

---

## 1. NO FIO DA NAVALHA. AS TECNOLOGIAS POLÍTICAS DE REFORMA E A LUTA PELA FABRICAÇÃO DA ALMA DOS PROFESSORES

---

António Teodoro  
Universidade Lusófona

Os professores vivem tempos difíceis. Ser professor tornou-se, ainda mais acentuadamente nos tempos que correm, uma profissão de risco. Alguns destes tempos difíceis decorrem de factores conjunturais. Outros resultam de processos estruturais, onde, aliás, alguns dos sinais conjunturais se inserem e justificam.

Os factores conjunturais decorrem, prioritariamente, de um processo de racionalização encetado pelo Governo actual, que tem como centro o equilíbrio das contas públicas, a que associou um estilo de governação que necessita (em todos os sectores de actividade, e não apenas na educação) de “inimigos” para se afirmar e mostrar a sua “determinação”. No caso da educação, os “inimigos” são os professores e os seus sindicatos, considerados pelos responsáveis do Ministério da Educação, acompanhados pela generalidade dos *opinion makers*, os principais responsáveis pela fraca competitividade do sistema educativo português, medida por estudos comparativos internacionais divulgados em múltiplos relatórios apresentados por organizações internacionais como a OCDE. Combater os “privilégios” e o “laxismo” tornou-se a palavra-chave da acção governamental, quais *moinhos de vento* para novos Quixotes das políticas de educação em Portugal.

Mas estes processos inserem-se em processos mais longos e estruturais, que têm como centro o que alguns sociólogos consideram uma “epidemia política”, a *reforma da educação* (Ball, 2002). Impulsionadas por poderosos agentes globalizadores, de que a OCDE constitui o mais significativo *think tank* mundial, as reformas da educação tornaram-se uma obsessão dos governos nos mais distintos lugares do sistema mundial, em países com histórias e problemáticas muitas vezes bem diferentes, e com situações políticas e sociais bem distintas. Três palavras-chave dominam este discurso reformador: *competitividade*, *accountability* (*prestação de contas*) e *performatividade*. A combinação e a ênfase dadas a cada uma destas palavras-chave, podem variar com o contexto nacional ou local. Mas o seu conjunto constitui uma tecnologia política que oferece uma alternativa politicamente atraente à tradicional ligação da educação a um direito social e ao bem-estar público.

O que desejo aqui tentar fazer é, em primeiro lugar, compreender as razões que subjazem a esta *epidemia política* que atinge a generalidade dos países desde há mais de duas décadas, para, a terminar, defender que estas tecnologias políticas não são apenas instrumentos de mudança das organizações escolares e do sistema educativo mas, também, poderosos meios para “mudar o que significa ser professor” