criará no trabalho dos professores. O livro faz este relato escutando cuidadosa e respetosamente a maneira como os próprios professores estão já a viver a mudança no seu trabalho. As palavras dos professores, lado a lado e o seu trabalho constituem o cerne deste livro – um livro que procura lançar pontes entre as vidas quotidianas dos professores e as mudanças sociais profundas que estão a ocorrer em seu redor. Apela a uma compreensão destas mudanças sociais complexas, verdadeiramente globais, e bem assim a uma compreensão dos próprios professores.

A maior parte de nós teve contacto com professores e compreendeu-os em termos daquilo que, para o bem ou para o mal, fizeram por nós ou nos fizeram, quando éramos crianças. Como adultos, no entanto, apenas alguns de nós tiveram a oportunidade de compreender e de apreciar, através de outras pessoas, aquilo que os professores têm feito com os seus alunos.

Há já muitos anos que tenho vindo a estudar a vida profissional dos professores nas salas de aula e nas salas de professores. Com crianças, já fui professor, e com adultos, continuo a sê-lo. Já ensinei professores e já trabalhei com eles. Os meus vizinhos são professores, a minha mulher é professora, parte dos familiares dela são professores, assim como alguns dos meus melhores amigos. De uma maneira ou de outra, formalmente ou não, passo grande parte do meu tempo a ouvir professores falarem do seu trabalho e do seu mundo.

Não obstante os comentários adversos que as pessoas fazem a respeito da tendência dos professores para falarem do seu trabalho sempre que se encontram, mesmo em festas, a dedicação ao estudo da sua vida profissional não é uma tarefa desinteressante. Pelo contrário, por detrás das histórias e dos mexericos, e frequentemente até mesmo neles, as suas vidas estão repletas de complexidades e de surpresas. A aprendizagem sobre este assunto constitui um processo de descoberta infinito. Por um lado, existe nele uma imensa diversidade. As preocupações dos professores mais idosos são muitas vezes diferentes das dos mais jovens. Os docentes do ensino secundário vêem o seu trabalho de uma maneira

de diferente da dos seus colegas das escolas elementares ou primárias, e os de algumas disciplinas, de maneira diferente dos de outras. Os professores do sexo masculino encararam aquilo que fazem de um modo diferente dos do sexo feminino, os de um país ou sistema, de modos diferentes dos de outro, e os do presente diferentemente dos seus equivalentes do passado.

Igualmente fascinante é o facto de que, por detrás de todas as variações e vicissitudes inerentes à vida profissional dos professores, existem diversas regularidades profundas e persistentes no ensino que definem aquilo que a maioria deles faz, na maioria das situações educativas, durante a maior parte do tempo. Que os professores trabalham em grande parte com turnos segregados por idades, que ensinam principalmente a sós, em isolamento, que fazem perguntas cujas respostas já conhecem, que avaliam e cuidam dos seus alunos sem que estes os avaliem ou cuidem deles, estas são algumas das regularidades mais importantes e efectivamente sagradas do seu trabalho. No entanto, num mundo que está a experimentar e a encontrar mudanças rápidas, estas regularidades começam agora a ser questionadas. Se queremos que sejam questionadas de uma forma eficaz, uma das regularidades cruciais, de entre todas as que necessitam de ser confrontadas, é a da maneira como os docentes são tratados; porque, no essencial, eles não têm sido muito bem tratados.

Na Inglaterra e no País de Gales, os políticos tendem a tratar os professores um pouco como se fossem crianças mal comportadas que necessitam de orientações firmes, de requisitos estritos e de alguns choques curtos e incisivos para as manter ao nível desejado. Nos Estados Unidos, a tendência é mais para tratar os professores e forma-los como se tratam alcoólicos em recuperação: sujeitando-os a programas graduais e minuciosos de instrução eficaz, de gestão de conflitos ou de crescimento profissional, utilizando processos que os tomam exageradamente dependentes de conhecimentos especializados pseudo-científicos desenvolvidos e impostos por outros.

Medidas como estas são desrespeitadoras, pois não mostram consideração pelo profissionalismo dos professores, em termos da sua capacidade e dever de exercer os seus juízos discretionários nas circunstâncias e com as crianças que conhecem melhor do que ninguém. Elas são também impraticáveis. Ao lidar apenas com questões de conhecimento, de destreza e de aquisição, na tentativa de tornar os professores mais eficazes, não conseguem lidar com outras influências vitais que se exercem sobre a natureza e a qualidade do seu trabalho. São estas o propósito do professor, o qual move aquilo que ele faz; o tipo de pessoa que o professor é, tanto na sua vida como no seu trabalho, e a forma como isso afecta o seu ensino, o contexto no qual os professores trabalham, que os limita ou liberta em termos daquilo que podem realizar, e a cultura da comunidade docente e a maneira como as relações dos professores com os seus colegas (ou a falta destas) pode apoiá-los ou subvertê-los nos seus esforços para melhorar a qualidade daquilo que oferecem aos seus alunos.

Este livro trata estes aspectos influentes, mas difíceis de compreender, do trabalho dos professores – as dimensões pessoais, morais, culturais e políticas do ensino. Examinam-se estes aspectos e as suas implicações para o ensino, no contexto

de tempos de mudanças rápidas e de vasto alcance que ocorrem no trabalho dos professores, bem como no mundo que existe para além deste: tempos pós-industriais, pós-modernos, nos quais as regularidades fundamentais do ensino e do trabalho dos docentes estão a ser questionadas.

O argumento que desenvolvo baseia-se na compreensão dos próprios professores, da maneira como estes experimentam o seu trabalho e da forma como este está a mudar. Ele assenta em muitas horas passadas a ouvir professores que ofereceram generosamente o seu tempo para falar sobre a sua vida profissional. Neste aspecto, estou particularmente grato aos docentes das 12 escolas elementares de Ontário que participaram num estudo sobre o seu trabalho e a utilização do tempo de preparação (ou de planificação), do qual deriva grande parte dos dados deste livro. No Capítulo 10, baseio-me em dados recolhidos em diversas escolas secundárias cujos professores estavam, ou a antecipar ou a experimentar já mudanças intensas no seu trabalho, no contexto de um mandato governamental para reestruturar o nono grau. Os meus agradecimentos vão também para estes professores, por terem partilhado tão honesta e abertamente as suas percepções, numa altura de mudança e de insegurança para eles. Rouleen Wignall trabalhou em metade das escolas no estudo de ensino elementar, contribuiu para a análise e foi co-autora do relatório final. Bob Macmillan trabalhou comigo numa das escolas secundárias relacionadas no Capítulo 10 e contribuiu substancialmente para a análise da maneira como os professores estavam a experimentar a mudança naquela escola. Estou grato a Rouleen e a Bob pela sua camaradagem e apoio contínuos e a Bob pela sua autorização para eu apresentar aqui algum do nosso trabalho conjunto, integrando o Capítulo 10. Gostaria também de agradecer à minha ex-aluna Betty Tucker por me ter concedido amavelmente permissão para me basear em alguns dos seus dados sobre a participação de professores em Programas de Apoio e Aconselhamento a Pessoas Empregadas, no Capítulo 7.

Foram muitas as pessoas que me deram apoio e estímulo intelectual no desenvolvimento das ideias e análises que constituem este livro. David Hargreaves foi o primeiro a chamar a minha atenção (bem como a de muitos colegas meus) para a importância das culturas docentes, no já longínquo final dos anos 70. Judith Warren Little, Mabley McLaughlin, Ann Lieberman, Leslie Siskin, Sandra Acker, Bill Louden, Peter Ginnert, Jennifer Nias e Peter Woods aprofundaram e ampliaram a minha compreensão daquele campo. Jonathan Neufeld irritou-me com as suas ardilosas concepções do tempo, e John Smyth expôs-me oportunamente as suas concepções alternativas sobre o trabalho dos professores. Michael Fullan chamou pela primeira vez a minha atenção para a importância e complexidade da mudança educativa, e trabalhou comigo, enquanto colaborador inspirador e generoso na sua compreensão e interpretação. O meu amigo (também artista e professor de artes) Frank Latta é responsável pela minha introdução aos prodígios intelectuais do pós-modernismo. Ted Gordon ampliou este entendimento e com outro amigo e colega Ivor Goodson, desfrutei de várias conversas altamente estimulantes sobre o seu significado e sentido. Gunnar Handal, Sveinung Vaae, Karen Jensen e os

alunos do seminário de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de Oslo ajudaram-me na elaboração das minhas ideias sobre a pós-modernidade e o trabalho dos professores, quando estas estavam ainda no seu estado embrionário. Linda Grant, David Lennox e a Federação de Professores das Escolas Públicas de Ontário e de todo o Canadá – ligar o meu trabalho e as minhas ideias aos professores de Ontário e de todo o Canadá – eles nunca desistem quando se trata de respeitar e reconhecer os direitos profissionais e as oportunidades de os docentes se ligarem inteligente e interactivamente aos investigadores cuja actividade possa ter algum impacto sobre o seu trabalho e o seu mundo, nem permitem que investigadores como eu negligenciem as suas responsabilidades de contribuir aberta e eficazmente para essa interacção.

Leo Santos descodificou milagrosamente os meus hieróglifos na preparação do texto dactilografado e o seu apoio animador e energético, imensuravelmente útil, é tudo em elevado apreço. Por último, a minha mulher e os meus filhos adolescentes, Stuart e Lucy, conseguiram, como sempre, tolerar a minha excentricidade e aturar as distrações que acompanham geralmente os meus períodos de escrita, especialmente nos seus últimos estádios. A estes, prometo arranjar a campainha da porta de entrada, voltar a passar a ferro no tempo devido e expiar as minhas culpas de outras maneiras que considerem adequadas, agora que tudo acabou. Claro que, para além da sua tolerância, também agradeço o seu carinho, o bom humor e o ceticismo alegre com que encaram algumas das minhas ideias mais “criativas” acerca do nosso lar, as quais tornam o meu trabalho e a minha vida mais agradáveis e recompensadores. É em casa que mora o coração – e também a humildade!

Nos Capítulos 5 a 9 deste livro baseio-me em materiais que já foram publicados, de uma ou de outra forma, noutros locais, e estou grato pela autorização que várias revistas e editoras me concederam para os voltar a publicar aqui. Eles incluem:

Publicações Taylor & Francis e *Qualitative Studies in Education* para materiais do Capítulo 5 (publicado pela primeira vez como Hargreaves, A. (1990), “Teachers’ work and the politics of time and space”, *Qualitative Studies in Education*, 3(4), 303-20).

Publicações Taylor & Francis e *Journal of Education Policy* para materiais do Capítulo 11 (publicado como “Restructuring restructuring”, *Journal of Education Policy*).

Teachers College Press e *Teachers College Record* para materiais do Capítulo 6 (publicado pela primeira vez como Hargreaves, A. (1992), “Time and teachers’ work: An analysis of the intensification thesis”, *Teachers College Record*, 94(1), 87-108).

Teachers College Press para materiais do Capítulo 10 (publicado como “Balkanized secondary schools and the malaise of modernity”, in Siskin, L. e Little, J. W. (eds), *Perspectives on Disparities*).

Pergamon Press e *Teaching and Teacher Education* para materiais do Capítulo 7 (publicado pela primeira vez como Hargreaves, A. e Tucker, E. (1991), “Teaching and guilt: Exploring the emotions of teaching”, *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 491-505).

Pergamon Press e *International Journal of Educational Research* para materiais do Capítulo 8 (publicado pela primeira vez como Hargreaves, A. (Outono de 1992), “Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture”, *International Journal of Educational Research*).

A Mudança



A MUDANÇA

ESTRATÉGIAS E DESEJOS - O PROCESSO DE MUDANÇA

O MAL ESTAR DA MODERNIDADE - O PRETEXTO PARA A MUDANÇA

PÓS-MODERNIDADE OU PÓS-MODERNISMO? - O DISCURSO DA MUDANÇA

PARADOXOS PÓS-MODERNOS - O CONTEXTO DA MUDANÇA

ESTRATÉGIAS E DESEJOS O PROCESSO DE MUDANÇA

INTRODUÇÃO

Este é um livro sobre a mudança dos professores. Aborda a maneira como estes e o ensino têm mudado nos anos mais recentes e avalia as mudanças que enfrentarão no futuro. O livro examina a forma como os políticos e os administradores pretendem mudar os professores, bem como as reformas que propõem e as medidas que tomam para realizar essa mudança. Por último, aborda a maneira como os docentes mudam *de facto* e as razões dessa mudança, daquilo que realmente os impela ou inspira a mudar (ou a não mudar).

Procurarei demonstrar que o processo através do qual, o ensino e os professores estão a ser mudados se caracteriza por uma ironia sistemática. As boas intenções são persistentes e exasperadamente negadas. Mesmo as estratégias de mudança mais bem intencionadas, aquelas que procuram respeitar os juízos discretórios dos docentes, promover o seu crescimento profissional e apoiar os seus esforços para construir uma comunidade profissional, são muitas vezes contraproducentes, uma vez que são comprimidas em modelos mecanicistas ou asfixiados, através de supervisões sufocantes. O tempo extra que é concedido aos professores para se dedicarem a outras tarefas, que não as de sala de aula, pode ser-lhes tomado de volta através de controlos e de regulamentos mais apertados respeitantes à maneira como esse tempo deve ser utilizado. O desenvolvimento profissional pode ser transformado num controlo burocrático, as *oportunidades* para se dispor de um mentor, em *sistemas* de mentores, e as culturas de colaboração numa colegialidade artificial. Deste modo, muitas estratégias administrativas de mudança não só se limitam a fragilizar os próprios desejos dos professores relativamente ao ensino, mas também ameaçam o próprio desejo de ensinar. Elas retiram a puxão ao ensino.

A razão da existência destas ironias relativas à mudança deve ser procurada no contexto social mais geral, no qual as escolas operam e do qual fazem parte.

Defenderei neste livro que o problema fundamental reside no confronto entre duas forças poderosas. De um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. Do outro lado, está um sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis. Por vezes, os sistemas escolares tentam resistir activamente às pressões e mudanças sociais da pós-modernidade. Mais frequentemente, procuram responder-lhes com seriedade e sinceridade, mas fazem-no através de um aparelho administrativo desajeitado e pesado. Em termos educativos, esta luta central apresenta-se de diversas formas.

Em primeiro lugar, à medida que as pressões da pós-modernidade se vão fazendo sentir, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos — embora o papel antigo não seja totalmente posto de lado, no sentido de dar mais espaço a estas mudanças. Em segundo lugar, as inovações multiplicam-se, à medida que a mudança acelera, criando sentimentos de sobrecarga entre os professores e os directores das escolas que são responsáveis pela sua implementação. São impostos cada vez mais mudanças e os prazos-limites para a sua implementação são truncados. Em terceiro lugar, com o colapso das certezas morais, as antigas mistões e desígnios começam a desagregar-se, mas existem poucos substitutos óbvios para o seu lugar. Em quarto lugar, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores, assim como a base de conhecimento que os justifica, são constantemente criticados — mesmo entre os próprios educadores — à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade. Se a base de conhecimento do ensino não tem qualquer fundamento científico, perguntam os educadores «em que é que as nossas justificações para a prática se podem basear?». Aquilo que os professores fazem parece não ter, perigosamente, qualquer fundamento.

Não se trata apenas de os sistemas escolares modernos constituírem o problema e as organizações pós-modernas a solução para ele. Como veremos, as próprias sociedades pós-modernas estão impregnadas de possibilidades contraditórias, muitas das quais aguardam ainda resolução. Mas é nas lutas entre a modernidade e a pós-modernidade (bem como no interior de cada uma delas) que reside o desafio da mudança para os professores e para os seus líderes. É através destes conflitos que a reestruturação educativa, enquanto oportunidade para uma mudança positiva ou mecanismo de contracção e de contenção, será realizada. É aqui que a batalha pelo profissionalismo no ensino, enquanto exercício de juízos informados e discricionários, em situações que os professores conhecem melhor do que ninguém, será ganha ou perdida.¹

O livro constitui uma discussão sobre o ensino e a mudança, e baseia-se num vasto conjunto de experiências, de dados e de argumentos para atingir esse propósito. Grande parte dele, em particular os capítulos 5-9, baseia-se num estudo realizado por mim em parceria com Rouleen Wignall, em finais dos anos 80, sobre as percepções que

os professores do ensino elementar têm do seu trabalho e das suas relações com os colegas. Neste sentido, a tese que defendo no livro não é iluminada apenas pelas palavras dos próprios professores. Ela também nasce directamente dessas palavras e do sentido que tenho atribuí-lhes. É claro que me faço valor de teorias sobre o ensino e o trabalho dos professores e tento desenvolvê-las activamente, mas sempre em diálogo dinâmico com os dados. Na maior parte dos escritos sobre o ensino e o trabalho dos professores, a voz destes tem estado, curiosamente, ausente ou tem sido usada como mero eco das teorias preferidas e presumidas pelos investigadores em educação. Todavia, as vozes dos professores têm a sua própria validade e poder de afirmação, os quais podem e devem conduzir a um questionamento, modificação e abandono daquelas teorias, sempre que isso se justifique. Neste livro, veremos que as palavras dos professores não se limitam simplesmente a fornecer exemplos vivos das teorias existentes. Elas também confrontam tais teorias com problemas e surpresas.

Existem quatro temas-chave que atravessam o livro. Como sugere o título, a *mudança* é o seu tema dominante. Mas existem também três domínios vitais através dos quais a mudança exerce o seu impacto sobre a natureza e a organização do ensino. São eles o *trabalho*, o *tempo* e a *cultura*. Para orientar o leitor para estes temas-chave, asinclarei cada um deles nesta introdução, antes de os desenvolver em maior profundidade no texto principal.

A substância da mudança

As pessoas estão sempre a querer que os professores mudem. Raramente isto foi tão verdadeiro como o tem sido nos últimos tempos. Como todos os momentos de crise económica, os tempos actuais de competitividade global estão a originar um imenso pânico moral sobre a maneira como estamos a preparar as gerações do futuro nos nossos países. Em momentos como este, a educação em geral e as escolas em particular tornam-se naquilo a que A. H. Halsey chamou «o cesto de papéis da sociedade»; receptáculos de políticas nos quais são depositado, sem cerimónia, os problemas não resolvidos e insolúveis da sociedade.² Pouca gente quer fazer algo relativamente à economia, mas todos — os políticos, os meios de comunicação de massas e o público em geral — querem fazer algo na educação.

Com tantos baluartes tradicionais da economia ocidental a parecerem cada vez mais precários, no contexto de um mercado global em expansão, os sistemas escolares e os seus professores estão a ser incumbidos de tarefas onerosas relativas à regeneração económica. Estão a ser pressionados no sentido de darem mais ênfase à matemática, à ciência e à tecnologia, de melhorarem o desempenho ao nível das competências básicas e de restaurarem os padrões tradicionais de exigência académica, para os colocarem a par ou acima dos níveis de exigência das economias adversárias.

Para além da regeneração económica, em muitos locais espera-se que os

professores ajudem a reconstruir culturas e identidades nacionais. A integração económica global, manifesta na crescente união económica da Europa e no Acordo de Livre Comércio da América do Norte, está a disseminar temores de desintegração nacional em países como a Grã-Bretanha e o Canadá — temores de que se percam as suas identidades e a sua singularidade cultural e política. Assim, em muitas partes do mundo, em resposta à globalização económica e à migração multicultural, espera-se que as escolas carreguem grande parte do peso da reconstrução nacional. Num esforço para ressuscitar os valores e os sentidos tradicionais da certeza moral, os *currícula* escolares, por exemplo, estão a ser investidos de novos conteúdos que sublinham a unidade e a identidade histórica, geográfica e cultural — conteúdos que os professores devem dominar e cobrir.

Por último, mas não menos importante, espera-se que as escolas e os seus professores satisfaçam estas exigências acrescidas em contextos de severa restrição económica. Os estados, submetidos a pressões no sentido da redução de despesas e do peso destas na assistência social a uma população cada vez mais envelhecida, estão a desembaraçar-se de grande parte do seu esforço financeiro na escolarização e esperam que as escolas e os seus professores, através da competição no mercado e de uma gestão local frugal, caninhem melhor pelos seus próprios pés.

Para muitas das escolas actuais e para muitos dos seus professores, a submissão ideológica e a auto-suficiência financeira tornaram-se, pois, as realidades gêmeas da mudança. Em muitos locais do planeta, os efeitos destas realidades são claramente visíveis numa multiplicidade de reformas e de inovações com as quais os professores têm agora de se confrontar. São estas reformas e inovações que constituem a *substância* da mudança, as mudanças reais às quais os professores têm de se dedicar. Dois exemplos — a Inglaterra e o País de Gales, e os Estados Unidos — ilustram a amplitude e o carácter destas reformas.

Na Inglaterra e no País de Gales, a mudança agressiva e sem remorsos imposta a partir do topo, tornou-se numa característica premente e imediata das vidas profissionais dos professores. A introdução de um currículo nacional, disciplina a disciplina, estádio a estádio: o estabelecimento de metas detalhadas em termos de resultados, indicadas a idades; a inauguração de um sistema nacional de testes estandarizados; a criação de um novo sistema de exames públicos; e, mais recentemente, a ameaça de retorno aos métodos de ensino tradicionais nas escolas primárias — estas são algumas das numerosas mudanças impostas simultaneamente e com as quais os professores estão a ter de lidar¹.

Estas mudanças importantes e prementes são aquilo a que David Hargreaves e David Hopkins chamam *mudanças de ramo*: mudanças de prática, significativas mas específicas, que os professores podem adoptar, adaptar, ou às quais podem resistir rodar à medida que elas vão surgindo². Por detrás destas mudanças estão transformações ainda mais profundas nas próprias raízes do trabalho dos professores, as quais incidem sobre o próprio ensino e afectam o modo como este é definido e socialmente organizado. Estas

mudanças de raiz incluem a introdução compulsiva da avaliação do desempenho para regular os métodos e os modelos utilizados pelos professores: a viragem em direcção à autonomia das escolas como forma de tornar os professores e os seus líderes (por necessidades de pura sobrevivência) mais dependentes da força de mercado representada pela escolha parental das escolas e mais reagentes a ela; e medidas draconianas no sentido de tornar a formação de professores mais utilitária e menos reflexiva e questionante, desviando uma grande parte do tempo dos formandos para a formação prática nas escolas, à custa da teoria pretensamente irrelevante e perniciosas das universidades. Paralelamente a estas mudanças de raiz, existe ainda o próprio impacto cumulativo de inovações múltiplas, complexas e inegociáveis, relativas ao tempo, à energia, à motivação, às oportunidades para reflectir e à própria capacidade de os professores lidarem com tais transformações.

Talvez o caso britânico, com a sua mudança múltipla e imposta, seja um caso extremo. É extremo no seu ritmo frenético, no imenso alcance da sua influência e no vasto impulso do seu poder legislativo. Mais do que tudo isto, no entanto, é extremo no desrespeito e no desprezo que os reformadores mostram para com os próprios professores. Na pressa política de engendrar reformas, as vozes dos docentes têm sido largamente negligenciadas, as suas opiniões anuladas e as suas preocupações postas de lado. A mudança foi desenvolvida e imposta num contexto no qual se concedeu aos professores pouco reconhecimento pelo facto de eles próprios terem mudado e de possuírem o seu próprio saber, o qual lhes permite distinguir entre aquilo que pode ser razoavelmente mudado e aquilo que não pode.

A Inglaterra e o País de Gales podem ser um caso exagerado de mudança educativa rápida e fundamental, mas não estão sós a este respeito. Nos Estados Unidos, embora a política educativa tenha pouca força legislativa a nível federal e se exprima, essencialmente, através de documentos e de debates públicos, as dívidas persistentes que estes documentos têm alimentado sobre a capacidade de sistemas escolares anacrónicos desenvolverem as aptidões e competências sofisticadas necessárias à satisfação dos desafios económicos do século XXI provocaram numerosas tentativas de reestruturação completa da organização do ensino e da aprendizagem nas escolas.

A mudança que é expressa em muitos dos esforços de reestruturação nos Estados Unidos tem mostrado muito mais respeito para com as capacidades dos professores e tem mobilizado mais os seus esforços do que a mudança representada pelas reformas «do topo para a base», características do Reino Unido. Mesmo assim, os padrões de mudança através da submissão, que caracterizaram as anteriores ondas de reforma nos Estados Unidos, não foram de modo algum eliminados, e a sua persistência debilita muitas vezes outros esforços de mudança e pode até ser impingida como sendo, ela própria, a reestruturação. Por exemplo, muitos programas americanos sobre liderança de professores seleccionam, recompensam e avaliam os seus docentes, não segundo critérios múltiplos de excelência e de crescimento profissional, mas sim de adesão destes indivíduos a modelos de ensino aprovados, os

quais muitas vezes premiam o ensino das competências básicas⁶. Do mesmo modo, as avaliações da implementação de abordagens manipulativas e de resolução de problemas no ensino da Matemática na Califórnia mostram que os professores normalmente não conseguem implementar tais inovações, devido à persistência de programas paralelos que colocam a ênfase na instrução directa em aptidões básicas – programas que também estão vinculados à realização de testes aos alunos e à avaliação dos professores⁷. Não obstante os esforços de reestruturação, a *substância* da mudança para os professores americanos é, pois, não só complexa, mas também muitas vezes contraditória. As velhas e as novas ondas de reforma criam confusões correntes de mudança que se cruzam e que podem ser difíceis de negociar, correndo mesmo o risco de arrastar consigo os próprios professores.

As mudanças predominantes na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos também se encontram, sob formas diferentes, no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, em outros países da OCDE e em muitas outras nações. A mudança educativa acelerada é um fenómeno global! Porque é que os professores estão a enfrentar tanta mudança? De onde vem a mudança? O que é que ela significa?

Não é possível encontrar respostas satisfatórias para as questões relativas à substância e ao contexto da mudança educativa em *clichés* enigmáticos, que afirmam que a mudança está por todo o lado, à nossa volta, ou que a única coisa certa acerca do futuro é a inevitabilidade da mudança. Aforismos como estes têm lugar, preferencialmente, nos livros de psicologia popular sobre a mudança pessoal, o potencial humano e o desenvolvimento das empresas.

Também não será possível encontrarmos respostas satisfatórias para estas questões se nos dermos na especificidade de cada mudança em particular, em cada país. Em princípio, a autonomia da escola (*school-based management*), por exemplo, pode ser uma coisa boa ou má. Quando consideráveis poderes de decisão efectiva forem de facto transferidos para os estabelecimentos de ensino, a autonomia pode conduzir à diversidade, à inovação e ao fortalecimento do poder dos professores. Mas, quando ela é implementada num sistema no qual os financiamentos públicos são escassos e o controlo burocrático sobre o currículo e a avaliação é mantido ou reforçado, isto pode conduzir à competitividade interesseira em torno de objectivos estreitamente definidos, relacionados com as aptidões básicas ou com o sucesso académico. Neste caso, a autonomia da escola pode levar não à devolução do poder de decisão, mas sim ao deslocamento da culpa⁸. As vantagens e os inconvenientes da autonomia da escola para os professores, não podem, pois, ser avaliados adequadamente no abstracto, mas apenas em relação a avaliações paralelas do financiamento das escolas e do controlo do currículo e da avaliação.

Os modelos contemporâneos de reforma educativa são sistémicos e estão inter-relacionados. Como aconselha Sarason, os diferentes componentes da reforma educativa devem ser abordados como um todo, nas suas inter-relações, enquanto

sistema complexo⁹. Na educação, como em outros domínios da vida, as coisas andam por a par. É a inter-relação entre as mudanças que lhes confere uma coerência particular, que lhes dá um determinado impulso e não outro. Uma análise significativa e realista da mudança educativa requer, por isso, que façamos mais do que um balanço das vantagens e desvantagens de reformas particulares, tais como a gestão baseada na escola. Ela requer que relacionemos a parte com o todo – a reforma específica com o propósito e o contexto do seu desenvolvimento – e olhemos para as inter-relações entre as diferentes partes no contexto daquele todo. Existem *grandes quadros de mudança* educativa, e é importante que os tenhamos em consideração.

O CONTEXTO DA MUDANÇA

Nos Capítulos 2-4 analisarei a *substância* da mudança educativa, na medida em que ela afecta os professores, e o *contexto* do qual ela é originária. Defenderei que, na essência, o que está em jogo na construção dos modelos actuais de mudança educativa é uma luta poderosa e dinâmica entre duas forças sociais imensas: a modernidade e a pós-modernidade.

A modernidade é uma condição social que é simultaneamente guiada e sustentada pelas crenças iluministas no progresso racional científico, no triunfo da tecnologia sobre a Natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana através da aplicação deste manancial de conhecimento e de saber científico e tecnológico especializado ao campo das reformas sociais¹⁰. *Economicamente*, a modernidade inicia-se com a separação entre a família e o trabalho, através da concentração racional da produção no sistema fabril, e culmina nos sistemas de produção em massa, no capitalismo monopolista ou no socialismo de Estado, enquanto formas de aumentar a produtividade e a rentabilidade. *Politicamente*, a modernidade concentra tipicamente o controlo no centro, no que se refere à tomada de decisões, à segurança social e à educação e, enfim, à intervenção e regulação económicas. *Do ponto de vista organizacional*, isto reflecte-se em burocracias enormes, complexas e muitas vezes inábeis, arrumadas em hierarquias e segmentadas em divisões de competência técnica. Nas burocracias da modernidade, as funções são diferenciadas racionalmente e as carreiras ordenadas em progressões lógicas de posto e de antiguidade. As dimensões *pessoais* da modernidade têm sido objecto de amplos comentários. Nesta modernidade, existe um sistema e uma ordem e também, muitas vezes, algum sentido de identidade colectiva e de pertença. Mas o preço da racionalidade é também o da perda do espírito e da magia; aquilo que Max Weber descreveu literalmente como o *desencantamento*, em comparação com a existência pré-moderna¹¹. A escala da vida organizacional e a sua impessoalidade racional também podem conduzir ao estranhamento, à alienação e à ausência de sentido na vida dos indivíduos.

As escolas secundárias constituem os símbolos e os sintomas primordiais da modernidade. A sua grande dimensão, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e de um número considerável dos seus professores — estas são apenas algumas das maneiras através das quais os princípios da modernidade se exprimem na prática da educação secundária. Em muitos sentidos, a educação secundária pública tornou-se numa componente fundamental do mal-estar da modernidade.

A maior parte dos escritores localiza as origens da condição pós-moderna alguns nos anos 60¹⁴. A pós-modernidade é uma condição social na qual a vida económica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizavam a modernidade. Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações, a par da disseminação mais rápida e mais lata da informação, estão a fazer com que as velhas certezas ideológicas percam reputação, à medida que as pessoas se apercebem de que é possível viver de outras maneiras. A própria certeza científica está a perder a sua credibilidade, quando descobertas supostamente «duras» sobre coisas como o café descafeinado, o aquecimento global, a detecção do cancro da mama ou até o ensino eficaz são anuladas e contradições por novas descobertas, a um ritmo cada vez mais rápido. *Economicamente*, as sociedades pós-modernas testemunham o declínio do sistema fabril. As economias pós-modernas são constituídas em torno da produção de bens mais pequenos, em vez de bens maiores, de serviços mais do que de manufacturas, de *software* mais do que de *hardware*, de informação e de imagens mais do que de produtos e de coisas. A mudança da natureza daquilo que é produzido, bem como a capacidade tecnológica para monitorizar quase instantaneamente as exigências do mercado reduzem a necessidade de constituir stocks e de fazer inventário. Como consequência, as unidades de empresa diminuem drasticamente a sua dimensão. Agora, o princípio económico dominante é o da acumulação flexível, pois a rentabilidade torna-se dependente da antecipação e da reacção rápida às exigências locais e mutáveis do mercado.

Do ponto de vista político e organizacional, a necessidade de flexibilidade e de capacidade de resposta reflecte-se na tomada descentralizada de decisões, a par de estruturas de tomada de decisão mais horizontais, de uma redução da especialização e da diluição dos papéis e das fronteiras. Se a metáfora organizacional da modernidade é a da «caixa de ovos» compartimentada, então a da pós-modernidade é a do mosaico fluido. Neste caso, os papéis e as funções mudam constantemente em redes dinâmicas de resposta colaborante a problemas e oportunidades imprevisíveis. *Pessoalmente*, este mundo pós-moderno reestruturado pode criar um fortalecimento pessoal acrescido, mas a sua falta de permanência e de estabilidade também pode originar crises nas relações inter-pessoais, pelo facto de estas não possuírem pontos de apoio fora de si próprias, ligados à tradição ou à obrigação, que garantam a segurança e a continuidade.

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto. Está já a

apresentar numerosos problemas e a colocar desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham. A compressão do tempo e do espaço está a criar uma mudança acelerada, uma sobre carga de inovações e uma intensificação do trabalho docente. A incerteza ideológica desafia a tradição judaico-cristã, na qual se têm baseado muitos sistemas escolares, e faz surgir crises de identidade e de objectivos no que toca às novas missões que poderiam ter. A incerteza científica mina as alegações relativas à existência de uma base de conhecimento segura para o ensino e faz com que cada inovação pareça mais dogmática, arbitrária e artificial do que as anteriores. Por último, a procura de modelos de tomada de decisão mais colaborantes cria problemas às normas de isolamento nas quais se tem baseado o trabalho dos professores, criando igualmente problemas para muitos líderes de escolas, que recebem pelo seu poder face ao alcance potencial da colaboração.

Grande parte do futuro do ensino dependerá da forma como estes diferentes desafios da pós-modernidade se concretizarem e se resolverem nas escolas e nos sistemas escolares modernos.

O PROCESSO DE MUDANÇA

Como reacção os professores a estas mudanças? Como é que eles *mudam* — agora, ou em qualquer outro momento? O que faz os professores mudarem face à mudança e o que é que os faz cerrar os dentes e resistir? Questões como estas referem-se àquilo que é comumente designado pelo *processo de mudança*: as práticas e procedimentos, as regras e relações, os mecanismos sociológicos e psicológicos que enformam o destino de qualquer mudança, independentemente do seu conteúdo, e que fazem com que prospere ou tropece. Se quisermos compreender o impacto específico da mudança educativa sobre os professores no mundo pós-moderno, necessitamos de compreender igualmente, em termos mais gerais, o lugar que aqueles ocupam no processo de mudança. Embora as preocupações com tal processo atravessassem este livro como um todo, gostaria de conceder-lhes um ênfase particular neste capítulo inicial.

Em comparação com o corpo relativamente escasso de pesquisas existentes sobre o contexto e a substância da mudança educativa, dispomos hoje de um rico manancial de bibliografia, de pesquisa e de entendimento prático sobre o processo de mudança em si. No campo do desenvolvimento das escolas (*school improvement*), a partir destas pesquisas, foram sendo recolhidas e aplicadas, pouco a pouco, muitas máximas. Estas incluem dizeres como: o processo de mudança não é um acontecimento¹⁵; a prática muda antes das crenças¹⁶; é melhor «pensar grande», mas «começar pequeno»¹⁷; a planificação evolutiva resulta melhor do que a linear¹⁸; a política não pode decretar aquilo que é importante¹⁹; as estratégias de implementação que integram procedimentos *da base para o topo* com procedimentos *do topo para a base* são mais eficazes do que qualquer um deles, tomado isoladamente²⁰; e que o

conflito é uma parte necessária da mudança¹⁹. É claro que um exame cuidadoso destes princípios, revela que alguns são menos evidentes e mais contestáveis do que aparentam à primeira vista. Por exemplo, foi necessária a força legislativa dos tribunais europeus para decretar a abolição dos castigos corporais nas escolas britânicas. É difícil sustentar que tal imposição não era importante! De modo semelhante, Wileman descobriu que a prática muda antes das crenças apenas em condições particulares de mudança imposta²⁰. Nos outros casos, a prática e as crenças tendem a mudar simultaneamente. Contudo, embora exista, certamente, uma tendência para exagerar a afirmação destes princípios e para os «vender» por um preço superior ao seu valor real, enquanto regras manipuláveis de mudança, a maior parte deles assenta num entendimento fundamental e relativamente sadio, segundo o qual os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa.

As mudanças podem ser proclamadas através de políticas oficiais ou escritas autoritariamente, em papéis. A mudança pode parecer impressionante quando apresentada nos quadros dos administradores, ou pode ser enumerada sob a forma de estádios em perfis evolutivos de crescimento escolar. Mas as mudanças deste tipo não são, como costumava dizer a minha avó, originária do Norte de Inglaterra, mais do que «fogo de vista». Elas são superficiais: não atingem o cerne da questão de como é que as crianças aprendem e de como é que os professores ensinam. Originam modificações nas práticas que são pouco mais do que triviais. Nem as mudanças nos edifícios (como as das escolas de área aberta), nos materiais, na tecnologia (como os computadores), ou mesmo nas formas de agrupamento dos alunos (como os grupos que integram níveis de aptidão diversos) resultam, a não ser que se preste uma atenção profunda ao processo de desenvolvimento profissional dos professores que acompanham estas inovações. O envolvimento dos docentes no processo de mudança educativa é vital para o seu sucesso, especialmente se a mudança é complexa e se se espera que afecte muitos locais, durante longos períodos de tempo. Se desejamos que este envolvimento seja significativo e produtivo, então ele deve representar mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos sobre conteúdos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais²¹.

O reconhecimento de que os docentes são aprendizes sociais desloca a nossa atenção, não apenas para a sua *capacidade* de mudar, mas também para os seus *desejos* de mudança (e, com efeito, de estabilidade). Neste livro analisa-se os seus desejos de desenvolvimento das práticas ou de conservação daquelas que já valorizam (e veremos que estas coisas não são de modo algum exclusivas). Se conseguirmos compreender os desejos de mudança e de conservação dos professores, bem como as condições que fortalecem ou enfraquecem tais desejos, obteremos discernimentos valiosos a partir das raízes da profissão, daqueles que trabalham nas linhas da frente das nossas salas de aula, relativos à maneira como a mudança se pode realizar mais eficazmente, assim como *aquilo* que deveríamos mudar e o que deveríamos preservar. Aproximar-nos dos

professores desta maneira não significa endossarmos e celebrarmos tudo aquilo que pensam, dizem e fazem. Todavia, significa, efectivamente, levarmos muito a sério as suas percepções e perspectivas.

Normalmente as estratégias políticas e administrativas que procuram desencadear a mudança educativa ignoram, compreendem mal ou anulam os próprios *desejos* de mudança dos professores. É comum estas estratégias confiarem em princípios de coerção, de constrangimento e de artifício, que tentam fazer com que os professores mudem. Presumem que os níveis de exigência educacional são baixos e que os jovens estão a ter insucesso ou a abandonar a escola porque a prática de muitos docentes é deficiente ou está mal dirigida. Argumenta-se que isto acontece porque os professores carecem de competências, de conhecimento e de princípios, ou de uma combinação destes três elementos. Os políticos e os administradores acreditam que o remédio para estes defeitos e deficiências deve ser drástico e apelam a estratégias decisivas de intervenção e de controlo que façam com que os professores sejam mais competentes e mais sabedores e que prestem mais contas daquilo que fazem²². Subjacente a muitas destas estratégias para mudar os professores está a assunção segundo a qual eles estão, de certo modo, aquém das expectativas e que é necessária uma intervenção exterior para os fazer corresponder a essas mesmas expectativas.

Baseados nestes pressupostos, muitas estratégias de mudança se tomaram aspectos familiares dos projectos de reforma educativa. Elas incluem a introdução de orientações curriculares obrigatórias e, pretensamente, «a prova dos professores», a imposição de testes estandardizados para controlar aquilo que estes ensinam, uma saturação em novos métodos de ensino de eficácia supostamente comprovada, o suborno das carreiras através de programas de liderança de professores que estão ligados ao salário e a outros incentivos, e a competitividade de mercado entre escolas, que procura assegurar a mudança por via do instinto de sobrevivência dos professores, na sua luta pela protecção das suas escolas e pela preservação dos seus empregos. Estas estratégias políticas de mudança dos professores estão pouco sincronizadas com os seus desejos de mudança. Tais desejos têm a sua origem em disposições, motivações e empenhamentos de uma natureza muito diferente daquela que é imaginada e presumida, muitas vezes, por políticos oportunistas, administradores impacientes e pais ansiosos.

Para a maior parte dos professores a questão central da mudança é a de saber se ela é de facto *prática*. À primeira vista, aguzar as mudanças em função da sua exequibilidade parece resumir-se a confrontar teorias abstractas com o duro teste da cruel realidade. Contudo, a questão não é assim tão simples. Na ética prática dos professores, existe um forte sentido daquilo que resulta ou não, das mudanças que serão bem sucedidas e daquelas que o não serão — não no abstracto, nem mesmo enquanto regra geral, mas para este professor *neste* contexto²³. Neste sentido prático e simples mas, ao mesmo tempo, profundamente influente existente entre os professores,

há uma destilação de combinações complexas e potentes de constrangimentos ligados aos objectivos, às pessoas, às políticas e ao local de trabalho. E através destes ingredientes — e do sentido prático que sustentam — que os próprios desejos de mudança dos professores são construídos ou constrangidos. Perguntar se um novo método é prático representa mais do que perguntar simplesmente se ele funciona. É também perguntar se ele se ajusta ao contexto, se serve a pessoa, se está em consonância com os seus propósitos e se serve ou prejudica os seus interesses³¹. É aqui que se localizam os desejos de mudança dos professores, e é necessário que as estratégias de mudança tenham em conta tais desejos.

Nestes últimos anos, têm existido tentativas sérias e amplas de estabelecer uma congruência mais próxima entre as estratégias e os desejos de mudança. Têm-se registado esforços no sentido de envolver mais os professores no processo de mudança, de criar uma maior *posse* da mudança por parte do corpo docente, de conceder aos docentes maiores oportunidades para o exercício da liderança e da aprendizagem profissional e de estabelecer culturas de colaboração e de aperfeiçoamento contínuo. Grande parte deste livro consiste na análise do destino desta nova vaga de estratégias que procuram assegurar a mudança através do desenvolvimento profissional. Embora estes movimentos devam, em muitos sentidos, ser aplaudidos, mostrarei que também encerram algumas ironias importantes e perturbadoras. A mais importante de entre elas é que quanto mais os reformadores tentam colocar sistematicamente as estratégias de mudança em sintonia com os próprios desejos de mudança dos professores, mais podem reprimir o próprio desejo básico de ensinar.

Os desejos são imbuídos de «imprevisibilidade criativa»³² e de «fluxos de energia»³³. A base da criatividade, da mudança, do empenhamento e do compromisso reside no desejo mas, do ponto de vista da organização, é aí que reside também o perigo. No *desejo* encontramos a criatividade e a espontaneidade que ligam os professores emocional e sensualmente (no sentido literal de sentir) aos seus alunos, aos seus colegas e ao seu trabalho. O desejo está no centro do bom ensino. Segundo o *Shorter Oxford English Dictionary*, o desejo é «aquela emoção que é dirigida para a conquista ou posse de um objecto do qual se espera retirar prazer ou satisfação; ânsia, rogo, uma vontade». No ensino, entre os professores excepcionais e particularmente criativos, os desejos incidem sobre a realização, o sucesso intenso, os sentimentos de ultrapassagem de obstáculos, de proximidade com outros seres humanos e até de amor por eles³⁴.

Por exemplo, existem cada vez mais dados que mostram que muitos professores e alunos já possuem uma experiência rica de cooperação e de colaboração informal e espontânea nas suas vidas escolares³⁵. Embora as inovações introduzidas ao nível dos métodos de ensino e do desenvolvimento profissional dos professores se concentrem normalmente na cooperação e na colaboração enquanto pontos centrais de melhoramento, fazem-no muitas vezes de forma artificial e controlada — *produzindo simulações seguras* de cooperação e de colaboração das quais já foram extraídos os perigos da espontaneidade, da sensibilidade e da criatividade. As estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos

e os sistemas de mentores ou de treino com pares (*peer coaching*) entre os professores exemplificam o modo como o desejo pode ser desmoldado ou atenuado quando os sentimentos e as emoções são sujeitos a um controlo administrativo.

No Capítulo 4 veremos que a inovação que assume a forma de simulações seguras, se está a tornar cada vez mais numa das estratégias dominantes de mudança educativa, quando as estratégias de mudança se deslocam dos mundos clínicos do conhecimento e da técnica para os domínios voláteis e imprevisíveis dos sentimentos e das emoções humanas. No resto do livro, veremos como este processo de mudança se realiza em três domínios importantes do ensino: o trabalho, o tempo e a cultura.

O TRABALHO

Os professores e as suas associações descrevem frequentemente (e dignificam) a sua actividade como sendo uma profissão, um ofício especializado ou uma carreira. Porém, o ensino também é, fundamentalmente, um tipo de trabalho. Com isto não se pretende sugerir que ele seja injustificadamente laborioso, no sentido em que o é grande parte do trabalho manual pouco qualificado. Desejo simplesmente realçar, na linha da análise pioneira de Connell sobre o trabalho dos professores, que o ensino também é um emprego: um conjunto de tarefas e de relações humanas que estão estruturadas de formas particulares³⁶. De modo semelhante, a escola — aquele lugar onde trabalha a maior parte dos professores que recebem um salário — é mais do que uma armação vazia com paredes e janelas; mais do que um ambiente de aprendizagem para os seus alunos. A escola também é um local de trabalho para os seus professores — tal como o hospital o é para o cirurgião, o escritório para o escriturário e a fábrica para o empregado fabril. Este local de trabalho encontra-se estruturado por via de recursos e de relações que podem tornar o serviço mais fácil ou difícil, mais frutuoso ou fútil, mais compensador ou desanimador.

A imagem popular do trabalho do professor retrata-o como uma actividade desempenhada com crianças no interior de salas de aula — fazer perguntas, emitir orientações, dar conselhos, manter a ordem, apresentar materiais, avaliar o trabalho das crianças ou corrigir os seus erros. Estas actividades e a preparação que é necessária para as organizar constituem, para a maior parte das pessoas, a própria definição do ensino. Pese embora todo o investimento feito no desenvolvimento profissional do pessoal docente e na formação contínua, o trabalho na sala de aula continua a ser central, até para os próprios professores, na definição daquilo que é o ensino.

Todavia, existem muitos outros aspectos do trabalho dos professores que têm assumido uma importância crescente nos anos mais recentes. De certa forma, nas reuniões de pais na escola, nas reuniões de professores ou na correcção dos trabalhos dos alunos que é realizada em casa, estas outras partes do trabalho sempre existiram. Mas, devido à sua invisibilidade, não têm integrado a face pública do ensino. Quando

certas pessoas julgam os professores, baseando-se nos muitos docentes que elas próprias conheceram ao longo dos anos, fazem-no através de olhos de criança: olhos que viam o professor a ensinar, mas não a planificar, a corrigir ou a reunir-se com outros colegas. É por esta razão que, para o público, o trabalho dos professores parece muitas vezes ser menos difícil e menos exigente do que de facto é.

Nos últimos anos, estas partes do trabalho do professor que se estendem para além da sala de aula tornaram-se mais complexas, mais numerosas e mais significativas. Para muitos docentes, o trabalho com os seus colegas significa agora muito mais do que fazer reuniões estruturadas ou manter conversas casuais. Ele pode também envolver a planificação em colaboração, o desempenho da função de «treinador» de um colega (*peer coach*) ou de mentor de um novo professor, a participação em programas de desenvolvimento profissional ou a integração de comissões constituídas para rever e discutir casos individuais de crianças com necessidades especiais. Hoje em dia, as reuniões com os pais já não se limitam às «noites de pais» superficiais, englobando consultas, mais regulares, chamadas telefónicas e o envio de cartões com extensos relatórios. As crescentes ameaças de litígio e as exigências de prestação de contas por parte dos professores também criaram uma proliferação de notas de permissão e de explicação, a par de outros tipos de formulários e de outra papelada.

Muitas destas tarefas são onerosas. Algumas são triviais e desnecessárias. Mas nem todas constituem uma distração monótona em relação às tarefas essenciais do ensino na sala de aula. Com efeito, existem provas crescentes de que a concessão de uma atenção adequada e positiva a assuntos exteriores à sala de aula pode melhorar significativamente a qualidade daquilo que acontece no seu interior. O envolvimento na tomada de decisões, o trabalho construtivo com colegas, o empenhamento compartilhado num aperfeiçoamento contínuo — estes elementos têm sido apontados como tendo um impacto visível no sucesso dos alunos³⁶.

Contudo, nem todas estas exigências e empenhamentos adicionais são educacionalmente positivos. O trabalho efectuado fora da sala de aula tem implicações muito diferentes para os professores e para a sua eficácia, consoante aquilo em que consiste e a forma como está organizado. Aqui reside, mais uma vez, o problema central. Individualmente, conhecemos muitas das mudanças recentes que se deram no trabalho dos professores. Colectivamente, estamos muito menos certos acerca daquilo que elas significam!

Das das principais explicações para este significado são a *profissionalização* e a *intensificação*. A explicação da *profissionalização* coloca a ênfase em mudanças e extensões do papel do professor que indiciam um maior profissionalismo. De acordo com esta posição, o ensino é visto como estando a tornar-se cada vez mais complexo e mais rico em termos de competências, estando os professores cada vez mais envolvidos em papéis de liderança, em parcerias com colegas, em tomadas de decisão e na provisão de consultadoria a outros, nas suas próprias áreas de competência³⁷.

Uma segunda posição aponta para a deterioração e a desprofissionalização do trabalho dos docentes. Os relatos retratam este trabalho como sendo mais rotineiro e menos qualificado, tendo os professores menor poder discionário para exercer os juízos profissionais que sentem ser os mais adequados para os seus próprios alunos, nas suas próprias salas de aula. Os professores são descritos quase como se fossem tratados como alcoólicos em recuperação: necessitando de adoptar métodos de instrução minuciosamente programados ou de se submeterem a testes e a *curricula* impostos, com vista a serem eficazes. Globalmente, o seu trabalho é descrito como estando a tornar-se *cada vez mais intenso*, à medida que as pressões se acumulam e as inovações se multiplicam em condições de trabalho que não conseguem acompanhar estas mudanças e vão, por isso, ficando para trás. Segundo esta perspetiva, a retórica do profissionalismo seduz simplesmente os professores a associarem-se à sua própria exploração.

Os debates teóricos entre a profissionalização, por um lado, e a intensificação e a desqualificação, por outro, não constituem simples questões de curiosidade académica. Com efeito, levantam questões absolutamente fundamentais sobre a natureza do trabalho dos professores e da maneira como este está a mudar. Estará ele a melhorar ou a piorar, a qualificar-se mais ou menos, a profissionalizar-se mais ou menos? E o que pensam os professores da natureza do seu trabalho e das respectivas mudanças? Como é que a maneira como o trabalho dos professores está actualmente estruturado se relaciona com os seus propósitos, o tipo de pessoas que são e os lugares nos quais operam? Como é que a mudança afecta os professores, de modo a que eles próprios estejam aptos ou incapazes a realizá-la?

O TEMPO

Nos Capítulos 5-7, abordam-se estas questões vitais relativas aos professores e ao seu trabalho. Um dos elementos constitutivos mais importantes deste trabalho é o elemento temporal. Este é o assunto dos Capítulos 5 e 6. A escassez de tempo é uma das queixas perenes apresentadas pelos professores. Nos estudos sobre a mudança educativa, o desenvolvimento das escolas, a implementação do currículo e o desenvolvimento profissional do pessoal docente, a escassez de tempo surge repetidamente como um dos principais problemas de implementação. Esta escassez torna difícil planificar de modo mais atento, empenhar-se no esforço de inovação, reunir com os colegas ou sentar-se e reflectir sobre os próprios propósitos e progressos individuais. A quantidade de tempo que os professores passam longe das tarefas de sala de aula, a trabalhar com colegas ou apenas a reflectir individualmente, é um ponto vital para as questões da mudança, da melhoria e do desenvolvimento profissional.

Porém, o tempo é muito mais do que uma quantidade que pode ser dada ou retirada, inflacionada ou reduzida (embora também seja certamente isso). Ele é tanto uma

percepção como uma propriedade. Pessoas diferentes percebem o tempo de maneiras diferentes. Veremos que os professores e os administradores têm frequentemente diferentes percepções do tempo no ensino e da sua relação com a mudança educativa. Esta é, em parte, uma questão de género, pois a relação entre administradores e professores é muito frequentemente uma relação entre homens e mulheres, respectivamente. Mas trata-se também de uma questão relativa à maneira como os administradores e os professores experimentam o contexto do ensino e o lugar nele ocupado pela mudança. Defenderei que os professores e os administradores percebem o tempo e a mudança no ensino de maneiras muito diferentes. Estas diferenças estão enraizadas na maneira como cada um destes grupos está localizado em relação à estrutura do trabalho dos professores. Na verdade, podem conduzir a incompreensões e lutas profundas sobre o ensino, a mudança e o próprio tempo, no sentido em que os administradores comprimem os prazos finais para a mudança, ao passo que os professores as procuram anular! Mostrarei que a compreensão da complexidade e da natureza inter-relacional deste problema requer a síntese de abordagens teóricas diferentes mas compatíveis, as quais nos permitem perceber que o tempo no ensino é, ao mesmo tempo, um recurso que pode ser gerido tecnicamente, uma percepção subjectivamente variável e um objecto de luta política.

Em seguida, no Capítulo 6 examino algumas alegações frequentemente feitas por aqueles que estudam o trabalho dos professores, segundo as quais a experiência e a organização do tempo mudou, ela própria, com esse tempo. Este argumento é conhecido como a tese da intensificação, segundo a qual o tempo no ensino está a ficar cada vez mais comprimido, com consequências preocupantes. Uma vez que esta tese é defendida por tanta gente, mas demonstrada de maneira tão débil, explorarei a forma como ela resiste em face das experiências e percepções dos próprios docentes. Portanto, a tese da intensificação será interrogada pelas vozes dos próprios professores, por aquilo que eles próprios têm a dizer acerca do tempo e do trabalho. Veremos que estas vozes concedem algum apoio à tese, mas que também apresentam algumas surpresas. No Capítulo 6, as vozes dos professores articulam muitas afirmações inesperadas que lançam sérias dúvidas sobre partes desta tese.

No Capítulo 7, debruço-me sobre as dinâmicas emocionais do ensino; sobre aquilo que os professores sentem acerca do seu trabalho. Incidindo a atenção sobre o caso específico da culpa no ensino, examino como estas dinâmicas emergem a partir das maneiras como o trabalho de ensinar está estruturado. Em quantidades moderadas, a culpa pode ser a voz íntima da consciência. Mas, quando é excessiva, defenderei que pode dar origem ao desgaste, ao cinismo e ao abandono da profissão. Existe muita coisa, relativa à forma como o trabalho dos professores está actualmente estruturado, que produz tais excessos de culpa e todos os seus efeitos laterais. Em particular, mostrarei que os professores podem ser particularmente propensos à culpa quando sentem que podem estar a ferir aqueles por quem se preocupam, devido a exigências excessivas e conflituais, expectativas intermináveis e critérios incertos de realização profissional no local de trabalho.

A CULTURA

No Capítulo 7 mostra-se que a incerteza no ensino, pode contribuir para a culpa que é sentida por muitos professores. No ensino, o trabalho nunca está acabado, pode sempre fazer-se mais, as coisas podem sempre ser melhoradas. Nestas condições, por definição, os professores nunca fazem o suficiente. Outras pesquisas também indicam que a incerteza pode conduzir à redução dos riscos que se está disposto a correr, à segurança nos métodos de ensino e, em resultado disso, à diminuição das expectativas e do sucesso dos alunos³³. Pese embora o facto de a incerteza ter sido desde sempre uma qualidade universal do ensino, o colapso da certeza científica e da sua base de conhecimento supostamente segura (por exemplo, dos métodos de ensino de sucesso comprovado) promete intensificar ainda mais a sua influência.

Se existe a vontade de reduzir algumas das incertezas inúteis do ensino, então é preciso encontrar meios que não sejam simplesmente técnicos e científicos. Uma solução frequentemente avançada é a de construir culturas profissionais do ensino, no seio de pequenas comunidades de professores, em cada local de trabalho, os quais podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer *feedback* construtivo, desenvolver objectivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios (mas que sejam ao mesmo tempo realistas) a respeito daquilo que pode ser razoavelmente realizado. Grande parte dos apelos ao desenvolvimento de culturas de colaboração nas escolas acabou por se basear neste argumento relativo à redução da incerteza dos professores.

Nos Capítulos 8-10, lida-se de perto (e de forma controversa) com a questão da colaboração entre professores e, de um modo mais geral, com o papel desempenhado pelas culturas docentes na mudança educativa. Passarei algum tempo a rever o terreno relativamente bem percorrido daqueles que apelam à colaboração, em termos do seu contributo para o desenvolvimento das escolas, o desenvolvimento profissional dos docentes e o sucesso dos alunos. Já foram produzidos discursos suficientes sobre este assunto. Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral. A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas.

O meu objectivo neste livro não é nem o de exaltar a colaboração, nem o de lhe fazer o funeral. Pelo contrário, a minha preocupação reside nos seus significados, nas suas realizações e nas suas consequências. Mais uma vez, as vozes dos professores funcionarão como o nosso guia no desemaranhar da lanosidade conceptual que caracteriza a colaboração. Estas palavras, bem como os entendimentos que elas geram, encerram muitas controvérsias. No Capítulo 8, descobriremos que impulsos bem intencionados no sentido de criar culturas de colaboração e de expurgar o isolamento

e o individualismo dos professores das nossas escolas correm o sério risco de eliminar a individualidade entre os professores e, com ela, a criatividade discente que pode desafiar os pressupostos administrativos e constituir uma poderosa força de mudança.

No Capítulo 9, concentro-me no tema da colaboração e faço uma distinção entre *culturas de colaboração* e *colegialidade artificial*. A colaboração pode ser uma forma de ajudar os professores a trabalharem juntos na prossecução ou na revisão dos seus próprios objectivos enquanto comunidade profissional, ou, em alternativa, constituir uma forma de reinscrever o controlo administrativo no seio de discursos persuasivos e permanentes de colaboração e de parceria. Neste sentido, a colaboração tanto pode ser um peso como uma bênção, especialmente quando os administradores a assumem e a convertem em modelos, em requisitos obrigatórios e em peris mensuráveis de crescimento e de implementação. Aos processos espontâneos, imprevisíveis e perigosos da colaboração conduzida pelos professores, os administradores preferem demasiadas vezes a simulação segura da colegialidade artificial, que é mais perfeita, mais harmoniosa (e mais controlada) do que a própria realidade da colaboração.

Tal como o tempo, a colaboração é um ponto central de luta entre os administradores e os professores (e mesmo entre os próprios administradores). Embora os padrões actuais de colaboração tenham sido precipitados pelas condições pós-modernas, as burocracias hierárquicas tentam insistentemente regulá-los e reintegrá-los nos sistemas modernos sob a forma de novas estratégias de regulação e de controlo. Nos debates e nas lutas que rodeiam o significado da colaboração, podemos encontrar alguns dos conflitos mais importantes que opõem a modernidade e a pós-modernidade, com os quais se debatem hoje as nossas escolas e os nossos professores.

No Capítulo 10, debruço-me sobre formas de colaboração que dividem tanto como unem. A partir de dados recolhidos junto de professores de escolas secundárias, nele mostro como o sistema escolar secundário moderno *balkanizou* os seus professores em *cubículos* departamentais. Embora isto tenha criado alguma colaboração no interior dos departamentos, a colaboração que aravessa as fronteiras entre disciplinas foi severamente restringida, criando inconsistências pedagógicas, territorialidades competitivas e uma ausência de oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros e se apoarem mutuamente.

Contudo, dados recolhidos em escolas secundárias inovadoras sugerem que muitas das tentativas para erradicar as formas tradicionais de balkanização se limitam simplesmente a reconstruí-la de maneiras diferentes. Muitas destas escolas tentam assegurar a existência de visões compartilhadas e de valores comuns organizados em torno de curricula inovadores, pedagogias alternativas, sistemas alargados de avaliação e de informação, entre outras. Apesar do seu conteúdo radical, defenderei que tais programas de reforma se limitam muitas vezes a substituir uma missão moderna por outra. Neste caso, contudo, a balkanização ocorre, não entre departamentos, mas sim entre a vanguarda e a retaguarda, entre os *insiders* e os *outsiders* ou entre os mais velhos e os mais jovens. Argumentarei que, se as escolas

secundárias quisessem evitar a balkanização e todos os seus problemas, devem procurar mais configurações pós-modernas de organização e de colaboração, de natureza pluralista e flexível, em vez de padrões que procuram forjar ou impor consensos entre todos os docentes ao nível do estabelecimento de ensino.

OS FUTUROS

Deixando para trás os dados empíricos, no capítulo final perscrutem-se os futuros possíveis da mudança entre os professores. Nele se delineiam diferentes cenários possíveis de reestruturação educativa. Veremos que, por si só, a reestruturação não é uma solução inquestionável para as crises que afectam os professores e as suas escolas. Do mesmo modo não o são a cultura de escola, o desenvolvimento profissional ou a liderança educativa. Pelo contrário, em termos éticos e práticos, o que importa em todos estes domínios é o modo como os conflitos serão resolvidos entre o controlo burocrático e o poder dos professores, num futuro imediato, e entre a modernidade e a pós-modernidade, num âmbito mais global. É através destas lutas que as culturas, as capacidades e o empenhamento futuro dos professores serão construídos.

Toda a mudança implica uma escolha entre uma trajetória a seguir e outras a deixar para trás. A compreensão do contexto, dos processos e das consequências da mudança ajuda-nos a clarificar e a questionar estas escolhas. As opções que fizemos dependerão, em última instância, da profundidade deste entendimento, mas também da criatividade das nossas estratégias, da coragem das nossas convicções e da orientação dos nossos valores. Consequentemente, o livro não termina com regras definitivas para o aperfeiçoamento, listas de práticas de sucesso ou outras certezas espúrias. Ao invés disso, põe em cima da mesa algumas das opções com que nos defrontamos, juntamente com as suas implicações morais e práticas, quando encontramos a mudança educativa ou a realizamos nós próprios no mundo pós-moderno. Porque, se conseguirmos compreender os rumos possíveis da mudança, talvez possamos no futuro ser mais capazes de lhe tomar as rédeas.

NOTAS

- 1 Esta noção de acção profissional enquanto exercício de juízos discretionários, em condições de incerteza inevitável e perpétua é esboçada mais claramente por Donald Schön em *The Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1983. É uma noção de profissionalismo muito diferente da definição mais convencional, a qual assenta em noções de conhecimento esotérico, de saber qualificado especializado e de status público.
- 2 O relatório do projecto inicial é Hargreaves, A. e Wignall, R., *Time for the Teacher: A Study of Collegial Relations and Preparation Time Use among Elementary School Teachers*, Transfer Grant Project 51/1070, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

- 3 Halsey, A. H., Heath, A. e Ridge, J., *Origins and Destinations*, Oxford, Oxford University Press, 1980.
- 4 Discuti mais amplamente o impacto destas reformas inter-relacionadas no meu livro *Curriculum and Assessment Reform*, Milton Keynes, Open University Press e Toronto, OISE Press, 1989. A recusa dos professores, em 1993, em administrarem testes do Currículo Nacional e a criação de uma comissão, dirigida por Sir Ron Darling, para estudar o impacto das exigências da realização dos testes sobre o trabalho dos professores, apontam para a eficiência limitada das reformas levadas a cabo por submissão.
- 5 Ver Hargreaves, D. e Hopkins, D., *The Empowered School*, London, Cassell, 1991.
- 6 Tais práticas estão documentadas em Popkewitz, T. e Lind, K., «Teacher incentives as reforms: Teachers' work and the changing control mechanisms in education», *Teachers College Record*, 90, 1989, 575-94; Smyth, J. e Garman, N., «Supervision as school reform: A critical perspective», *Journal of Education Policy*, 4(4), 1989, 343-61; e Hargreaves, A. e Dawe, R., «Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching», *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 1990, 227-41.
- 7 Isto é revelado numa coleção de estudos inter-relacionados publicados pela revista *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), Outono de 1990.
- 8 Para discussões alargadas sobre as possibilidades e os problemas do school-based management, ver Caldwell, B. e Spinks, J. M., *The Self-Managing School*, Lewes, Falmer Press, 1988, e Caldwell, B. e Spinks, J. M., *Leading the Self-Managing School*, London e Washington, DC, Falmer Press, 1992. Para críticas mais mordazes dos seus princípios e práticas, ver a coleção de artigos de Smyth, J. (ed.), *The Socially Critical Self-Managing School*, London e Washington, DC, Falmer Press.
- 9 Sarason, S., *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- 10 A bibliografia sobre a modernidade é revista e discutida no Capítulo 2.
- 11 Weber, M., *General Economic History*, New Brunswick, NJ, e London, Transaction Books, 1981; Weber, M., *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, New York, Bedminster Press, 1968.
- 12 A bibliografia sobre a pós-modernidade e as suas principais características é revista e discutida no Capítulo 4.
- 13 Fullan, M., com Stiegelbauer, S., *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press; Toronto, OISE Press e London, Cassell, 1991.
- 14 Huberman, M. e Miles, M., *Innovation Up Close*, New York, Plenum, 1984.
- 15 Fullan, M., «What's Worth Fighting For in the Principals'hip», Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation, 1988.
- 16 Louis, K. S. e Miles, M., *Improving the Urban High School*, New York, Teachers College Press, 1990.
- 17 McLaughlin, M., «Learning from experience: Lessons from policy implementation», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 171-8; e McLaughlin, M., «The Rand change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities», *Educational Researcher*, Dezembro de 1990, 11-16.
- 18 Hopkins, D., «School improvement in an era of change», in Ribbins, P. e Waite, E. (eds), *Improving Education: The Issue Is Quality*, London, Cassell, 1992.
- 19 Lieberman, A., Darling-Hammond, L. e Zuckerman, D., *Early Lessons in Restructuring Schools*, New

- York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), 1991.
- 20 Wideman, R., «How secondary school teachers change their classroom practices», tese de doutoramento, Toronto, University of Toronto, 1991.
 - 21 Uma das ironias das reformas educativas contemporâneas é que os defensores de uma abordagem experiencial socialmente fundamentada à aprendizagem das críticas responsabilizam frequentemente os professores pelo respeito para com o carácter social de tal aprendizagem, mas não vêem que os próprios professores são aprendizes sociais. As crianças têm sido consideradas as vítimas e os professores os vilões — aqueles que se entrepõem a si e às suas exigências entre os jovens e as possibilidades experienciais da aprendizagem.
 - 22 Desenvolvi esta ideia mais amplamente em «Teaching quality: A sociological analysis», *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 1988, 211-32; Ver também Darling-Hammond, L. e Berry, B., *The Evolution of Teacher Policy*, Santa Monica, CA, Rand Corporation.
 - 23 Doyle, W. e Ponder, G., «The practicality ethic in teacher decision-making», *Interchange*, 8(3), 1977-78, 1-12.
 - 24 Estas questões de contexto, de propósito e de pessoa no ensino são abordadas mais amplamente em Fullan, M. e Hargreaves, A., *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*, Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, MA, The Network; Milton Keynes, Open University Press; e Melbourne, Australian Council for Educational Administration, 1991.
 - 25 Lash, S., *Sociology of Postmodernism*, London and New York, Routledge 1990, 66. A minha distinção deve muito esteticamente — mas pouco teoricamente — a uma distinção (feita com palavras semelhantes, mas com uma substância diferente) delineada por P. D. James no seu romance *Devices and Desires*, London, Faber & Faber, 1991. (A frase original foi retirada do *Book of Common Prayer* anglicano.)
 - 26 Deleuze, G. e Guattari, F., *Anti-Oedipus, Capitalism and Schizophrenia*, New York, Viking Press, 1977, p. 26.
 - 27 Woods, P., «Teaching and creativity», in *Teacher Skills and Strategies*, London e Washington, DC, Falmer Press, 1990.
 - 28 Estes resultados são revistos e descritos no Capítulo 9.
 - 29 Connell, R., «Teachers' Work», Sydney e New York, George Allen & Unwin, 1985. A análise de Connell destaca-se de muitas outras análises teóricas sobre o trabalho dos professores pela forma como se baseia em dados empíricos, descritos de forma rica, assim como pela sua aplicação teórica.
 - 30 Como, por exemplo, em Rosenholtz, S., *Teachers' Work*, New York, Longman, 1989.
 - 31 A discussão da intensificação e da profissionalização é desenvolvida, de modo completo, no Capítulo 6.
 - 32 Isto é demonstrado de maneira mais notável no estudo de Rosenholtz sobre o desenvolvimento dos professores, a cultura dos seus locais de trabalho e os resultados obtidos pelos alunos nas escolas elementares do Tennessee, nos Estados Unidos da América. Ver Rosenholtz, op. cit., nota 30.



O MAL ESTAR DA MODERNIDADE

O PRETEXTO DA MUDANÇA

COMPREENDER A MUDANÇA

É comum utilizarem-se analogias em tudo o que se diz a respeito da escolarização. Não entanto, elas também são contestadas. As escolas não são empresas. As crianças não são produtos. Os educadores não agem normalmente no sentido da obtenção do lucro. Contudo, as escolas e as empresas não são absolutamente diferentes. As escolas secundárias maiores, em particular, partilham com muitas empresas uma série de características importantes. Estas incluem um número elevado de pessoal, hierarquias de comando delimitadas, divisões de responsabilidade especializada, demarcação de tarefas e de papéis e desafios à obtenção da consistência e da coordenação. Quando o mundo empresarial enfrenta crises importantes e passa por transições profundas, as organizações de serviços humanos, tais como os hospitais e as escolas, devem prestar muita atenção, pois crises semelhantes podem vir a afectá-las brevemente.

Poucos observadores do mundo social podem deixar de se aperceber das mudanças monumentais que ocorrem hoje no mundo empresarial. A reestruturação, a redução da dimensão da força de trabalho, a mudança de localização e mesmo a extinção são realidades da mudança organizacional que muitas empresas e os seus empregados estão a ter de enfrentar. As empresas estão a ser encerradas. As hierarquias organizacionais tornam-se mais horizontais, à medida que os níveis de burocracia são eliminados. A liderança, assim como a forma como é exercida, atravessam transformações extraordinárias. À medida que as estruturas tradicionais definham e estruturas novas emergem, estes novos padrões de mudança são por vezes celebrados em apoloias da aquisição de poder pessoal ou da aprendizagem e desenvolvimento organizacionais. Outras vezes, as celebrações não passam de eufemismos fragilmente dissimulados do colapso económico, da desumanidade empresarial ou da falência calculada. Dependendo dos valores e muitas vezes da situação da pessoa, estas

transformações da vida empresarial podem ser heróicas ou horrendas. Seja como for, o seu impacto sobre o mundo empresarial (e não só) é extraordinário.

As transformações sociais que estamos a testemunhar no vértice do milénio estendem-se bem para além do mundo empresarial. As amplas mudanças na vida económica e organizacional estão a ser acompanhadas por mudanças inter-relacionadas e profundas na organização e no impacto do conhecimento e da informação, na expansão global dos perigos ecológicos, na cada vez maior tonada de consciência pública desses perigos, na reconstrução geopolítica do mapa global, na restituição e reconstituição das identidades nacionais e culturais e até na redefinição e reestruturação da individualidade humana. Embora, num certo sentido, a mudança social seja ubíqua, o pêndulo social esteja sempre a balançar, e não existam propriamente aspectos totalmente novos, a justaposição destas amplas mudanças num único momento histórico representa mais do que uma simples nova moda social. De facto, não será exagero afirmar que estas mudanças combinadas e interligadas marcam o declínio de um período socio-histórico fundamental e o advento de outro. Em consonância com o antigo presidente checo, o intelectual Vaclav Havel, defendo que estas mudanças combinadas marcam «o fim da era moderna» — ou, pelo menos, o princípio desse fim¹. Esta transformação socio-histórica significativa coloca-nos perante desafios extremamente importantes na viragem do século. Dado o seu papel na preparação das gerações do futuro, as implicações destas mudanças para os professores são particularmente importantes. Contudo, embora os efeitos da mudança comecem agora a ser sentidos no mundo educativo, eles são muitas vezes compreendidos de forma algo vaga. Com efeito, a bibliografia genérica sobre a mudança educativa tem-se debruçado sobre eles de um modo bastante deficiente.

Efectivamente, tal bibliografia está repleta de teorias e de entendimentos sobre aquilo que tem vindo a ser designado pelo *processo de mudança*. Debruçando-se sobre os aspectos mais genéricos da mudança educativa, esses contributos têm-nos ajudado a apreciar a maneira como a mudança é implementada, como as pessoas realizam elas próprias mudanças e como a mudança persiste e se institucionaliza ao longo do tempo². Todavia, a atenção intensa e cumulativa concedida ao processo de mudança também tem conduzido àquilo a que Robert Merton chama a *deslocação das finalidades* (*goal displacement*)³. Esta deslocação dá-se quando ficamos tão fascinados com os meios através dos quais perseguimos as nossas finalidades que eles passam a ocupar o lugar das próprias finalidades. As finalidades originais são, então, negligenciadas ou esquecidas. A preocupação com o processo de mudança assume frequentemente estas características. À medida que se canalizam esforços para a implementação, as razões para a realização da própria mudança desaparecem rapidamente de cena. Consequentemente, as pessoas que são afectadas pela mudança interrogam-se frequentemente acerca da sua utilidade. Têm mesmo dúvidas sobre as suas origens ou propósitos, bem como sobre a sua relevância para o seu caso concreto. Embora disponhamos actualmente de um discurso profissional impressionante sobre o *processo*

de mudança, a nossa atenção para com o *propósito* e o *contexto* da mudança — bem como para os discursos através dos quais esta poderia ser interpretada e expressa — tem sido relativamente escassa. Neste capítulo e nos dois que se seguem, pretendo desvolver precisamente esse discurso sobre o contexto da mudança, um discurso que se adequa às transformações socio-históricas do momento, com as quais estamos a ser confrontados.

Este discurso baseia-se na proposição central segundo a qual os desafios e as mudanças que os professores e as escolas enfrentam não se confinam parzialmente à educação, enraizando-se antes numa importante transição socio-histórica de um período de *modernidade* para outro de *pós-modernidade*. As escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado. Todavia, a resposta a esta realidade é muitas vezes inadequada ou ineficaz — deixando intactos os sistemas e as estruturas do presente, ou recuando em direcção a reconfortantes mitos do passado. As escolas e os professores ou se agarram a soluções burocráticas de tipo modernista (mais sistemas, mais hierarquias, mais mudanças impostas, mais do mesmo), ou retrocedem nostalgicamente em direcção a mitos pré-modernos de comunidade, de consenso e de colaboração, nos quais o pequeno é que é bom (*small is beautiful*) e amizades e alianças unem os professores e outros actores em teias densas e protegidas de propósito e de pertença comum. Em muitos sentidos, as escolas continuam a ser instituições modernas (e, em certos casos, até pré-modernas), que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo. À medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio. A natureza anacrónica da escola é cada vez mais evidente. É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino.

Neste capítulo, sintetizam-se as principais características da era da modernidade, uma era que está em geral em quarto minguante, mas que estabeleceu pressupostos e condições notavelmente elásticas, no âmbito das quais as escolas e os professores operam hoje e às quais continuam a agarrar-se, enquanto o turbilhão da mudança redemoinha à sua volta. Nos próximos dois capítulos procede-se então a uma análise detalhada da própria condição pós-moderna emergente e dos desafios que está a apresentar aos professores e ao seu trabalho, no momento em que estes enfrentam um novo século. Na primeira parte do livro, a discussão afastar-nos-á por vezes do mundo imediato da escola, para considerar a sociedade que a rodeia. Mas, sem um entendimento do contexto, da fonte de todas as pressões e mudanças, não é possível sermos claros ou coerentes quanto às mudanças que experimentamos. E, sem qualquer clareza ou coerência, seremos incapazes de exercer controlo ou de imprimir qualquer direcção ao futuro da educação e ao papel que os professores desempenharão nele. Sem uma teoria do contexto, a mudança educativa é um processo místico ou destituído de sentido que não pode ser conceitualizado nem controlado adequadamente por aqueles que o experimentam. Portanto, é por uma teoria do contexto que devemos começar.

O MAL-ESTAR DA MODERNIDADE

Embora a escolarização seja uma invenção antiga, as suas formas contemporâneas e a sua massificação foram construídas e estabelecidas no âmbito de condições sociais bastante específicas. Estas têm sido designadas por vários teorizadores sociais como as condições da *modernidade*¹. Exatamente como é que a modernidade deveria ser periodizada é uma questão em disputa entre tais teorizadores, mas a maioria parece localizar o seu início por volta da época do Iluminismo, a idade da Razão. Para além disso, certos autores também destacam um outro estado mais avançado da modernidade, ao qual chamam modernidade recente ou alta modernidade². O início deste último período é normalmente localizado entre meados e finais do século XIX, conhecendo a sua difusão alargada na sequência da II Guerra Mundial. Turner sintetiza as origens e a evolução da modernidade do seguinte modo:

A modernidade emerge com o alastramento do imperialismo ocidental no século XVI; o domínio do capitalismo na Europa do Norte (...) no início do século XVII; a aceitação dos procedimentos científicos, com a publicação dos trabalhos de Francis Bacon, Newton e Harvey; e, de modo preceniente, com a institucionalização das práticas e das crenças calvinistas nas classes dominantes da Europa setentrional. Podemos seguir ainda este processo através da separação do lar e da economia, e da criação da instituição da maternidade no século XIX. Embora a ideia de cidadão já possa ser identificada no tempo dos gregos, até as cidades independentes do estado italiano (...) o cidadão, enquanto portador abstrato de direitos universais, é uma ideia distintamente moderna ...³

Se a nomenclatura e a periodização da modernidade são algo contestadas, as suas características dominantes são reconhecidas e objecto de um acordo mais amplo. Na essência, a modernidade assenta em crenças iluministas de que a Natureza pode ser transformada e que o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico e da sua aplicação racional à vida social e económica. Em comparação com as sociedades pré-modernas, na condição moderna as esferas da produção económica e da reprodução humana são separadas. A família e o local de trabalho deixam de ser contíguos. A industrialização arrasta consigo o sistema fabril, culminando nos sistemas de produção e de consumo em massa da alta modernidade. Nas palavras de Max Weber, a vida económica e a vida organizacional mais geral são objecto de uma *racionalização*⁴. O sistema fabril moderno agrupa grandes números de trabalhadores em locais únicos nos quais o tempo e o movimento podem ser calibrados ao pormenor e regulados cuidadosamente através de hierarquias burocráticas de supervisão e de controlo. Para Alvin Toffler, a alta modernidade é a era da *chaminé de fumos*⁵. Ela constrói-se na base de economias de

*exala*⁶. O capitalismo monopolista do primeiro mundo ou o socialismo de Estado do segundo são os seus modelos culminantes de organização económica.

Como defendem Jürgen Habermas e, mais recentemente, David Harvey, o projecto social e histórico da modernidade foi perseguido essencialmente em nome da emancipação social, enquanto forma de arrancar a Humanidade ao particularismo, ao paternalismo e à superstição dos tempos pré-modernos⁷. O projecto da modernidade representava um esforço intelectual extraordinário por parte dos pensadores iluministas para desenvolver a ciência objectiva, a moralidade e a lei universais e a arte autónoma, segundo a sua lógica intrínseca. A ideia era usar a acumulação do conhecimento gerado por muitos indivíduos trabalhando livre e criativamente no sentido da perseguição da emancipação humana e do enriquecimento da vida quotidiana. O domínio científico da Natureza prometia a libertação em relação à penúria, à necessidade e à arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento das formas racionais de organização social e dos modos racionais de pensamento prometiam a libertação em relação às irracionalidades do mito, da religião e da superstição, à utilização arbitrária do poder e ao lado negativo da natureza humana. Só através de tal projecto é que as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a Humanidade poderiam ser reveladas⁸.

Harvey prossegue notando que a experiência da guerra e da catástrofe militar no século XX abalou dramaticamente este optimismo⁹. Neste sentido, o significado da modernidade foi impregnado de ambiguidade, assumindo conotações, tanto positivas como negativas. Baseando-se nos escritos clássicos de Max Weber sobre a modernização e particularmente sobre a burocracia e a racionalização da vida social, Bryan Turner analisa com alguma profundidade estas ambiguidades. Para Weber, diz ele:

A modernidade é ... a consequência de um processo de modernização através do qual o mundo social é dominado pelo ascetismo, pelas alegações universalistas ligadas à racionalidade instrumental, a diferenciação das diversas esferas do mundo vivo, a burocratização das práticas económicas, políticas e militares e a crescente monetarização dos valores ...

A característica distintiva essencial da perspectiva de Weber relativamente à modernidade é, no entanto, a sua ambiguidade. A modernização transporta consigo a erosão do sentido, o conflito interminável dos valores politizados e a ameaça representada pela jaula de ferro da burocracia. A racionalização torna o mundo ordenado e fiável, mas não é capaz de o tornar significativo¹⁰.

A modernidade tem sido sempre uma faca de dois gumes. Ela possui potencial para fortalecer a condição humana, mas também para a empobrecer. Isto pode ser observado em diversas áreas.

1. *Economicamente*, a modernidade prometeu a eficiência, a produtividade e a prosperidade, mas, especialmente nos seus últimos estádios, também criou

locais e processos de trabalho que separam os gestores dos trabalhadores, a planificação da execução e a mente da mão. Tem sido defendido que estes processos de trabalho decompõem as tarefas dos trabalhadores em componentes mensuráveis cada vez mais pequenas, desqualificando o trabalho das pessoas e sujeitando-o a graus de controlo técnico cada vez maiores¹⁷.

Também se sugere que os professores têm sido sujeitos a este processo de trabalho desqualificado e por ele subjugados. Argumenta-se que o seu trabalho tem sido definido e os seus poderes de discricção delimitados por controlos técnicos, através de testes estandardizados, pacotes e orientações «à prova dos professores» e modelos de ensino minuciosamente concebidos, impostos a partir de cima. Ironicamente, nos locais de trabalho dos docentes, à semelhança de outros, as medidas concebidas para aumentar o controlo técnico sobre este trabalho têm-no enfraquecido muitas vezes, criando problemas de sentido, de motivação e de *moral* entre os que o desempenham, que lutam para trabalhar de uma forma mais intuitiva, mais emocional e mais moral do que estes controlos técnicos permitem¹⁸.

2. *Politicamente*, a modernidade assistiu à consolidação do Estado-Nação enquanto força militar e à criação do Estado-Providência enquanto força supostamente civilizadora e promotora do progresso¹⁹. O advento do Estado e o seu papel na alta modernidade foram extremamente importantes²⁰. As estruturas do Estado tornaram-se cada vez mais fortes, centralizadas e intervencionistas. A aplicação de políticas económicas Keynesianas fez com que estas assumissem uma responsabilidade crescente no apoio, coordenação e intervenção das condições da produção económica, bem como na garantia do progresso social, através de reformas na segurança social. O Estado social-democrático da Suécia, o Estado pós-providência da Grã-Bretanha e a Guerra Contra a Pobreza de Lyndon Johnson nos Estados Unidos representam alguns dos exemplos mais significativos das políticas da alta modernidade. As sociedades comunistas ampliaram ainda mais estes processos de coordenação, intervenção e controlo estatais.

O Estado moderno é um Estado planificado. A segregação que instaura entre as zonas de negócios e as zonas residenciais concentra a vida social em compartimentos diferentes, função a função. As suas auto-estradas e vias rápidas foram concebidas para aumentar a velocidade da comunicação, os seus arranha-céus para preservar o espaço urbano escasso, os seus apartamentos da segurança social e os seus bairros de habitação social para remover a miséria urbana. Em nome não só da eficiência social e tecnológica, mas também do aperfeiçoamento humano planificado, o Estado moderno tanto protege como vigia a população em redes cada vez mais amplas de regulação, de controlo e de intervenção. Isto, igual modo, se aplica à educação²¹.

Em todo o mundo, uma das reformas estatais mais importantes e mais difundidas foi a educação de massas. Por um lado, esta foi conquistada, enquanto direito, por uma

população cada vez mais livre e politicamente organizada. Conferiu aos jovens o direito de usufruírem de oportunidades educativas e sociais. Por outro lado, a educação de massas também formou a futura força de trabalho e sustentou a ordem e o controlo social. Nas palavras de um crítico, ela representou, nada mais nada menos, do que um *aparelho ideológico de Estado*²². Portanto, a relação entre a educação e o Estado moderno não tem sido consistentemente benígna.

Como notaram historiadores educacionais como Hamilton e Goodson, os sistemas escolares modernos emergiram como uma espécie de sistemas-fábrica de educação em massa, concebidos para satisfazer as necessidades da indústria pesada e de manufaturação. Processaram alunos em série, segregaram-nos em *cortes* por idades (a que chamaram *turnas* ou *níveis de aptidão*), e ensinaram-lhes um curso ou um currículo estandardizado, por intermédio de métodos centrados no professor, baseados na preleção, na recitação, na pergunta-e-resposta e no trabalho sentado²³. Estes sistemas de educação elementar de massas para uma sociedade cada vez mais massificada, com uma classe trabalhadora numerosa, foram complementados com sistemas estatais e privados de educação secundária mais selectivos, para as elites comerciais e sociais. Com a expansão da igualdade de oportunidades, lado a lado com as crescentes preocupações com a força de trabalho não-qualificada, com as economias não-competitivas e com as carências de capital humano, a educação secundária foi-se tornando cada vez mais acessível a todos. Também ela passou a fazer parte da escolaridade de massas.

As condições da modernidade estabeleceram os parâmetros e os pressupostos no âmbito dos quais as nossas escolas secundárias, em particular, bem como os seus professores, se desenvolveram e operam hoje. Períodos de aulas entremeados, turnas segregadas por idades, um currículo académico baseado em disciplinas e testes feitos com lápis e papel — todos os elementos que constituem hoje o ensino secundário «*real*», a maneira aparentemente normal e razoável de organizar um currículo e de ensinar — são, portanto, produtos socio-históricos altamente específicos. Um argumento fundamental neste livro é o de que estas práticas e estruturas, existentes no ensino secundário, podem já ter ultrapassado o seu período de utilidade, não sendo doravante adequadas para uma sociedade na qual as condições e os pressupostos da modernidade — sobre os quais a escolaridade secundária estatal foi fundada — estão a perder a sua força e relevância.

3. *Do ponto de vista organizacional*, as políticas e a economia da modernidade tiveram efeitos significativos e sistemáticos sobre a vida institucional, incluindo a da escola. A maior parte das escolas secundárias de hoje são, na essência, instituições modernas. Caracteristicamente imensas em tamanho, balcanizadas numa confusão de *cubículos* burocráticos conhecidos como departamentos disciplinares e articuladas precariamente por esse labirinto geométrico conhecido pelo nome de calendário ou horário escolar, as escolas secundárias

têm lutado duramente para melhorar as oportunidades e as escolhas de um número crescente de jovens, mas com custos significativos. Trata-se de custos de impessoalidade e de alienação para os seus alunos e de inflexibilidade burocrática e ausência de capacidade de resposta à mudança por parte do seu pessoal docente. As escolas secundárias americanas têm sido comparadas a centros comerciais; as *comprehensive schools* britânicas, a aeroportos sobrelotados²¹. As metáforas não são lisonjeiras. Sendo organizações grandes e muitas vezes desajeitadas, muitas escolas secundárias parecem entrosar-se mal com as necessidades académicas, pessoais e sociais dos seus alunos e com as necessidades de um desenvolvimento profissional frutuoso, uma aprendizagem contínua e uma tomada de decisões flexível por parte do seu pessoal docente.

Todavia, a actual crise da educação secundária não é só um problema de dimensão, de impessoalidade ou de inflexibilidade. Nem sequer se trata de um problema de incapacidade para corresponder aos desafios económicos da competitividade global. Trata-se antes, do problema de um sistema escolar balcanizado, especializado e moderno que se confronta com as condições novas e complexas da pós-modernidade. Como defendi no capítulo anterior, as escolas secundárias são simultaneamente símbolos e sintomas do mal-estar da modernidade. As suas estruturas grandes, complexas e burocráticas adequam-se mal às necessidades dinâmicas e variantes do mundo pós-moderno: necessidades de uma aprendizagem estudantil mais relevante e motivadora, de um desenvolvimento profissional contínuo e interligado e bem assim de uma tomada de decisões mais flexível e inclusiva²².

4. *Pessoalmente*, os efeitos das burocracias modernas expandem-se ao ponto de atingirem a formação e a satisfação das identidades e da individualidade. Isto não significa que todas as burocracias sejam más. Nas suas melhores condições, elas substituem o clientelismo e o nepotismo por juízos imparciais que reconhecem as qualificações e a perícia das pessoas. As burocracias empresariais também podem oferecer certos tipos de recompensas e de satisfações pessoais. Como descobriam Leinberger e Tucker, ao revisitar os «homens da organização» estudados por William H. Whyte nos anos 50, as organizações ofereciam a segurança a longo prazo, bem como um sentido claro de lugar numa estrutura mais ampla, a troco da lealdade para com a companhia²³. As burocracias empresariais ofereciam tanto uma segurança de perspectivas, como perspectivas de segurança. Contudo, isso tinha um preço.

Muitas burocracias empresariais valorizavam nos seus empregados uma «personalidade bem arredondada». Mas, como notam Leinberger e Tucker:

podia-se contar com a personalidade bem arredondada, tão querida dos administradores de pessoal de empresas entrevistados por Whyte, para evitar qualquer tipo de excentricidade ... e quaisquer vértices, mais áspetos que impedissem a integração suave na maquinaria social²⁴.

As empresas pareciam valorizar a construção de personalidades que agradassem, mais do que a expressão da interioridade. As personalidades tinham de ser vendáveis e maleáveis ao contexto das necessidades da companhia. Deste modo, a concretização da segurança no emprego, dos avanços na carreira e de um sentido de lugar também envolviam, em maior ou menor grau, alguns sacrifícios para o indivíduo. O próprio Whyte colocava a questão nestes termos. Em termos de «lealdade para com a companhia», dizia:

todas as novas ênfases [nos anos 50] apelam a uma união espiritual mais estreita entre o indivíduo e a Organização. Como têm defendido os profetas do sentido de pertença, a maior lealdade à Organização pode ser vista como uma necessidade psicológica individual. Num mundo que muda tão depressa, no qual somos obrigados a estar constantemente em movimento, o indivíduo necessita desesperadamente de raízes, e a Organização é o lugar lógico para as desenvolver.

Existem algumas forças práticas poderosas que trabalham no sentido de obrigar a uma maior lealdade. Com a grande subida das gratificações, o desenvolvimento dos planos de pensões e de poupança e reforma, o interesse próprio dos indivíduos é ligado mais estritamente do que antes ao serviço contínuo numa única organização. Porque deveria então um homem abandonar uma organização?²⁵

Porquê, com efeito? Talvez quando as necessidades da companhia e as necessidades individuais não são idênticas. Como continuou o próprio Whyte:

Um dos riscos da vida que levamos, diz um homem que ocupa agora o topo da gestão numa das nossas maiores empresas, é o da perda de objectivos bem definidos. Qual é o propósito? Qual é a finalidade? Eu estava profundamente envolvido no meu trabalho na divisão química. A minha mulher e eu estávamos também profundamente envolvidos na comunidade; eu dava um contributo e era eficaz. Então convidaram-me para vir para New York. Disseram-me que, vindo para aqui, iria ficar famoso. Se o seu palpite estiver errado, será uma terrível perda. Espero que a companhia não esteja a jogar xadrez comigo. Sinto que me falta algo. Não sei bem para o que é que estou a ser moldado ...²⁶

Não é de surpreender que, quando a credibilidade das empresas começou a ser questionada, a partir dos anos 60 e 70, a literatura na área da psicologia social tenha seleccionado a supressão organizacional da individualidade como um dos seus temas dominantes. Erving Goffman utilizou metáforas relativas ao teatro para descrever a interacção social enquanto arte de gestão das impressões (*impression management*)²⁷.

Eric Berne popularizou as relações inter-pessoais enquanto conjunto de jogos executados pelas pessoas³⁴. Surgiu um interesse renovado pela distinção clássica, feita por George Herbert Mead, entre o «Eu» não constringido e inovador e o «Mim» dirigido para os outros e socialmente regulado³⁵. R. D. Lang distinguiu entre a interioridade «verdadeira» e a «falsa» e socialmente condicionada³⁶. E, nos estudos sobre o ensino, Jennifer Nias, bem como outros sociólogos da educação, sublinharam a existência de diferenças entre aquilo a que ela chamou o Eu substancial do professor, que se esforçava para realizar os seus propósitos, e o Eu situacional, que era composto pelos constrangimentos das circunstâncias³⁷. De modos diferentes, todos estes escritos exprimiam uma crítica humanista da modernidade e das organizações que acabaram por dominá-la. As burocracias modernas alienaram o espírito humano, esvaziaram o trabalho do seu sentido e apartaram os trabalhadores da sua interioridade.

Estes problemas aplicavam-se ao ensino, pelo menos tanto como a outras ocupações. As exigências e os constrangimentos pouco razoáveis podiam reduzir o ensino à sobrevivência ou, até pior, permitir que estratégias de sobrevivência se fizessem passar pelo próprio ensino. Durante os anos 70 e 80, autores como Westbury, Woods e eu próprio mostrámos a forma como uma boa parte do ensino existente consistia em estratégias de sobrevivência que os professores tinham desenvolvido ao longo dos anos para lidar com os constrangimentos situacionais, as exigências de prestação de contas, os requisitos ligados à realização de testes, a escassez de recursos e as expectativas em conflito³⁸. Os estudos realizados sobre o ensino mostraram a maneira como, em face de todas estas exigências, os professores foram obrigados a lutar denodadamente para definir e defender uma individualidade válida — para preservar e exprimir as pessoas que eram e para proteger e promover os propósitos morais que conferiam sentido ao seu trabalho³⁹.

Alguns professores foram bem sucedidos na manutenção do seu Eu e alguns encontraram mesmo ambientes excepcionais nos quais este pôde florescer.⁴⁰ Muitos tiveram de rever os seus objectivos de realização pessoal num sentido menos ambicioso, a fim de se adaptarem com realismo às oportunidades limitadas oferecidas pelas suas escolas.⁴¹ E, por volta da fase intermédia ou final da sua carreira, muitos outros desistiram pura e simplesmente de obter a realização pessoal no local de trabalho e tornaram-se cínicos ou desencantados, resistindo à mudança na sala de professores e baixando os seus níveis de empenhamento e de desempenho na sala de aula⁴². As reformas dos programas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores realizadas nos Estados Unidos procuraram remediar estes problemas, tentando melhorar a qualidade da sua vida profissional. Regressarei a estes esforços ao longo do livro. Por agora, é preciso apenas sublinhar que, nos sistemas escolares modernos, sustentar e afirmar o sentido de individualidade tem sido uma luta constante dos professores, cujos propósitos, empenhamento e até desejos de ensinar têm sido persistentemente obstruídos e enfraquecidos pelas estruturas burocráticas no âmbito das quais trabalham.

A CRISE DA MODERNIDADE

Por volta dos anos 70, existiam sinais crescentes de que o período da modernidade poderia estar a aproximar-se do fim. A condição moderna sempre foi caracterizada por ambiguidades contínuas. Mas, por volta do final dos anos 60, início dos anos 70, a magnitude das dificuldades criadas pelas economias, pelos Estados e pelos modelos modernos de organização estavam a atingir enormes proporções. Durante os anos 70 e seguintes, estas dificuldades atingiram proporções de crise de tal modo elevadas que começaram a gerar um conjunto de pretextos poderosos para a mudança na vida económica, política e organizacional: a mudança a que acabámos por chamar pós-modernidade.

1. *Economicamente*, a alta modernidade estava a ficar exausta⁴³. O consumo e a produção em massa tinham sido os seus fundamentos de criação de riqueza e de acumulação de capital. O consumo crescente era estimulado pelo aumento da produção. A expansão económica estava na ordem do dia. Contudo, nos anos 70, o Ocidente mergulhou num colapso económico dramático, facto que, de forma mais imediata, foi precipitado pela crise petrolífera mundial de 1973. No entanto, as dificuldades enfrentadas pelas economias modernas já se vinham a intensificar desde há muito. Uma das formas pelas quais as economias modernas tinham vindo a expandir-se tinha sido a abertura dos mercados internacionais e o alargamento das oportunidades de realização de lucros aos diversos espaços geográficos. Mas, nos anos 70, estes mercados estavam a ficar saturados e esgotados. A expansão e a rentabilidade também tinham sido sustentadas pela contração de dívidas e pelo retardamento dos custos e das perdas ao longo do tempo. Mas, por volta dos anos 70, tais custos e perdas também se estavam a tornar incompressíveis. Com o advento de novas nações industrializadas não-ocidentais, as quais não estavam oneradas pela herança das velhas estruturas ou pelas tradições do sindicalismo, muitas economias ocidentais sentiram cada vez maiores dificuldades em competir com os custos de mão-de-obra mais baixos e com a maior iniciativa tecnológica dos seus competidores de além-mar. Não era apenas a eficiência, mas antes a própria viabilidade das economias ocidentais modernas, que estava a ser posta seriamente em causa.

2. *Politicamente*, a crise das economias ocidentais conduziu rapidamente àquilo a que O'Connor chamou a crise fiscal do Estado⁴⁴. As economias ocidentais modernas tinham sido dirigidas segundo orientações económicas Keynesianas, que promoviam e legitimavam a intervenção estatal directa na produção industrial e, mais geralmente, na vida económica. O estado Keynesiano regulava a oferta e a procura intervindo no ciclo dos negócios, regulando as taxas de juro, impondo restrições aos salários, etc. Estatizou as comunicações, os serviços

básicos e as matérias primas, com vista a criar infraestruturas baratas e estáveis para a produção lucrativa. Por vezes, chegou mesmo a apoderar-se de lótes importantes de acções ou a assegurar o controlo geral de determinadas empresas, em situações nas quais considerava que isso era do interesse económico e público geral. Mais do que isso, o Estado expandiu o seu investimento na saúde, na medicina e na segurança social, enquanto formas de dar resposta às aspirações sociais crescentes de «comprar» o fim da dissensão pública, de criar e manter uma força de trabalho tecnicamente educada e fisicamente saudável e de tentar, em geral, construir condições de suficiente harmonia social para que a produtividade económica prosperasse³¹.

O Estado moderno foi o parceiro inalienável da economia moderna. Em termos funcionais, estruturais e até (aos mais altos níveis) pessoais (através de casamentos intergrupais, de redes sociais, de antecedentes escolares partilhados e de fenómenos afins), o Estado e a economia casaram firmemente um com o outro. No entanto, no contexto de uma economia em colapso, os investimentos outrora perspicazes do Estado na educação, na segurança social e na propriedade pública cedo acabaram por ser encarados como luxos dispendiosos que os contribuintes já não podiam suportar. Mais do que isto, com o declínio dos lucros e o desemprego, o Estado (e com ele a escola) deixou de parecer estar a cumprir a sua função. Para além de ser caro, ele também parecia ser manifestamente ineficiente. O Estado benevolente e intervencionista passou rapidamente a ser encarado como um Estado inútil e inútil, perdendo rapidamente a sua legitimidade³². Tais crises de legitimidade dos Estados ocidentais tornaram-se norma a partir de finais dos anos 70, levando à criação de pretextos poderosos para reduzir a sua dimensão e para reformar os sistemas educativos e de segurança social das sociedades ocidentais. Como veremos, estas reformas têm um impacto considerável sobre o trabalho dos professores.

3. *Do ponto de vista organizacional*, as burocracias das empresas e do Estado têm sido crescentemente acusadas de serem culpadas da precipitação e perpetuação da ineficiência e da injustiça económica e social. Para Charles Taylor, uma parte fundamental daquilo a que ele chama o *mal-estar da modernidade* tem sido representada pela dominância esmagadora da razão instrumental, no interior das organizações e na vida social em geral (ou aquilo a que Habermas chama a racionalidade técnica), enquanto base para o julgamento e para o planeamento³³. A estreiteza de visões, a inflexibilidade na tomada de decisões, as estruturas pesadas, o planeamento linear, a incapacidade para dar resposta às mudanças ocorridas nas necessidades dos clientes, o sacrifício das emoções humanas em favor da eficiência clínica e da perda de um sentido significativo de comunidade, todos estes fenómenos têm-se tornado traços distintivos cada vez mais visíveis e preocupantes dos estados mais altos da modernidade. Por estas razões, as organizações da modernidade, com as suas estruturas burocráticas e as suas formas de hierarquia hierárquica, passaram a ser objecto de poderosas pressões no sentido da mudança.

CONCLUSÃO

A modernidade sobreviveu durante séculos; as suas formas mais recentes, durante décadas. Não é claro ainda se a nossa geração será testemunha da sua deposição completa, do fim de uma época. Muitas das suas facetas estão claramente em retirada ou estão a ser revistas — entre elas, a estandarização, a centralização, a produção e o consumo de massas. As estruturas mais profundas que ainda persistem ao nível do poder e do controlo social poderão não ser tão fáceis de eliminar. Podem, no entanto, estar a mudar a sua forma: a ser renovadas e polidas novamente em fachadas pós-modernas de acessibilidade e de diversidade.

Independente destas mudanças serem consideradas profundas ou superficiais, é evidente que o processo e as práticas da modernidade na economia, como aliás o Estado e a vida quotidiana das organizações, estão ser significativamente revisitos e reestruturados; por vezes de forma planeada, mais frequentemente por pura necessidade financeira. Todavia, as escolas e os sistemas educativos conheceram estas mudanças tardianamente. Como afirmaram Shedd e Bacharach:

As organizações privadas estão a trabalhar no sentido de se verem livres dos aspectos inflexíveis e não competitivos da produção em massa, do modelo de gestão da linha de montagem industrial. Ao mesmo tempo, os Estados, as escolas e mesmo alguns sindicatos de professores estão a estandarizar os livros de textos, os exames e os procedimentos e a dividir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem em segmentos cada vez mais pequenos. Os professores são isolados nas suas salas de aula, desencorajados estruturalmente de trocar conhecimentos, quer relativos aos alunos que partilham, quer às técnicas de ensino que descobririam, e iniciados e persuadidos a deixar que todas as decisões que ultrapassem o contexto das suas salas de aula fiquem a cargo da «gestão»³⁴.

Em face das pressões pós-modernas no sentido da maior flexibilidade, da melhor capacidade de resposta, da rapidez de mudança e da dispersão do controlo, dois tipos de resposta educativa se têm evidenciado. Uma, mais visível na escolaridade secundária, mas que também alastra ao nível dos requisitos impostos no âmbito da realização de testes e do currículo em sistemas completos, tem sido a de reestruturar e reforçar o edifício da modernidade em ruínas, detendo o departamentalismo, reafirmando as disciplinas escolares tradicionais, estandarizando as estratégias de ensino e impondo a realização de testes ao nível do sistema global. Dado o desalho pós-moderno de um mundo complexo, diverso e em rápida mudança, a própria rigidez destes métodos condena-os ao fracasso.

Uma segunda resposta tem-se mostrado mais visível em escolas primárias ou elementares mais pequenas, as quais têm frequentemente um pouco mais de flexibilidade

para inovar. Assiste-se, deste modo, a uma retirada em direcção às fortificações do pensamento progressista moderno e à construção, entre os seus professores (e por vezes pais), de comunidades de colaboração muito unidas, de tipo pré-moderno perseguindo visões comuns relativas ao aperfeiçoamento educativo. Como veremos em capítulos posteriores, apesar da sua capacidade para aproveitar as energias e o empenhamento humano e para dar resposta às necessidades locais, esta tendência também pode ser politicamente ingénua, pois pode estar mal equipada para operar num mundo complexo de interesses investidos e de valores conflituantes. Dadas estas condições de conflito e de complexidade, esta resposta parece ser mais capaz de estabelecer enclaves de experimentação (especialmente em comunidades sobremaneira protegidas com características de classe média) do que gerar e sustentar ondas mais amplas de reforma, ao nível dos sistemas globais¹¹. Para além disso, a busca nostálgica de comunidades mais pequenas caracterizadas pela colaboração e pelo consenso tende a esquecer a presença das qualidades pré-modernas menos virtuosas e menos reconhecidas tão prontamente, como o paternalismo e o paroquialismo, através dos quais muitos directores de escola (frequentemente homens) gerem e motivam o seu pessoal docente (predominantemente feminino)¹². Foi, é claro, este mesmo paternalismo que as burocracias modernas procuraram eliminar. Neste sentido, o facto de muitos directores de escolas elementares e primárias se referirem às suas escolas como sendo «famílias» não deixa de ser irónico.

Nem a reafirmação das práticas burocráticas da modernidade nem o recuo em direcção a comunidades protegidas mais reminiscentes da idade pré-moderna parecem constituir respostas apropriadas ou eficazes aos desafios complexos do mundo pós-moderno. A procura de outras soluções não é fácil. Mas um primeiro passo essencial será o da compreensão: observar mais atentamente a natureza da complexidade, a escala do desafio e os problemas e possibilidades distintivas que a pré-modernidade apresenta aos professores e às escolas.

No Capítulo 4, examinam-se em detalhe sete dimensões importantes da pós-modernidade e os desafios que estas colocam aos professores, bem como ao seu trabalho. Nele se ligam as mudanças que ocorrem no trabalho dos professores às alterações do mundo em que vivem. Todavia, antes de empreender tal análise, é importante que reconheçamos que a palavra *pós-moderno* é utilizada amplamente pelos teorizadores sociais, pelos críticos de estética, assim como pelo público em geral. Contudo, apesar de se terem tomado moda, atribui-se aos termos «pós-modernismo» e «pós-modernidades» significados muito diferentes. Isto pode dar — e tem dado — origem a confusões consideráveis. Portanto, no próximo (e breve) capítulo esboça-se um conjunto de pressupostos e de pontos de partida a respeito do pós-modernismo e da pós-modernidade, para tentar afastar qualquer confusão deste tipo. Contudo, se achar que esta discussão é um pouco intrincada ou esotérica, pode desviar passar directamente para o Capítulo 4 e talvez voltar ao Capítulo 3 mais tarde, para uma maior clarificação, se isso for necessário (o que constitui, em si mesmo, uma maneira bastante pós-moderna de ler um livro!).

NOTAS

- 1 Havel, V., «The end of the modern era», *New York Times*, 1 de Março de 1992.
- 2 A revisão mais extensa e definitiva deste campo é a de Fullan, M. com Stiegelbauer, S., *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press, Toronto, OISE Press, e London, Cassell, 1991. Ver também Berman, P. e McLaughlin, M., *Federal Programs Supporting Educational Change*, Vol. VII, *Factors Affecting Implementation and Continuation*, Santa Monica, CA, Rand Corporation, 1977; Habermas, M. e Niles, M., *Innovation Up Close*, New York, Plenum, 1984, e Louis, K. S. e Miles, M., *Improving the Urban High School: What Works and Why*, New York, Teachers College Press, 1990.
- 3 Merton, R. K., *Social Theory and Social Structure* (edição revista), New York, The Free Press, 1957.
- 4 Modernidade, modernismo e modernização são palavras semelhantes, mas com sentidos bastante distintos. *A modernidade* descreve uma condição social particular com componentes sociais, políticos, culturais e económicos. *O modernismo* é uma forma intelectual, estética e cultural, ou o movimento através do qual aquela forma é expressa ou produzida. *A modernização* é um processo económico e político de desenvolvimento e de mudança.
- 5 A expressão «alta modernidade» é particularmente favorecida por Anthony Giddens. Ver, por exemplo, Giddens, A., *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1990, e Giddens, A., *Modernity and Self Identity*, Cambridge, Polity Press 1991.
- 6 Turner, B. S., «Periodization and politics in the postmodern», in Turner, B.S. (ed.), *Theories of Modernity and Postmodernity*, London, Sage Publications, 1990, p. 6.
- 7 Ver Weber, M., *General Economic History*, New Brunswick, NJ, e London, Transaction Books, 1981. Também Weber, M., *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, New York, Bedminster Press, 1968.
- 8 Toffler, A., *Powershift*, New York, Bantam Books, 1990, pp. 9-11.
- 9 As economias de escala estavam no centro dos padrões fordistas de produção, assim designados devido às tecnologias de produção em série e aos padrões de produção e de consumo em massa favorecidos por Henry Ford. Ver Harvey, D., *The Condition of Postmodernity*, Oxford, Basil Blackwell, 1989.
- 10 Para a discussão de Habermas sobre a modernidade, ver Habermas, J., *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1987, p. 9.
- 11 Harvey, D., *The Condition of Postmodernity*, op. cit., nota 9, p. 12.
- 12 Harvey, op. cit., p. 13.
- 13 Turner, op. cit., nota 6, pp. 6-7.
- 14 A fonte clássica e mais citada deste argumento é Braverman, H., *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, New York, Monthly Review Press, 1974.
- 15 Existe hoje uma literatura abundante que se debruça sobre a natureza e os efeitos da desqualificação no âmbito dos processos de trabalho dos professores. Alguma dessa bibliografia é abordada no Capítulo 6, numa discussão da intensificação deste trabalho. Outras fontes-chave sobre a desqualificação e o trabalho dos professores incluem Smyth, J., «International perspectives on teacher

- collectivity: A labor process discussion based on the concept of teachers' work», *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), 1991, 323-46; Apple, M. e Finkelbaum, K., «Are teachers losing control of their skills and curriculum?», *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 1978-84; Apple, M. e Jorgich, S., «You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom», in Hargreaves, A. e Fullan, M., *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press e London, Cassell, 1992; Lawn, M., «Skill in schoolswork: Work relations in the primary schools» in Ozga, J. (ed.), *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*, Milton Keynes, Open University Press, 1988; Denmore, K., «Professionalism, proletarianization and teachers' work», in Popkewitz, T. (ed.), *Critical Studies in Teacher Education*, Lewes, Falmer Press, 1987.
- 16 No final dos anos 70 e no início dos 80, assistiu-se a uma proliferação de teorizações sobre o papel do Estado nas sociedades capitalistas contemporâneas. Uma amostra de leituras pode ser encontrada em McLennan, G., Held, D. e Hall, S., *State and Society in Contemporary Britain*, Oxford, Polity Press, 1984. Três das muitas referências clássicas sobre o assunto na altura foram Habermas, J., *Legitimation Crisis*, London, Heinemann Books, 1976; Offe, C., *Contradictions of the Welfare State*, London, Hutchinson, 1984; e Poulantzas, N., *Political Power and Social Classes*, London, New Left Books. Embora estas fontes, como todas as da época, tentassem a sublinhar o papel político, ideológico e económico do Estado, o aspecto militar do Estado enquanto entidade política delimitada foi abordado talvez de forma mais bem articulada por Giddens, A., *The Nation State and Violence*, Cambridge, Polity Press, 1985.
- 17 Ver Giddens, A., *The Consequences of Modernity*, op. cit., nota 5.
- 18 A discussão teórica mais autoritária e desenvolvida das relações entre a educação, o Estado moderno e a política e a economia do capitalismo é a de Dale, R., *The State and Education Policy*, Milton Keynes, Open University Press, 1989.
- 19 Althusser, L., «Ideology and ideological state apparatuses», in *Lenin, Philosophy and Other Essays*, London, New Left Books, 1971.
- 20 Goodson, I. F., *The Making of Curriculum*, New York e Philadelphia, Falmer Press, 1988; Hamilton, D., *Towards a Theory of Schooling*, New York e Philadelphia, Falmer Press, 1989.
- 21 Powell, A., Farrar, E. e Cohen, D., *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston, Houghton Mifflin, 1985; Hargreaves, D., *The Challenge for the Comprehensive School*, London, Routledge e Kegan Paul, 1982.
- 22 Estas necessidades educativas verificadas nas escolas reestruturadas foram listadas, na forma aqui repetida, por Lieberman, A., Darling-Hammond, L. e Zuckerman, D., *Fairly Lessons in Restructuring Schools*, New York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), 1991.
- 23 Lemberger, P. e Tucker, B., *The New Individualists: The Generation after the Organization Man*, New York, Harper Collins, 1991.
- 24 Leinberger e Tucker, op. cit., nota 23, p. 142.
- 25 Whyte, W. H., Jr., *The Organization Man*, New York, Simon & Schuster, 1956, p. 161.
- 26 Whyte, op. cit., nota 25, p. 167.
- 27 Isto foi mais evidente em Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Harmondsworth, Penguin, 1959.

- 28 Berne, E., *Games People Play*, Harmondsworth, Penguin, 1967.
- 29 Mead, G. H., *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- 30 Laing, R. D., *Self and Others*, Harmondsworth, Penguin, 1969.
- 31 Nilsen, J., *Primary Teachers Talking*, London, Routledge, 1989. Os argumentos originais de Nils podem ser encontrados em dois artigos mais antigos, «Teaching and the Self», *Cambridge Journal of Education*, 11, 1987 e «The definition and maintenance of self in primary teaching», *British Journal of Sociology of Education*, 5, 1984. Ver também Woods, P., *Sociology and the School*, London, Routledge, 1983.
- 32 Worsbury, L., «Conventional classrooms, 'open' classrooms and the technology of teaching», *Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 1973; Woods, P., «Teaching for survival», in Woods, P. e Hammett, M., *School Experience*, London, Croom Helm, 1977, pp. 271-93. O meu próprio trabalho sobre as estratégias para lidar com dificuldades (coping strategies) é desenvolvido em três artigos inter-relacionados. Esses são Hargreaves, A., «The significance of classroom coping strategies», in Barton, L. e Morgan, R., *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*, Driffield, Nafferton books, 1978; Hargreaves, A., «Strategies, decisions and control», in Eggleston, J., *Teacher Decision-Making in the Classroom*, London, Routledge e Kegan Paul, 1979; e Hargreaves, A., «Progressivism and pupil autonomy», *Sociological Review*, 25(3), 1977.
- 33 Um dos relatos mais claros desta luta entre a situação e o Eu no ensino é o de Woods, P., «Strategies, commitment and identity: Making and breaking the teacher role», in Barton, L. e Walker, S., *Schools, Teachers and Teaching*, Lewes, Falmer Press, 1981.
- 34 Existem exemplos identificados e explicados em Nilsen, J., *Primary Teachers Talking*, op. cit., nota 31.
- 35 A descrição clássica das adaptações que os professores do interior das cidades podem ter de fazer encontra-se em Becker, H., «The career of the Chicago public school-teacher», *American Journal of Sociology*, 57, Março de 1952.
- 36 Uma das ilustrações graficamente mais bem conseguidas deste fenómeno pode ser encontrada em Rieboergh, G., «Teacher careers and comprehensive schooling: An empirical study», *Sociology*, 15 (3), 1980. Modelos mais gerais são descritos em Huberman, M., *The Lives of Teachers*, New York, Teachers College Press e London, Cassell, 1993.
- 37 Ver Harvey, D., *The Condition of Postmodernity*, op. cit., nota 9.
- 38 O'Connor, J., *The Fiscal Crisis of the State*, New York, St Martin's Press, 1973.
- 39 Para um relato que amplia esta linha explicativa, ver Dale, R., *The State and Education Policy*, op. cit., nota 18.
- 40 Habermas, J., *Legitimation Crisis*, London, Heinemann, 1976.
- 41 Taylor, C., *The Malaise of Modernity*, Concord, Ontario, House of Anansi Press, 1991. Também Habermas, J., *Towards a Rational Society*, London, Heinemann, 1972.
- 42 Shedd, J. B. e Baehrach, S. B., *Tangled Hierarchies: Teachers as Professionals and the Management of Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, p. 6.
- 43 No seu estudo sobre o desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino, em várias escolas primárias britânicas, por exemplo, Nilsen e as suas colegas confessam que a amostra que resultou do seu pedido para estudar exemplos positivos neste campo continha as qualidades da

pertença às classes médias e da homogeneidade étnica que são aqui mencionadas. Ver Nias, J., Southworth, G. e Campbell, P., *Whole School Curriculum Development in the Primary School*, London e Washington, DC, Falmer Press, 1992.

44 As tendências no sentido da adopção de estilos de liderança algo paternalistas (ou maternalistas), mesmo nas escolas primárias em que existem níveis de colaboração muito elevados, são notadas num estudo anterior de Nias e os seus colegas. Ver Nias, J., Southworth, G. e Yeomans, R., *Staff Relationships in the Primary School*, London, Cassell, 1989.

PÓS-MODERNIDADE OU PÓS-MODERNISMO?

O DISCURSO DA MUDANÇA

INTRODUÇÃO

Os professores trabalham num mundo em mudança. Descrever este mundo como pós-moderno significa fazer afirmações particulares a seu respeito, relativas às suas características sociais, políticas, culturais e económicas. No próximo capítulo analisar-se-á algumas das características-chave da pós-modernidade e as suas implicações para a educação e o ensino. Nela, esclarecerei alguns possíveis mal-entendidos sobre o próprio termo *pós-modernidade*.

Embora esteja hoje muito em voga escrever sobre a sociedade pós-moderna, isto não exprime qualquer unanimidade de opinião. As discussões sobre o pós-modernismo e a pós-modernidade têm expressado pontos de vista, perspectivas culturais e até entendimentos diversos relativos aos conceitos básicos. Existem discursos e termos diferentes sobrepostos nos textos, através dos quais a pós-modernidade e o pós-modernismo são expressos e entendidos. Ocupar-me-ei destes discursos e dos pressupostos que eles contêm, a fim de clarificar e delinear os meus pontos de vista básicos relativamente à pós-modernidade. O meu propósito é tentar tecer um fio conceptual claro relativamente àquilo que, de outra forma, poderia parecer um campo bastante complexo e confuso. Espero que isto estabeleça uma base mais clara para o próximo capítulo, no qual analisarei as condições concretas da pós-modernidade, com todas as suas implicações para os professores e o seu trabalho.

PÓS-MODERNIDADE E PÓS-MODERNISMO

1. Em primeiro lugar, a minha preocupação neste livro tem a ver com a *pós-modernidade* e não com o *pós-modernismo*. O *pós-modernismo* é um fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de

formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual mais global — *passíveis*, coligem, desconstrução, ausência de linearidade, mistura de períodos, assim como estilos e ideias semelhantes. Pelo contrário, a *pós-modernidade* é uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas, políticas e culturais. Deste ponto de vista, o *pós-modernismo* faz parte do fenómeno mais amplo da *pós-modernidade*. Na verdade, é um componente e uma consequência da condição social *pós-moderna*. Em muitos sentidos, o *pós-modernismo* é um *efeito* da *pós-modernidade*.

Vários autores parecem confundir — ou fundir — estes dois conceitos. Maxey, por exemplo, na sua discussão sobre a crítica educativa, utiliza os termos de modo intermutável. Entretanto, Aronowitz e Giroux seleccionam o termo «*pós-modernismo*» para descrever «uma posição intelectual, uma forma de crítica cultural, bem como (...) um conjunto emergente de condições sociais, culturais e económicas que têm vindo a caracterizar a idade do capitalismo global e do industrialismo». A utilização do *pós-modernismo* neste sentido, para referir *simultaneamente* uma posição intelectual e um conjunto de condições sociais, estabelece uma ligação aparentemente necessária ou essencial entre ambos. Isto é enganador. Não é necessário, obviamente, aceitar ou adoptar uma posição intelectual *pós-moderna* para reconhecer ou compreender a natureza da condição social *pós-moderna*. A este respeito, o meu propósito neste livro é o de *compreender* a condição da *pós-modernidade* e as suas implicações para os professores e não *advogar*, por exemplo, programas, pedagogias ou formas de chefia de escola *pós-modernas*. Isto conduz-nos ao meu segundo argumento.

2. Neste livro, a *pós-modernidade* e o *pós-modernismo* são tópicos a analisar e explicar, não sendo igualmente utilizados como recursos intelectuais exclusivos de análise. Esta distinção assemelha-se àquela que é feita pelos teóricos que diferenciam uma *sociologia da pós-modernidade* de uma *sociologia pós-moderna*¹.

Uma *sociologia da pós-modernidade* procura localizar a cultura *pós-moderna* num contexto social, económico e político particular e faz alegações claras relativas à realidade social daquele contexto². Pelo contrário, uma *sociologia pós-moderna* poderia, nas palavras de Turner, «procurar desconstruir tais pressupostos fundamentais e (...) ver o mundo como algo de problemático»³.

Adoptar uma posição teórica *pós-moderna* implica negar a existência de um conhecimento fundamental, com base no argumento de que nenhuma realidade social existe para além dos signos da linguagem, da imagem e do discurso. Não pode, portanto, existir qualquer forma consensual através da qual seja possível compreender aquilo a que chamamos sistemas sociais, ou mesmo a natureza dos seres humanos, uma vez que estes também não possuem qualquer essência interior para além da linguagem, da imagem e do discurso. A verdade, a realidade e a razão não são, portanto, acessíveis ao conhecimento e ao entendimento humanos. Tudo o que está analiticamente ao dispor do teórico social *pós-moderno* é a prática da desconstrução das versões da realidade existentes e o

acto de se dar voz a outras versões que são normalmente negligenciadas ou suprimidas. Em alguns tipos conhecidos de teoria *pós-moderna* (como é o caso do pragmatismo crítico⁴), as versões da realidade às quais se dá voz são seleccionadas, não de acordo com qualquer procura da verdade ou de um conhecimento mais completo (tudo que a verdade e o conhecimento certo não podem ser determinados), mas, sim, a partir de uma base pragmática que procura saber quais os interesses sociais e políticos que serião mais bem servidos pela articulação de tais vozes⁵. Assim, a perspectiva pragmática crítica e as interpretações por ela geradas são guiadas, não por princípios intelectuais que impliquem uma procura da verdade ou da compreensão, mas, sim, por princípios políticos e éticos que levam à consciencialização de coisas como a justiça, a probidade e a equidade.

Esta posição teórica parece-me ser profundamente problemática. Existem, como é óbvio, vantagens metodológicas na adopção de elementos de uma postura *pós-moderna durante algum tempo*, numa investigação, enquanto estratégia intelectual. Olhar para as coisas de outra forma, virá-las do avesso, considerar perspectivas que ainda não tiveram voz, pode ajudar-nos a assumir uma postura mais crítica, mais aberta e mais compreensiva em relação àquilo que estamos a estudar e à maneira como a fazemos⁶. Mas negar a possibilidade de qualquer conhecimento fundamental da realidade social não é apenas inútil do ponto de vista prático; é também inconsistente do ponto de vista filosófico. Porque, como notam Habermas e Turner, para negar a existência da razão, é necessário utilizar os seus instrumentos⁷. Igualmente, para negar a existência do conhecimento fundamental, é necessário possuir algum conhecimento fundamental sobre a sua inexistência. E, para afirmar o fim das certezas teóricas ou científicas, é necessária alguma certeza relativa à presença desse fim.

Portanto, alegar-se que não se dispõe de fundamentos (em termos das próprias alegações feitas sobre o conhecimento) é ser-se intelectualmente desonesto. Afirmar, como o fazem os críticos pragmáticos, uma base alternativa para a compreensão e para a interpretação que se funda sobre a realização pragmática de interesses políticos e éticos particulares significa cortejar o dogmatismo ideológico. Ao rejeitarem todas as alegações relativas à verdade, estabelecendo o objectivo de pôr em prática, no seu lugar, interesses políticos particulares, os críticos pragmáticos erigem interpretações ideologicamente arbitrárias e intelectualmente privilegiadas da realidade social, ao mesmo tempo que as protegem da crítica, da contra-prova e da infimação, na base do argumento de que as provas verificáveis e a verdade cognoscível não existem. Desta forma, as suas próprias alegações teóricas tornam-se ideologicamente inexpugnáveis, mas apenas na medida em que as suas críticas dos fundamentos continuarem a fazer sentido. Contudo, como vimos, elas não fazem sentido, pois uma posição contrária à existência de fundamentos não tem ela própria qualquer fundamento!

Portanto, a minha posição intelectual não é *pós-moderna*. Embora esteja interessado em fenómenos como o colapso da certeza científica enquanto fenómeno social e as suas implicações para a educação, não abraço pessoalmente tal ausência de certeza na maneira como a analiso⁸. Este não é um livro *pós-moderno*. Trata-se de um livro

1

sobre a condição social da pós-modernidade e as suas implicações para a mudança do mundo profissional dos professores.

3. A minha avaliação da pós-modernidade é, portanto, bastante moderna. Procura avançar com uma explicação coerente e integrada daquilo que é a pós-modernidade, de quais são os seus temas e elementos constituintes e da maneira como estão ligados entre si. Para os críticos, especialmente para aqueles que se consideram pós-modernos, esta posição pode parecer perversa e paradoxal. Jameson sintetiza a resposta crítica pós-moderna da seguinte forma:

Se aquilo que é historicamente único no pós-moderno é pois reconhecido como sendo a pura heteronomia e a emergência de subsistemas aleatórios e não relacionados entre si, de todos os tipos, então (ou pelo menos assim afirma o argumento), deve haver algo de perverso no esforço para o agrupar enquanto sistema unificado, em primeira instância. O esforço da unificação conceptual é, no mínimo, claramente inconsistente com o próprio espírito do pós-modernismo⁹.

Todavia, continua Jameson, «um sistema que produz constitutivamente diferenças não deixa de ser um sistema»¹⁰. Não é necessário, poderíamos acrescentar, explicar a loucura insanamente, o caos caoticamente ou o individualismo idiossincraticamente. De modo semelhante, no caso da pós-modernidade, é perfeitamente possível explicar a diferença e a diferenciação de um modo integrado e coerente¹¹. De facto, não só é possível explicar a diferença sistematicamente; pode até ser extremamente desejável fazê-lo. Com efeito, como sublinha Jameson, é frequentemente através da sua própria criação da diferença, da fragmentação, da pluralidade e das mudanças no local de trabalho, nos meios de comunicação de massas e em outros locais, que os grupos sociais poderosos conseguem dissimular a sua própria existência e actividade¹². A diferenciação e a fragmentação podem ser muitos eficazes no turvamento das águas da percepção social. O princípio de dividir para governar pode ser atingido conceptualmente, do mesmo modo que o é politicamente. Como diz Harvey, «a retórica do pós-modernismo (...) evita confrontar as realidades da economia política e as circunstâncias do poder global»¹³. Veremos algumas provas disso na parte seguinte deste capítulo.

Se a minha própria abordagem à explicação da pós-modernidade é assumidamente moderna, também não a encaro como sendo olímpica e incontestável. A semelhança da maior parte das tentativas de generalização em ciências sociais, a minha análise representa uma «melhor aproximação possível» provisória à compreensão da condição da pós-modernidade aberta a modificações ou mesmo à refutação, se surgirem outras provas, ou mesmo se a própria matéria em análise (aquilo a que correntemente chamamos pós-modernidade) mudar com o tempo. A minha explicação da condição social pós-moderna é, portanto, oferecida com alguma confiança, mas também com as

devidas cautelas: uma combinação que considero ser adequada em qualquer análise social. A este respeito, concordo plenamente com Max Weber, no seu célebre ensaio sobre a Ciência enquanto Vocação.

Na ciência, cada um de nós sabe que aquilo que realizou se tornará antiquado dentro de dez, vinte, cinquenta anos. Esse é o destino a que está condenada a ciência; é o próprio *sentido* do trabalho científico (...) Qualquer «realização» científica levanta novas «questões»; *pode* para ser «ultrapassada» e para ficar desactualizada. Quem quiser servir a ciência tem que se resignar a este facto (...) pois ele é o nosso destino comum, e mais, o nosso objectivo comum. Não podemos trabalhar sem ter a esperança de que os outros avancem mais do que nós próprios avançamos¹⁴.

4. A natureza da condição pós-moderna não é dada, nem fixa. O desenvolvimento da pós-modernidade não é guiado pela necessidade evolutiva. O seu destino histórico não está pré-determinado. A pós-modernidade é constituída através de um conjunto de tendências sociais, económicas, políticas e culturais que podem variar com o tempo histórico e com os espaços geográficos. Estas tendências são poderosas e influentes, mas não são inelutáveis nem irresistíveis. Existem duas razões para isto.

Primeiro, a pós-modernidade, como todos os sistemas sociais, não existe independentemente das acções das pessoas que a integram e constroem, tal como as acções destas pessoas não existem independentemente do contexto ou dos sistemas nos quais estão inseridas. Isto significa que a condição social pós-moderna está sujeita ao princípio geral daquilo a que Giddens chama a *dualidade da estrutura*, um princípio que reconhece que as estruturas sociais são simultaneamente o meio e o resultado da interacção humana¹⁵. Portanto, a pós-modernidade enquadra as possibilidades e as probabilidades da interacção humana mas, ao mesmo tempo, só continua a existir através da realização de tais interacções. Este princípio genérico da dualidade da estrutura alertamos para o facto de que as estruturas sociais são sempre simultaneamente potentes (enquanto quadros de acção) e precárias (estando sujeitas à mudança, através desta acção). Esta simultaneidade da potência e da precariedade aplica-se tanto à pós-modernidade como a qualquer outra condição social.

A natureza e o significado da pós-modernidade também são precários por uma segunda razão, mais específica. Sendo um fenómeno relativamente recente, a pós-modernidade ainda está em formação, a desabrochar. As suas tendências e efeitos são, em certos tempos e lugares, contrariados activamente por aqueles que querem manter as estruturas, os paradigmas e as formas de controlo modernos porque só ganham com isso. Os descentralizadores opõem-se aos centralizadores. Os defensores de uma aprendizagem baseada nos processos, que reconheça a incerteza do conhecimento, são rejeitados e dominados por aqueles que impõem *curricula* decretados, fundamentados

em factos. Os programas de desenvolvimento profissional dos professores que se fundam na realidade local ou na escola são pretendidos em favor da formação profissional oferecida ao nível do sistema global. Portanto, as estruturas e os processos pós-modernos não ocorrem «naturalmente». Pelo contrário, têm muitas vezes de ser afirmados, em face de uma considerável oposição.

Para além desta luta entre as forças da modernidade e da pós-modernidade, existem lutas contínuas relativamente ao sentido e às consequências da própria pós-modernidade. Para tomar apenas um exemplo, quais serão as consequências do aumento da descentralização dos sistemas, acompanhadas de uma ênfase na definição individual e na realização pessoal, enquanto projectos sociais activos dos indivíduos? Na teoria e na prática, muitos resultados são possíveis. Estas tendências gêmeas podem criar movimentos, ao nível do desenvolvimento profissional, que são fortalecedores e emancipadores para os professores e é exactamente nestes termos que são muitas vezes apreciados. Mas podem, com igual facilidade, conduzir a formas de desenvolvimento pessoal narcísistas e auto-indulgentes (colocando uma ênfase exclusiva e excessiva nos aspectos pessoais do conhecimento e do desenvolvimento dos professores), dissipadas e desconexas (desprovidas de qualquer sentido de comunidade, de consenso ou de propósito comum entre os professores), ou conservadoras e controladoras (porque impedem a sua atenção predominantemente sobre os aspectos locais e pessoais e isolam os docentes do acesso ao conhecimento e do controlo das condições de sistema que enformam e enquadram os seus locais de trabalho e aquilo que podem realizar neles). A auto-capacitação (*empowerment*), o narcisismo, o caos e o controlo são consequências igualmente prováveis da condição social pós-moderna e vemos em breve como estas consequências se podem concretizar. Por agora, é importante reconhecermos simplesmente que o sentido da pós-modernidade não é algo a reconhecer, mas antes algo a construir e contestar.

5. Pelo facto de a pós-modernidade e o pós-modernismo terem muitos significados diferentes, também podem ser avaliados de formas muito diversas. O pós-modernismo, em particular, tem sido objecto de uma celebração extensa e por vezes algo antídrica¹⁶. Os estilos de vida pós-modernos e os seus modelos de organização emergentes têm sido retratados heroicamente em alguma da literatura popular empresarial e futurista como se anunciassem o surgimento de formas de trabalho e de produção mais dinâmicas, de uma maior representação das mulheres nas posições de liderança e, globalmente, de um «triumfo do indivíduo»¹⁷. Aquelles que exprimem dúvidas em relação a estes benefícios positivos da nova idade são rapidamente descartados como meros «catastrofistas»¹⁸. Ao mesmo tempo, o pós-modernismo tem sido visto como uma forma de resistência, através da sua crítica da tradição, a sua desconstrução das ideologias dominantes e as «metanarrativas», como lhes chama Lyotard, e através da forma como dá expressão às vozes discordantes das mulheres, das minorias e de outros grupos

socialmente oprimidos e marginalizados¹⁹. Em alternativa, tem sido criticado por contribuir para a perda de referências intelectuais e morais elevadas e encorajar o abandono da ética de trabalho das classes trabalhadoras, o fim dos valores burgueses e a difusão generalizada da decadência²⁰. Para além disso, os neo-marxistas têm-na denunciado ou repudiado por reestruturar e reproduzir os interesses dominantes do Capital, dissimulando e dissipando as suas influências e efeitos²¹.

Para mim, não se trata de uma questão de acceitar acriticamente a condição pós-moderna — por exemplo, de promover um currículo pós-moderno ou de defender a criação de organizações escolares pós-modernas, enquanto organizações que aprendem. Não se trata também de descartar a pós-modernidade como se fosse uma charada capitalista que se limitasse a reinscrever modelos tradicionais de dominância e de controlo no seio de estruturas mais elaboradas e audaciosas. A pós-modernidade não possui um sentido ou um valor que lhe seja inerente. Pelo contrário, ela oferece uma nova arena social onde podem ser concretizados valores e esforços morais e políticos no campo da educação. A pós-modernidade oferece novas oportunidades para a realização destes esforços, apresentando ao mesmo tempo novos constrangimentos. O propósito deste livro é compreendê-los e avaliá-los em toda a sua complexidade.

6. Como vimos, a pós-modernidade e o pós-modernismo podem ser encarados como paracetas ou patas, como folhas ou *ethtés*²². Para além destas críticas, existe uma outra acusação segundo a qual os próprios termos «pós-modernidade» ou «pós-modernismo» não passam de modas retóricas passageiras, apenas mais um conjunto de *ismos* que não descrevem qualquer conjunto distinto de condições sociais²³, e que não passariam de rótulos novos para guerras velhas e familiares. Estas críticas podem ser utilizadas como escudo fácil por aqueles que sabem ou leram pouco sobre a pós-modernidade e o pós-modernismo e que pretendem legitimar a continuação da sua própria ignorância, imputando irrelevância ou irracionalidade a este campo. Existem, contudo, críticas muito mais bem estudadas e fundamentadas a estes conceitos, as quais, sim, merecem séria atenção.

Giddens, por exemplo, prefere a expressão *alta modernidade* à de pós-modernidade, argumentando que vivemos hoje uma fase muito mais radical da modernidade, ao invés de uma fase totalmente diferente:

A desorientação, que se exprime no sentimento de que o conhecimento sistemático sobre a organização social não pode ser atingido (...) resulta principalmente do sentido, possuído por muitos de nós, de termos sido apartados num universo de acontecimentos que não compreendemos por inteiro e que parece estar, em grande parte, fora do nosso controlo. Para analisar a maneira como isto ocorreu, não basta inventar termos novos, como pós-modernidade e outros. Pelo contrário, temos de voltar a olhar para a própria natureza da modernidade (...) Mais do que entrar num

período de pós-modernidade, o que estamos é a mover-nos em direcção a um período no qual as consequências da modernidade se estão a tornar mais radicalizadas e universais do que antes²¹.

É claro que é possível exagerar as diferenças entre a modernidade e a pós-modernidade. O hiato não é absoluto, claro ou universal. Defendi que as lutas e as transições entre a modernidade e a pós-modernidade são activas e contínuas. E, com efeito, como sugere Giddens, alguns dos componentes da pós-modernidade são formas radicalizadas e universalizadas dos próprios elementos que constituem a condição moderna. A modernidade comprime e desmorona o tempo e o espaço; a pós-modernidade fá-lo ainda mais. Aquela assiste ao desenvolvimento do capitalismo monopolista; esta, à sua expansão e proliferação por todo o mundo. Neste sentido, aquilo a que chamamos pós-modernidade pode muito bem ser uma extensão e intensificação das condições que a precederam e não algo de profundamente novo.

Todavia, como demonstrei no próximo capítulo, o que muitas pessoas entendem ser a pós-modernidade também contém algumas diferenças significativas e características relativamente aos seus antecedentes. A informação, por exemplo, é organizada de modo diferente, processada mais rapidamente e, simultaneamente, disponibilizada e disseminada mais amplamente, com implicações imensas para os padrões de comunicação e de controlo na vida económica e organizacional. De modo semelhante, a dominância da imagem na sociedade pós-moderna conduz a transformações qualitativas em relação às fases que a precederam. Uma cultura visual instantânea, com o seu espectáculo e a sua superficialidade, começa a substituir o discurso moral, a reflexão aturada e o debate público rigoroso que caracterizavam as culturas marcadamente orais. Defenderei que estas tendências assinalam transformações profundas na organização e na experiência da vida económica, política, organizacional e pessoal, modificações essas que representam mais do que meras continuidades ou exageros daquilo que acontecia antes. Os títulos que damos a estas transformações podem ser uma questão de semântica ou de fidelidade pessoal a conceitos ou tradições particulares. Mas as transformações que conduziram àquilo a que muitos chamam a condição pós-moderna são substanciais, e a designação «pós-modernidade» pode ser tão boa como outra qualquer para as descrever.

É tempo agora de observarmos mais de perto esta condição social pós-moderna, os paradoxos e possibilidades que contém e as suas implicações para os professores e o seu trabalho.

NOTAS

- 1 Macey, S. J., *Educational Leadership: A Critical Pragmatic Perspective*, Toronto, OISE Press, 1991, pp. 132-5.

- 2 Aronowitz, S. e Giroux, H. A., *Postmodern Education*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991, p. 62.
- 3 Ver Featherstone, M., «In pursuit of the postmodern: An introduction», *Theory, Culture and Society*, 5(2/3), 1988. Também Smart, B., «Modernity, postmodernity and the present», in Turner, B. S., *Theories of Modernity and Postmodernity*, London, Sage, 1991.
- 4 Smart, *op. cit.*, nota 3, p. 25.
- 5 Turner, B. S., «Periodization and politics in the postmodern» in Turner, B. S., *Theories of Modernity and Postmodernity*, London, Sage, 1991, p. 6.
- 6 Para exemplos, ver Macey, *op. cit.*, nota 1; Cherryholmes, C., *Power and Criticism*, New York, Teachers College Press, 1988; Rorty, R., *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982; Bernstein, R. J., *Beyond Objectivism and Relativism*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1983.
- 7 Esta utilização do pós-modernismo enquanto método crítico é defendida por Gaskell, J., *Gender Matters from School to Work*, Milton Keynes, Open University Press e Toronto, OISE Press, 1991.
- 8 Turner, *op. cit.*, nota 5; Habermas, J., *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1987.
- 9 Janusson, F., *Postmodernism: Or the Cultural Logic of Late Capitalism*, London e New York, Verso, 1991, p. 342. Aronowitz e Giroux exprimem um ponto de vista semelhante quando dizem: precisamos de preservar uma noção de totalidade que privilegie formas de análise nas quais seja possível tornar visíveis essas mediações, inter-relações e interdependências que dão forma e poder a sistemas políticos e sociais maiores. Precisamos de teorias que exprimam e articulem a diferença, mas também necessitamos de compreender como é que as relações através das quais as diferenças são constituídas operam enquanto parte de um conjunto mais amplo de práticas sociais, políticas e culturais. Ver Aronowitz e Giroux, *op. cit.*, nota 2, p. 70.
- 10 Jameson, *op. cit.*, nota 9, p. 343.
- 11 *Ibid.*
- 12 *Ibid.*
- 13 Harvey, D., *The Condition of Postmodernity*, Cambridge, Polity Press, 1989, p. 117.
- 14 Weber, M., «Science as a vocation», in Gerth, H. e Mills, C. W. (eds), *From Max Weber*, New York, Free Press, 1946, p. 138.
- 15 O princípio da «dualidade da estrutura» é descrito em muitos dos escritos de Anthony Giddens. Um relato particularmente sucinto encontra-se em Giddens, A., *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1984.
- 16 Dois exemplos não idênticos desta posição são Lyotard, J., *The Postmodern Condition*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984 e Baudrillard, J., *Selected Writings*, ed. Porter, M., Stanford, Stanford University Press, 1988.
- 17 A este respeito, a fonte mais conhecida é o best-seller de Naisbitt, J. e Aberkane, P., *Megatrends 2000: Ten New Directions for the 1990s*, New York, Avon Books, 1990.
- 18 Naisbitt e Aberkane, *op. cit.*, nota 17, pp. 2-3.
- 19 A referência é feita por Lyotard ao seu livro *The postmodern Condition*, *op. cit.*, nota 16. Aronowitz e Giroux, *op. cit.*, nota 2, tentam extrair esta posição «progressista» do pós-modernismo. Um «pós-modernismo de resistência» é também defendido por Foster, H. (ed.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Post-*

-modern Culture, Port Townsend, WA, Bay Press, 1990.

- 20 Esse tipo de crítica pode ser encontrado de forma entronhada em Bell, D., *The Cultural Contradictions of Capitalism*, New York, Basic Books, 1976. Para uma crítica mais recente e penetrante, ver Bloom, A., *The Closing of the American Mind*, New York, Simon & Schuster, 1987. Uma das críticas populistas intelectuais, mais sofisticadas e complexas dos desenvolvimentos culturais representados pelo pós-modernismo é a de Lasch, C., *The True and Only Heaven: Progress and Its Critics*, New York, W. W. Norton, 1991.

- 21 Esta é a posição de Jameson, *op. cit.*, nota 9, p. 62.

- 22 Estes retratos passíveis do pós-modernismo são apresentados por Lasch, S., *Sociology of Postmodernism*, London e New York, Routledge, 1990, p. 2.

- 23 Estas acusações encontram-se mais frequentemente nos bastidores das conferências e nos campos das salas dos colégios do que no *forum* público dos trabalhos escritos, mas nem por isso estão menos difundidas ou são menos perigosas. Todavia, as misturas completas de inveja e de ansiedade que acompanham tipicamente o advento de novos discursos intelectuais podem por vezes dar origem a momentos menos sombrios e mais humorísticos. Testemunhei uma destas situações numa conferência da International Sociological Association em que participei, na qual muitos dos principais discursos tinham, ou discutindo o pós-modernismo, ou situado a sua posição em relação a ele, ou adoptando os seus termos básicos, enquanto moeda intelectual de debate. Fixava eu sentado na beira da piscina quando ouvi por acaso dois sociólogos de meta-idade queixarem-se: «Ninguém parece já estar interessado na teoria da alienação!» «Vais não, precisamos de uma linguagem nova, de alguns conceitos novos que estejam na moda, como esta coisa do pós-modernismo, com os quais podemos apresentar o nosso campo de análise.»

- 24 Giddens, A., *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press, 1990, pp.

PARADOXOS PÓS-MODERNOS

O CONTEXTO DA MUDANÇA

INTRODUÇÃO

Em *The Coming of Postindustrial Society*, Daniel Bell nota que «o sentido de (...) viver num interregno não pode ser mais bem simbolizado do que através da utilização alargada do prefixo *pós*»¹. Independentemente de as transições que estamos a viver serem chamadas de pós-liberalismo, pós-industrialismo ou pós-modernidade, a maior parte dos escritores concorda que a globalização da actividade económica, as relações políticas, a informação, as comunicações e a tecnologia estão no cerne desta transição. Isto não significa que as tendências sejam inteiramente claras ou consistentes. Com efeito, os seus componentes e as suas consequências são frequentemente trónicos, paradoxais e perversos. A globalização pode conduzir ao etnocentrismo, a descentralização a mais centralização, as estruturas organizacionais mais planas ao controlo hierárquico dissimulado. São estes paradoxos e perversidades que fazem da pós-modernidade não só um fenómeno fascinante, mas também algo que pode ser imensamente difícil de compreender. Neste capítulo examinam-se sete dimensões chave da pós-modernidade, nas quais podem ser identificadas estas ironias e paradoxos. Não pretendo afirmar que estes aspectos da pós-modernidade sejam os únicos existentes, nem que a sua discussão esgote tudo o que precisamos de saber sobre este assunto. Mas a verdade é que englobam elementos importantes da condição social pós-moderna e figuram entre os mais influentes, em termos da educação e do ensino. As sete dimensões são:

- ☐ Economias flexíveis
- ☐ O Paradoxo da globalização
- ☐ Cerezas mortas
- ☐ O Mosaico fluido
- ☐ O Eu sem limites

- ☐ A Simulação segura
- ☐ A Compressão do tempo e do espaço

ECONOMIAS FLEXÍVEIS

Uma das características definidoras e determinantes da ordem pós-moderna e pós-industrial é um padrão novo e distinto de produção, de consumo e de vida económica. Têm sido utilizados diversos termos para descrever esta ordem emergente, tais como *acumulação flexível*, *especialização flexível* e *firma flexível*. Embora estes termos concedam importâncias diferentes aos mercados de trabalho, aos padrões de produção e à organização das empresas, respectivamente, a noção de flexibilidade é fundamental em todos eles.

David Harvey destaca a *acumulação flexível* como princípio central articulador da economia pós-moderna. Para Harvey,

A acumulação flexível (...) assenta na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pela emergência de sectores de produção inteiramente novos, de novas formas de provisão de serviços financeiros, de novos mercados e, acima de tudo, de taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional fortemente intensificadas¹.

Em resposta à crise económica da modernidade, com a sua exaustão dos mercados internacionais e a sua dívida de longo prazo, a acumulação flexível melhora a rentabilidade, reduzindo os custos do trabalho e acelerando o tempo de rotação na produção e no consumo. Isto é conseguido de três formas gerais: através de novas tecnologias e processos de trabalho, de novas relações entre a produção e o consumo e de novas utilizações do espaço geográfico. Duas delas serão discutidas aqui. A terceira será objecto de atenção mais à frente.

Em primeiro lugar, as economias pós-modernas caracterizam-se por uma série de tecnologias e de processos de trabalho mais flexíveis. Ao passo que a standardização, a demarcação dos empregos e a produção em massa caracterizavam as economias modernas, as tecnologias de trabalho pós-modernas e flexíveis derubam as demarcações tradicionais entre os empregos e introduzem sobreposições e rotações nas atribuições de tarefas e nas descrições das actividades a desempenhar. Também facilitam ajustamentos rápidos e fáceis na dimensão da força de trabalho, através do trabalho a tempo parcial e temporário, dos contratos com empresas privadas para assegurar serviços públicos e de outros procedimentos semelhantes. Além disso, os acordos salariais tornam-se mais flexíveis, através da utilização de esquemas como o pagamento em função do desempenho, os bónus discriminatórios e o pagamento segundo o mérito².

Uma segunda maneira pela qual se realiza a acumulação flexível é através da articulação e da aceleração das interações entre os produtores e os consumidores. Ao contrário dos velhos sistemas industriais de produção e de consumo em massa, nos quais as tecnologias estandarizadas alimentavam estilos de vida padronizados, as novas economias pós-industriais caracterizam-se por ligações muito diferentes entre a produção e o consumo. Por exemplo, através da combinação da tecnologia *laser* com a computação e a comunicação instantâneas, existem cada vez mais supermercados que conseguem ler instantaneamente as mudanças nos padrões de preferência dos seus clientes e nos seus volumes de procura, comunicando-as de imediato aos supervisores da empresa e aos fornecedores externos. Como os vendedores e os abastecedores são conectados mais rápida e proximalmente, a necessidade de constituir *stock* e fazer inventário — e a mão-de-obra necessária para os gerir — é drasticamente reduzida³. Sem o receio de ficar com bens não desejados e não vendidos, repousando languidamente nas prateleiras dos supermercados, nos armazéns ou nos cabides das lojas de moda, as modas e as preferências dos clientes podem ser diferenciadas e invertidas mais rapidamente. Consequentemente, a acumulação flexível caracteriza-se pelo *marketing* de nichos, dirigido a grupos especializados, pela produção feita sob encomenda, talhada tecnologicamente para satisfazer as preferências individuais, e pela produção em pequenas quantidades, a qual permite uma resposta rápida às mudanças que ocorrem na procura dos consumidores. Através do *marketing* e da publicidade, estas tendências são acompanhadas por estratégias no sentido de aumentar e diversificar os desejos dos consumidores e de acelerar a rotação dos gostos e das modas⁴.

Contudo, a acumulação flexível não se preocupa apenas com a produção e o consumo de bens. Os seus principais produtos são, mais do que outra coisa, o conhecimento e a informação. Com a ajuda de avanços na tecnologia, aspectos como o aconselhamento, a consultadoria, o turismo, as conferências, os espectáculos e os acontecimentos culturais podem ser produzidos e consumidos muito mais rapidamente do que os bens manufacturados, acontecendo o mesmo com os benefícios económicos deles advindos⁵.

A emergência desta economia baseada no conhecimento trouxe consigo mudanças notáveis na estrutura ocupacional e social. Desde pelo menos o início dos anos 70 que os sociólogos chamaram a atenção para o declínio das classes trabalhadoras tradicionais e o crescimento do trabalho dos colarinhos brancos num sector de serviços em expansão⁶. Estas tendências mantiveram-se. No Canadá, por exemplo, enquanto que, nos anos 50, menos de metade das pessoas empregadas estava no sector dos serviços, esta proporção viria a subir para 65 por cento por volta de 1979 e para 70 por cento por volta de 1989⁷.

Estas novas economias flexíveis, com as suas novas definições e distribuições de empregos, apelam a novas qualidades e perícias da parte da futura força de trabalho e daqueles que a educam. Reich sintetiza estas necessidades do seguinte modo:

Em primeiro lugar estão as competências de resolução de problemas, requeridas para juntar as coisas de maneiras singulares (sejam elas ligas de metais, moléculas, *chips* semi-condutores, códigos de *software*, guiões de filmes, *portfolios* de pensões, ou informações) ...

A seguir vêm as competências requeridas para ajudar os clientes a compreender as suas necessidades e a forma como estas podem ser mais bem satisfeitas através de produtos feitos por encomenda (...) vender e fazer *marketing* de produtos feitos por encomenda exige a posse de um conhecimento íntimo do negócio de um cliente, de onde é que pode existir uma vantagem competitiva e da forma como esta pode ser realizada. O segredo deste processo consiste em identificar novos problemas e possibilidades, aos quais o produto feito por medida é aplicável. A arte da persuasão é substituída pela identificação da oportunidade. Em terceiro lugar estão as competências necessárias para ligar os solucionadores de problemas aos identificadores de problemas. As pessoas que ocupam tais papéis devem saber o suficiente sobre tecnologias e mercados específicos para ver o potencial de novos produtos, angariar o dinheiro necessário para lançar o projecto e juntar os solucionadores e os identificadores de problemas mais indicados para o concretizar".

Debruçando-se sobre as implicações educativas desta posição amplamente advogada, Schlechty argumenta que as escolas se deveriam envolver no negócio do trabalho sobre o conhecimento (*knowledge-work*) e que os seus estudantes deveriam ser concebidos como trabalhadores deste conhecimento:

É razoável esperar-se que, à medida que a economia americana se vai baseando mais na informação e que o modo de trabalho muda do trabalho manual para o trabalho de conhecimento, a preocupação com o crescimento e a aprendizagem contínuos dos cidadãos e dos empregados aumente. Para além disso, as condições de trabalho exigirão que se aprenda a funcionar bem em grupos, a exercer uma auto-disciplina considerável, a demonstrar lealdade ao mesmo tempo que se mantêm faculdades críticas, a respeitar os direitos dos outros e, em contrapartida, a espera ser respeitado (...) Esta lista de características poderia muito bem ser uma lista das virtudes de um cidadão numa democracia".

Schlechty anevé a necessidade de novas competências e qualidades na sociedade pós-industrial, bem como de novas estruturas escolares que sejam capazes de as gerar. Claramente, a educação dos jovens em competências e qualidades como a adaptabilidade, a responsabilidade, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar com os outros é um objectivo importante para as escolas e para os professores na sociedade

pós-industrial. É-o igualmente a familiarização com as novas tecnologias que caracterizam cada vez mais muitos ambientes de trabalho. Isto aponta claramente para a necessidade de ambientes escolares que possam gerar a aprendizagem autónoma, individualizada e significativamente colaborativa que é essencial a um local de trabalho pós-industrial. Como defende Schlechty, a maior parte das estruturas escolares existentes, especialmente a nível do secundário, com os seus formatos de lições individuais, dadas em salas de aula individuais, por professores isolados, adequam-se mal a estas necessidades.

A flexibilidade é muitas vezes retratada positivamente como uma forma de criar um trabalho mais significativo e holístico para os indivíduos¹². Em virtude dos seus benefícios económicos, organizacionais e individuais, é apresentada frequentemente como uma finalidade central da educação e da sua reestruturação. Mas, na realidade, esta é apenas uma das faces da flexibilidade, embora seja a que está mais em voga. É a face do editor, do consultor ou do *designer*, ligado ao mundo por um computador a partir de um chalé nos altos cumes do Colorado ou nas encostas de Provence (o qual também obriga os próprios residentes a deslocarem-se, dado que já não possuem meios suficientes para lá viver!). Ou então é a face do parecerista ou colaborador que participa em actividades de ponta e de alto risco, situado numa pequena empresa de *software*, criando imagens e informação para o futuro a partir do coração de Silicon Valley¹³. Uma face bastante diferente da flexibilidade, contudo, é a da criada portuguesa que limpou o meu quarto de hotel em Vancouver, protestando, «Eu detesto o computador! Detesto o computador!», porque este distribuía e verificava todos os seus procedimentos de limpeza, após cada tarefa, em vez de a deixar exercer a sua própria discrição e controlo sobre a forma como devia — e em que sequência — limpar os quartos. Outras faces da «flexibilidade» são ainda as do taxista em *part-time*, do empregado da bomba de gasolina ou do vendedor de *hamburguers*, os quais entram e saem do trabalho a tempo parcial, pouco qualificado, temporário, e talvez façam mesmo uma grande ginástica com dois ou três empregos ao mesmo tempo, para conseguirem sobreviver¹⁴.

A «flexibilidade», neste sentido, pode criar ambientes de trabalho e estruturas sociais elitistas e divisionistas, nos quais a autonomia, o julgamento discrecionário e o trabalho mais significativo é reservado para as pequenas elites técnicas, ao mesmo tempo que a restante força de trabalho é relegada para um tipo de trabalho pouco qualificado, a tempo parcial, temporário, destituído de benefícios sociais e atribuído de forma etnográfica¹⁵. Menzies vai mais longe e cita exemplos em que actividades que os gestores consideram ser «flexíveis» e enriquecidas são concebidas de uma forma muito diferente pelos trabalhadores. A autora afirma que, em comparação com os gestores:

Os trabalhadores são menos optimistas, uns porque trabalham no local há já algum tempo e recordam-se de quando o seu emprego era um ofício. «Acha que prefiro juntar orçenta peças e construir um quadro, ou mudar seis transistores durante oito horas por dia? É degradante!» Outros

não equacionam o alargamento das tarefas [*job enlargement*] com o seu enriquecimento [*job enrichment*]: «Com que então, podemos rodar na realização das tarefas. Em vez de introduzirmos seis condensadores por dia, agora podemos introduzir seis resistências. Grande coisa!»⁶.

A flexibilidade e a iniciativa, nos seus sentidos mais dinâmicos e criativos, podem de facto ser necessárias às futuras elites técnicas e profissionais, que trabalharão nos níveis elevados e intermédios da nova economia pós-industrial. Mas, com a deslocação de grande parte da indústria tradicional para regiões de mão-de-obra barata, fora do Ocidente, a educação para o lazer e a recreação construtiva também se tornarão importantes, em particular para os trabalhadores a tempo parcial, intermitentes e de baixa qualificação, que tiverem um menor acesso a oportunidades para exercer um trabalho significativo. Será igualmente necessária uma educação para a cidadania, a participação política e a responsabilidade social, de modo a que as futuras gerações estejam preparadas e dispostas a empenhar-se em discussões e deliberações sobre as utilizações construtivas e socialmente válidas da tecnologia, bem como sobre os padrões de emprego a elas associados no mundo pós-industrial.

Uma vez apreçado o contexto do local de trabalho pós-industrial, os inventários de competências — supostamente genéricas — de comunicação, cooperação, flexibilidade, iniciativa e similares, produzidos por escritores e políticos sintonizados com as agendas do mundo empresarial, começam a parecer selectivos e sedutores. Schlechty, por exemplo, na sua visão de *Schools for the Twenty-First Century*, fala do respeito, mas não do cuidado, quer pelas outras pessoas, quer pelo meio ambiente⁷. A justiça e a igualdade também estão ausentes. A produtividade ocupa o lugar mais importante. Isto não distorce, mas restringe aquilo que parece ser indicado para as escolas e os professores fazerem. Em contraste, as competências e qualidades desejáveis que emergem de uma base cultural muito diferente — por exemplo, a «*Medicine Way*» índia que é utilizada para organizar o ensino e o currículo na escola *Children of the Earth*, uma escola liderada por aborígenes em Manitoba, no Canadá — incluem, como objectivos importantes a ter em consideração pelos professores e pelas escolas, a sinceridade, a ausência de malícia, a coragem, a compaixão, a humildade e a indignação perante a injustiça⁸.

As economias flexíveis colocam desafios importantes ao nível do ensino do conhecimento e das aptidões que as gerações futuras necessitam de aprender, bem como da criação de estruturas e de padrões de organização flexíveis no trabalho dos professores, através dos quais estes desígnios possam ser realizados. De igual modo, contudo, estas economias criam o risco de os propósitos da escolaridade — aquilo que os professores devem ensinar — serem estreitados prematura e talvez mesmo perniciosamente, em função de agendas quase empresariais de um tipo muito particular.

Embora a flexibilidade se tenha transformado num *cliché* usado até à exaustão no âmbito da economia e da educação, na prática ela tanto pode conduzir ao enriquecimento como à exploração: à diversidade, como à divisão. É enganador celebrarmos

ou glorificarmos algumas destas imagens da flexibilidade, sem reconhecermos ou fornecermos uma resposta para a presença das restantes. Em termos educativos, é insensato ignorarmos as necessidades e exigências da flexibilidade na economia pós-industrial, agarrando-nos a identidades disciplinares antigas e a estruturas departamentais ossificadas que se ajustavam a outras necessidades, numa outra época. Mas perseguir o objectivo da flexibilidade sem se possuir um entendimento dos seus diferentes significados para diferentes sexos, classes e raças existentes na força de trabalho, e sem se pensar nas suas consequências para o desemprego, o subemprego ou o emprego pouco exigente — ao qual muitos trabalhadores serão destinados — é fazer-lo selectivo e acriticamente, de maneiras que beneficiam mais alguns grupos sociais e os seus interesses do que outros. Neste sentido, é importante que os professores e aqueles que trabalham com eles encarem a «flexibilidade» como uma oportunidade democrática aberta que requer empenhamento e comprometimento crítico, e não como uma obrigação empresarial fechada que exige uma submissão sem questionamento.

O PARADOXO DA GLOBALIZAÇÃO

Em *The Work of the Nations*, Robert Reich observa que:

Estamos a viver uma transformação que reajustará a política e a economia do próximo século. Não existirão produtos ou tecnologias *nacionais*, empresas *nacionais*, indústrias *nacionais*. Deixarão de existir economias nacionais, pelo menos no sentido em que hoje entendemos o conceito. A única coisa que permanecerá enraizada dentro das fronteiras nacionais serão as pessoas que compreendem uma nação. Os recursos primários de cada país serão as competências e os discernimentos dos seus cidadãos. A tarefa política primária de cada nação será a de lidar com as forças centrífugas da economia global, as quais quebram os laços que unem os cidadãos uns aos outros — conferindo riquezas cada vez maiores aos mais qualificados e mais instruídos, destinando ao mesmo tempo os menos qualificados a níveis de vida mais baixos. À medida que as fronteiras fazem cada vez menos sentido em termos económicos, os cidadãos que estão mais bem posicionados para prosperar no mercado mundial são tentados a soltar os laços de fidelidade, deixando assim de se comprometer com os seus camaradas menos favorecidos⁹.

Para além de reformular as tecnologias e os processos de trabalho e de reestruturar as interações entre os produtores e os consumidores, uma terceira forma de garantir economias mais flexíveis são os novos padrões de regulação e de controlo que comprimem e conquistam as fronteiras do espaço geográfico. Estas utilizações do

espaço na economia pós-industrial estão a ajudar a produzir um segundo aspecto distintivo da sociedade pós-moderna, ao qual chamo o *paradoxo da globalização*.

As economias pós-industriais caracterizam-se, não por economias de escala, mas antes por economias de extensão²⁹. A crise fiscal do estado moderno e as dívidas que a acompanhavam, referentes à legitimidade da sua intervenção, conduziram à diminuição da sua presença nos assuntos económicos, à medida que as economias foram sendo cada vez mais abertas ao livre jogo das forças do mercado. Estes processos de desregulação têm sido acompanhados por novos padrões de coordenação e de controlo entre as próprias empresas, bem como no seu interior. Com o auxílio da comunicação instantânea e da informatização, a tomada de decisões cruzou cada vez mais locais diferentes, derrubando as barreiras do tempo e do espaço. Hoje, as operações e os empregados não necessitam de estar concentrados num único local, por razões de eficiência. As unidades de empresa estão a tornar-se mais pequenas e manobráveis, no contexto global da estrutura empresarial. A localização das fábricas já não é fixada pela tradição nem pela necessidade de se dispor de uma força de trabalho numerosa e leal. As cidades identificadas com empresas são uma coisa do passado. O *espaço geográfico* é economicamente flexível. Entretanto, os compromissos relativos às particularidades do lugar onde as empresas se localizam só são mantidos na medida em que isso seja justificado pelos mercados locais, pelos preços favoráveis dos terrenos e pela mão-de-obra flexível e barata.

Essas mudanças nas configurações da geografia e do controlo que caracterizam as economias pós-industriais têm inúmeras implicações, na preservação e na protecção de identidades nacionais e culturais cada vez mais frágeis. As grandes empresas começaram a dispersar os seus interesses e o seu conhecimento especializado para além das fronteiras nacionais, utilizando os mercados, os recursos em mão-de-obra e as oportunidades locais de aquisição de terrenos, e mantendo uma ligação e coordenação instantâneas ao longo de toda uma rede de operações, através da tecnologia moderna de comunicações. Ao mesmo tempo, a informatização a par com a comunicação via satélite e as telecomunicações por cabo de fibra óptica tornaram o comércio internacional, ao nível dos mercados monclínicos e da informação, num processo incessante. Com a remoção das barreiras comerciais e tarifárias na Comunidade Europeia e com o Acordo de Livre Comércio da América do Norte, os padrões de produção e de consumo estão a ficar totalmente internacionalizados. As barreiras nacionais e as tradições locais têm cada vez menos significado para a actividade económica e até para as moedas através das quais esta é realizada. A abertura do túnel do Canal da Mancha limitou-se a completar uma união física e tecnológica que já estava em curso do ponto de vista económico. Em ambos os lados do Atlântico, a flexibilidade económica foi elevada acima da identidade nacional.

Esta globalização da vida económica também arrasta consigo consequências ambientais de imenso alcance e risco. A chuva ácida oriunda dos Estados Unidos mata os lagos e as árvores do Canadá. O derrube de árvores nas florestas tropicais contribui

para o degelo das calotes polares. E foram as nuvens de Chernobyl, pelo menos tanto quanto quaisquer qualidades de liderança política, que desafiaram pela primeira vez o secretismo soviético e criaram a abertura da *glasnost*. Na ecologia da pós-modernidade, as catástrofes locais podem ter implicações globais. O ar e a água não mostram qualquer respeito pelas fronteiras nacionais³¹.

Um paradoxo importante da pós-modernidade é que o anónimo, a complexidade e a incerteza produzidos pela globalização se manifestam numa busca irónica de sentido e de certezas consubstanciadas em identidades mais localmente. À medida que a globalização se intensifica, que o McDonald's abre em Moscovo, que os bares *suehi* prosperam em New York e que as paisagens urbanas internacionais se assemelham cada vez mais entre si em termos da mercantilização global da vida comunitária, assistimos ao ressurgimento de identidades étnicas, religiosas e linguísticas de uma natureza mais localizada. As identidades nacionais, postas em perigo pela globalização, estão a ser reconstruídas a um ritmo frenético. Os suecos recetam que a sua adesão à Comunidade Europeia conduza a um influxo de emigrantes do Mediterrâneo cujos valores familiares fragilizarão o seu empenhamento para com a igualdade de oportunidades entre os sexos. Os britânicos, ansiosos por uma união económica e física mais estreita com o continente europeu, receiam ao mesmo tempo pela perda da sua moeda, da sua independência militar e da sua própria identidade cultural. Os ielões, os lituanos e os estónios defendem a manutenção da sua sucesso em relação à ex-União Soviética. A Jugoslávia cai no caos. O Canadá treme por causa do futuro do Quebec. E, através de todos os meios de comunicação social ocidentais, são ressuscitadas perspetivas xenófobas realizadas num inglorio (e, consequentemente, mal adormecido) passado militar japonês. Neste contexto, a rebrandização contemporânea da Europa de Leste é apenas um exemplo particularmente vivo e extremo da forma como a globalização económica e a incerteza ideológica estão a criar, a nível mundial, um recuo em direcção à reconstrução de identidades étnicas, religiosas e linguísticas mais localizadas, claramente delimitadas e, por vezes, de natureza profundamente competitiva. Em termos nacionais, ninguém parece já saber quem é?

A principal resposta educativa para esta crise social tem sido a de ressuscitar certezas culturais antigas ou de impor certezas novas, através do controlo centralizado do currículo e dos requisitos ligados à avaliação. O que está em causa, neste caso, como descreveu Goodson, é a protecção e reconstrução das identidades de cada país, em boa parte através do desenvolvimento de *currículos nacionais* nos quais estão fortemente representados os elementos específicos da sua herança e da sua cultura³².

Na reafirmação das disciplinas académicas tradicionais no Currículo Nacional da Inglaterra e do País de Gales, Goodson vê uma tentativa para restabelecer e reconstruir uma identidade nacional inibente:

A globalização da vida económica, e mais particularmente da comunicação, da informação e da tecnologia, coloca problemas aos modos de controlo e de funcionamento existentes nos Estados-Nação. Neste sentido,

a procura de novos *currícula* nacionais centralizados pode ser vista como uma reacção das nações economicamente mais ameaçadas²⁹.

Falando do caso específico da História, o autor continua:

O equilíbrio encontrado entre as disciplinas do currículo nacional sugere que as questões da identidade nacional e do controlo ocuparam um lugar preeminente, mais do que as exigências industriais ou comerciais. Por exemplo, as tecnologias da informação foram largamente omitidas, ao passo que a História foi abraçada como «disciplina fundamental», embora esteja claramente em declínio nas próprias escolas³⁰.

Isto é particularmente verdadeiro, defende Goodson, se tivermos em mente a forte ênfase colocada na História Britânica, no contexto global do currículo de História.

A suposta integridade da História Britânica ou dos conteúdos canadianos são exemplos de uma reconstrução cultural nacional na qual a obrigação de reinventar a tradição é colocada, como todos as outras obrigações sociais, nos braços da educação. Tais mentalidades de cerco estão a levar muitos sistemas educativos a bater em retirada, protegendo-se por detrás de questões e preocupações locais ou nacionais, em defesa das suas identidades culturais. Muitas destas tentativas de restauração das tradições e de construção de sentidos de herança perpetuam inadvertidamente (ou reforçam mesmo) as disciplinas escolares tradicionais e o seu conteúdo académico, o que tem implicações profundas para a continuação da balcanização dos departamentos disciplinares nas escolas secundárias³¹. Na verdade, tomam as nossas escolas e os nossos professores menos (e não mais) flexíveis, além de que sobrecarregam os docentes, ao criarem e consolidarem listas obrigatórias de conteúdos que estes necessitam de dominar.

É paradoxal que a crescente globalização de conteúdos que estes necessitam de dominar, educativo, a tanta localização defensiva e virada para o interior, que os *currícula* obrigatórios possam ser atrelados tão facilmente aos vagões da reconstrução nacional. É claro que é importante reconstruir e reflectir sobre as culturas e os sentidos locais de comunidade, sejam estes de culturas indígenas ou de outras culturas étnicas ou nacionais. Mas também importa ensinar os mais novos a tomarem consciência e a assumirem responsabilidade pelas dimensões globais do mundo. A educação global não é apenas mais uma disciplina, mas antes uma perspectiva que desafia o etnocentrismo potencial de todas as disciplinas³². Ela é, por isso, difícil de acomodar no seio do currículo actual, que se baseia em disciplinas, e das estruturas departamentais que cresceram em torno dele. As retradas etnocéntricas e xenófobas orientadas para os conteúdos disciplinares tradicionais tendem a consolidar as estruturas escolares convencionais existentes no ensino secundário. Grande parte do futuro do trabalho dos professores — e das estruturas no âmbito das quais este será contido — depende da forma como este paradoxo for resolvido.

CERTEZAS MORTAS

As incertezas nacionais e culturais criadas pela globalização não são as únicas a constituir a condição pós-moderna. Em *Dead Certainties*, uma história ficcionada de duas mortes separadas no tempo por quase um século, Simon Schama constrói e desconstrói dois conjuntos de narrativas históricas paralelas e interligadas, de modo a questionar as certezas do conhecimento histórico e a natureza linear e singular da própria explicação narrativa³³. Na primeira parte do seu livro, Schama documenta aquilo que descreve como sendo as várias mortes do general James Wolfe. Aqui, mostra que a morte do general Wolfe na batalha de Quebec, em 1759, foi descrita pela primeira vez como a de um soldado comum, entre muitos outros, no campo de batalha. Em sucessivos relatos históricos e retratos artísticos, argumenta Schama, Wolfe foi arrastado cada vez mais para o centro da batalha, tornando-se num verdadeiro símbolo do triunfo e do martírio colonial e imperialista.

Na segunda parte do seu livro, Schama documenta e reconstrói a misteriosa morte, em 1849, de George Parkman, filho do famoso historiador Francis Parkman, autor de uma das histórias da morte de Wolfe. Através da análise dos registos judiciais originais, Schama mostra como as provas que conduziram ao veredicto de culpado para o alegado assassino de Parkman, John Webster, são, em retrospectiva, muito menos convincentes e seguras do que pareciam inicialmente. Num posfácio ao livro, Schama comenta o significado do seu texto em termos de compreensão histórica:

Ambas as histórias aqui apresentadas jogam com a brecha incómoda que separa um acontecimento vivido da sua narração subsequente (...) Ambas dissolvem as certezas dos eventos numa multiplicidade de possibilidades alternativas de narração. Assim, o general Wolfe morre muitas mortes e, no caso de John Webster, embora o veredicto tenha sido anunciado e tenha sido obtida uma confissão, a verdade última sobre a maneira como George Parkman conheceu o seu fim permanece obscura³⁴.

O notável relato de Schama desconstrói tanto a certeza ideológica da grandeza e da glória das conquistas imperiais, como a certeza científica dos factos históricos e das provas legais. Num único texto, Schama cria uma alegoria fascinante sobre a condição intelectual e filosófica pós-moderna e o colapso de algumas das formas de conhecimento e de crença mais poderosas e mais profundamente partilhadas.

Na sociedade pós-moderna, o crescimento da diversidade económica, a par com a revitalização das identidades locais e regionais, tem profundas implicações nos sistemas de conhecimento e de crença e no conhecimento especializado que neles assenta. Na sociedade como um todo, estamos a experimentar a passagem de um pequeno número de singularidades estáveis de conhecimento e de crença a uma pluralidade flutuante e constantemente mutável de sistemas de crenças.

A confiança nos sistemas de crenças universalizantes e totalmente abrangentes está em declínio. A crescente tomada de consciência das possibilidades iminentes de uma catástrofe ambiental à escala global tem minado seriamente a nossa fé na tecnologia, enquanto forma de controlar o mundo, na busca racional do progresso⁹⁷. De igual modo, a globalização da vida económica, lado a lado com a difusão da informação através da televisão por satélite e de outros meios, tem ameaçado as crenças na inevitabilidade — prevista cientificamente — da transformação socialista: uma mudança simbolizada e simultaneamente estimulada pela destruição do Muro de Berlim. Tais metateorias e metanarrativas do entendimento humano estão a perder reputação⁹⁸. Mesmo o próprio conhecimento narrativo (enquanto tentativa de compreensão e de articulação das alegadas «unidades narrativas» que são as vidas humanas) tem sido sujeito a críticas vigorosas com base do argumento de que as vidas e as biografias das pessoas se caracterizam pela inconsistência, pela contradição e pela fragmentação, tanto como por qualquer suposta unidade⁹⁹.

Entretanto, a explosão do conhecimento conduziu a uma proliferação de qualificações especializadas, muitas delas contraditórias e adversárias e todas elas em constante mutação. Isto tem reduzido a dependência das pessoas em relação a tipos particulares de conhecimento especializado, mas também originou um colapso das crenças relativas à sabedoria recebida e às crenças estabelecidas. A luz do Sol ora é boa para o organismo humano, ora não é. Assume-se que o álcool é prejudicial à saúde, até que alguém anuncia que consumos modestos de vinho *reduzem* efectivamente os níveis de colesterol. O comunicado de imprensa difundido pelo canal de droga colombiano, informando que a cocaína é rica em fibras, é uma anedota que aponta para a persistência e perversidade desconcertante de tais incertezas científicas. A ciência já não parece ser capaz de nos mostrar como viver, pelo menos com alguma certeza ou estabilidade. Nas sociedades pós-modernas, a dúvida é permanente, a tradição está em retirada e as certezas morais e científicas perderam a sua credibilidade¹⁰⁰.

Esta passagem de culturas de certeza a culturas de incerteza ocorre por uma diversidade de razões¹⁰¹.

- ☐ A informação e as fontes de compreensão estão a difundir-se a uma escala cada vez mais global;
- ☐ A comunicação e a tecnologia estão a comprimir o tempo e o espaço, originando um ritmo de mudança cada vez mais rápido, tanto no mundo que procuramos conhecer, como nas nossas maneiras de o conhecer. Por seu turno, isto ameaça a estabilidade e a resistência das nossas bases de conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias;
- ☐ O crescimento da migração intercultural e das viagens internacionais está a pôr os diferentes sistemas de crenças em maior contacto uns com os outros;
- ☐ A comunicação rápida e a cada vez maior orientação para o conhecimento e para o seu desenvolvimento e aplicação contínuos estão a conduzir a uma

relação cada vez mais estreita e interactiva entre a investigação em ciências sociais e o desenvolvimento, nos termos da qual o mundo social muda no próprio momento em que o estudamos, em grande medida devido aos nossos próprios processos de investigação.

O colapso das ideologias políticas singulares, a diminuição da credibilidade das bases de conhecimento tradicionais e o declínio das certezas associadas ao conhecimento científico especializado têm implicações profundas nas mudanças do mundo da educação e do lugar que o trabalho dos professores nele ocupa.

Em primeiro lugar, e de forma mais óbvia, à medida que o conhecimento científico se torna cada vez mais provisório, a validade de um currículo que se baseia num conhecimento seguro e em factos indisputáveis torna-se cada vez menos credível. Os processos de pesquisa, de análise e de recolha de informação, bem como outros aspectos de um aprender-a-aprender comprometido e crítico, tornam-se mais importantes, enquanto objectivos e métodos, para os professores e escolas do mundo pós-moderno. Embora estes princípios educativos possuam raízes filosóficas profundas e tenham sido historicamente objecto de exaltação (e de resistência), as incertezas científicas endémicas da idade pós-moderna colocam-nos numa posição particularmente valorizada¹⁰².

Em segundo lugar, o declínio da tradição judaico-cristã, enquanto finalidade fundamental subjacente à escolaridade e ao ensino, num contexto de maior diversidade religiosa, cultural e étnica, levanta questões cruciais sobre os propósitos morais da educação. Uma das maiores crises educativas da idade pós-moderna é a do colapso da escola comum; uma escola ligada à sua comunidade e detentora de um sentido claro dos valores sociais e morais que deveria ensinar¹⁰³.

Lado a lado com o desafio multicultural colocado à tradição judaico-cristã, a expansão do ensino secundário tem levantado questões adicionais relativas à relevância do currículo académico tradicional para todos os alunos. O currículo tipo «bar-restaurant», oferecendo inúmeras opções de cursos, constitui uma tentativa de acomodação das necessidades mais diversas de uma população escolar mais vasta que frequenta o ensino secundário, mas o crescimento da diversidade apenas acarretou consigo uma incoerência crónica na experiência do currículo e um declínio de qualquer sentido de comunidade ou de finalidade comum no mundo burocrático e fragmentado em que se transformaram as escolas secundárias¹⁰⁴.

Durante algum tempo, esta crise de objectivos educativos foi abordada através de uma resposta tipicamente moderna, a qual depositava uma fé científica num aparelho tecnológico de medidas de eficiência e de eficácia supostamente conhecidas e neutras. Por todo o mundo, os investigadores em educação e os respectivos financiadores investiram fortemente no desenvolvimento de tecnologias duras e quantitativas concebidas para trazer à tona da água as certezas científicas generalizáveis da *eficácia das escolas*. Em muitos sistemas escolares, estes atributos de eficácia (nomeadamente, a existência de expectativas elevadas em relação ao sucesso, uma maior focagem sobre a instrução,

um clima escolar seguro, ordeiro e fornecedor de apoio e uma liderança forte na direcção da escola) foram aplicados zelosamente ao mundo prático da educação, sob a forma de objectivos de política, ou enquanto critérios de avaliação do progresso e do desempenho³⁷. Contudo, esta fé modernista no triunfo da ciência e na sua capacidade para determinar aquilo que torna uma escola eficaz, começou a desfazer-se. As limitações da investigação e da prática sobre as escolas eficazes estão a tornar-se cada vez mais claras, mesmo para os seus proponentes mais entusiastas. Grande parte destas limitações foram sintetizadas por Reynolds e Parker³⁸:

- As listas de características não fornecem um sentido claro e holístico daquilo que torna uma escola eficaz e da forma como esta pode ser criada. Também precisamos de saber a que configurações estas listas dão lugar e como é que tais configurações se articulam entre si para formar uma *cultura* global de escola.
- Embora saibamos o que são escolas eficazes, não sabemos como criá-las. Com efeito, as tentativas de tornar as escolas eficazes, baseadas na investigação realizada nesta área, têm muitas vezes dado origem a resistências por parte dos professores relativamente àquilo que consideram ser uma sobre carga e uma mudança indesejada e imposta;
- Existem cada vez mais provas de que as escolas eficazes não se mantêm necessariamente estáveis ao longo do tempo. Mesmo que saibamos como as criar, continuamos a não saber como fazer com que mantenham estas características;
- As escolas eficazes adoptam definições bastante estreitas e convencionais de eficácia. A maior parte dos estudos têm destacado os resultados académicos e competências particularmente básicas. As escolas que são eficazes em termos destas definições convencionais e restritas podem não o ser minimamente em termos das exigências do mundo pós-moderno e pós-industrial. Não sabemos, por exemplo, como seriam as escolas eficazes que originassem sucesso na resolução de problemas, na criatividade, no correr de riscos, na flexibilidade ou no aprender-a-aprender;
- As nossas noções de eficácia são muitas vezes contextual e culturalmente específicas, limitando aquilo que imaginamos que poderiam ser as escolas (pelo modo como os estudamos e gerimos). Assim, a liderança forte, heróica e individual está estreitamente correlacionada com os resultados de sucesso nas escolas americanas e britânicas, mas não nas holandesas, nas quais as expectativas culturais relativas à liderança são bastante diferentes.

Embora os resíduos da herança moderna das escolas eficazes continuem a subsistir enquanto objectivos de uma série de educadores, a fé em princípios generalizados e cientificamente conhecidos de eficácia escolar começou a ser substituída por um empenhamento em processos de aperfeiçoamento das escolas (*school improvement*) mais contínuos, provisórios e sensíveis ao contexto³⁹.

Em muitas escolas, o declínio das certezas morais e religiosas tradicionais, liga-

do ao colapso das certezas técnicas e científicas, tem sido responsável pela difusão alargada de uma busca de missões, de visões ou de sentidos de «totalidade», sob a forma do desenvolvimento curricular ao nível do estabelecimento de ensino e da mudança global da escola. A fé no produto da eficácia foi transferida para a confiança nos processos de aperfeiçoamento. A *certeza científica* que vale assenta sobre princípios comprovados de aplicabilidade generalizada, está a ser substituída pela *certeza situada*: a certeza de que os professores (e outros) podem, aos poucos, ligar os fragmentos de conhecimento prático que possuem acerca do seu contexto imediato com os problemas por este apresentados. Esta procura de missões, de visões e de um aperfeiçoamento contínuo, baseada no estabelecimento de ensino, dá uma importância, há muito devida, à validade do conhecimento dos práticos e às necessidades e exigências de cada contexto particular no qual trabalham. Contudo, tal procura também é condescendente, transferindo preocupações sociais, morais e políticas importantes, respeitantes à formação das gerações futuras, para um processo que é determinado primordialmente no interior das escolas e nos sistemas individuais.

As soluções que representam capitulações perante a incerteza colectiva e que deixam que as escolas sejam moldadas pelo mercado da escolha parental, reflectindo as pressões e particularidades das diferentes localidades que servem e dos grupos de interesses que as dominam, exacerbam ainda mais estes problemas⁴⁰. Neste sentido, a crise de objectivos educativos e sociais da idade pós-moderna ainda aguarda resolução. Não pode também ser resolvida através de regressos nostálgicos a certezas míticas de um passado já mal recordado no qual triunfavam supostamente as verdadeiras disciplinas, os padrões de exigência tradicionais e as competências básicas⁴¹. Não se trata simplesmente de ser a solidéz daquele passado que constitui uma dúvida histórica; a sua adequação às situações complexas, diversas e em rápida mutação do tempo presente é ainda mais questionável.

O terceiro conjunto de implicações que as culturas da incerteza têm para os professores e para as escolas tem a ver com as estratégias de ensino. No que se refere aos métodos de ensino, os caminhos da reforma educativa são dispersos pelo descartar das certezas do passado. Os esquemas de leitura, os laboratórios de línguas, a aprendizagem programada, a instrução directa, até as salas de aula aberta. Reformas como estas seriam objectos muito apropriados para exhibir em qualquer museu de inovação educacional. As soluções de hoje transformam-se muitas vezes nos problemas de amanhã. Os futuros objectos expostos nos nossos museus da inovação poderão incluir o método global de aprendizagem da língua, a aprendizagem cooperativa ou a matemática manipulativa. Os modelos singulares de conhecimento especializado que assentam em bases de investigação supostamente certas erguem-se sobre areias epistemológicas⁴².

Nos tempos mais recentes, especialmente nos Estados Unidos, os esforços para reformar os professores e o ensino têm-se baseado em resultados alegadamente indiscutíveis da investigação em educação, sendo ao mesmo tempo legitimados por eles. O famoso modelo de Madeline Hunter, que concebe a instrução directa como a base do

ensino eficaz, é um exemplo desta abordagem profundamente moderna⁴³. Durante algum tempo, este modelo foi adoptado e decretado largamente em muitos distritos escolares norte-americanos, como ponto de convergência necessário para a formação dos professores em métodos de eficácia supostamente «comprovada». A adesão a este modelo tem sido mesmo utilizada como elemento integrante dos processos de avaliação e progressão na carreira dos docentes em muitos distritos⁴⁴.

Porém, a instrução directa foi subsequentemente criticada por não ser aplicável universalmente sendo, pelo contrário, eficaz apenas em certos cenários particulares, especialmente aqueles nos quais a ênfase é colocada sobre as competências básicas⁴⁵, por a sua adopção alargada numa escola prejudicar o crescimento de estratégias de ensino mais abertas e artísticas⁴⁶, e por alimentar a dependência e a falta de flexibilidade entre aqueles que a utilizam⁴⁷. Quando estratégias como a instrução directa, a aprendizagem cooperativa ou a *mastery learning* são implementadas de um modo acrítico, com base na investigação (supostamente sólida) em educação, isto não só menospreza o entendimento e os saberes práticos dos professores (por requerer que estes se sujeitem a conhecimentos, destrezas e prescrições que são propriedade e prerrogativa de «peritos» científicos), como também deixa transparecer «uma confiança excessiva, tipicamente masculina» na autoridade da «pesquisa dura»⁴⁸. Robertson defende esta ideia numa crítica ao trabalho de Joyce e Showers, os quais procuraram implementar «modelos de aprendizagem» de eficácia supostamente comprovada, com o auxílio de estratégias de treino realizado com pares (*peer teaching*) que envolvem os professores possuidores de um conhecimento mais especializado e os seus colegas menos conhecedores nesse domínio específico. Referindo-se ao livro no qual Joyce e Showers clamam a afirmação de Ron Edmonds, segundo a qual «podemos, sempre e onde quisermos, ensinar com sucesso todas as crianças cuja escolaridade seja do nosso interesse. Hoje em dia já sabemos mais do que é necessário para o fazer»⁴⁹, Robertson defende que:

Esta certeza e previsibilidade são aspectos familiares de uma visão masculina da realidade, como o é igualmente a dependência em relação a uma investigação mais externa do que interna (...). O «mós» a que Edmonds se refere não são seguramente os professores que trabalham nas salas de aula. Esta alegação relativa ao poder do conhecimento e do instrumentalismo refere-se apenas àqueles cujo conhecimento especializado é validado pelos sistemas hierárquicos. Os autores não fornecem qualquer indicação de que acreditam que os professores já sabem o suficiente para ensinar melhor mais crianças, sugerindo antes que os especialistas podem treinar os professores em comportamentos observáveis e testados que produzirão os resultados previstos⁵⁰.

A confiança na imposição de modelos singulares de conhecimento especializado no ensino pode criar inflexibilidade entre os professores e fazer com que estes tenham difi-

culdade em produzir juízos discricionários adequados nas suas salas de aula. Pode conduzir à resistência dos professores, pois contém rejeições implícitas da utilidade e do valor dos restantes elementos do seu repertório, bem como da vida e da pessoa que foram investidas na sua construção. Pode igualmente levar a uma focagem excessivamente estreita em técnicas particulares, que impede os professores de estabelecerem e recorrerem a um repertório mais vasto de estratégias de ensino que poderiam aplicar, de modo flexível, em função das exigências do contexto. Todavia, as concepções múltiplas e flexíveis da excelência no ensino baseiam-se numa sabedoria colectiva existente na comunidade dos professores e de outros educadores (incluindo também os investigadores, mas não se confinando a eles), emergindo a partir dela. Tais concepções reconhecem o carácter provisório (e dependente do contexto) da base de conhecimento do ensino. Respeitam e concedem espaço aos juízos discricionários que são aplicados pelos professores nas suas salas de aula além de que, ao advogar a posse e aplicação de amplos repertórios de ensino, possibilitam a adaptação e integração gradual e selectiva de novas abordagens, sem que isso implique necessariamente a rejeição pura e simples das mais antigas.

Algumas das novas abordagens relativas ao desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola (*school-based staff development*), que lhes oferecem um leque de opções (ao invés de imposições estandardizadas), num contexto de empenhamento numa aprendizagem e um aperfeiçoamento contínuos, dão sinais de reconhecerem o *maior valor da certeza situada face à certeza científica* no desenvolvimento dos professores⁵¹. Mesmo assim, as tentativas de controlar o ensino e o modo como os professores ensinam, por via da imposição de certezas científicas espúrias, figuram entre os derradeiros bastiões da modernidade. Tais tentativas justificam intervenções burocráticas continuadas por parte dos administradores na área da educação e legitimam a separação e a superioridade da academia enquanto fonte especializada de saber científico que pode dirigir e decretar aquilo que os professores devem fazer. O colapso das certezas científicas desafia de um modo fundamental o controlo das burocracias educacionais, bem como a credibilidade da academia. Não admira, pois, que continue a ser objecto de uma resistência tão tenaz.

O MOSAICO FLUIDO

Que tipos de organizações sobrevivem (ou antes, prosperam positivamente) em condições de complexidade e de incerteza extrema? Que tipos de organizações se aguentam melhor num mundo no qual a tecnologia e as pressões no sentido da rotatividade e da rentabilidade comprimiram o tempo e o espaço, a um ponto tal que o ritmo da mudança, da tomada de decisões e das comunicações atingiu proporções loucas e frenéticas? Que tipos de organizações são capazes de operar competitiva e criativamente num contexto global no qual os colegas, os clientes, os parceiros e os fornecedores estão a mudar constantemente; um mundo no qual nunca se pode estar certo de se saber com quem se irá lidar no dia seguinte? E que tipos de organizações se aco-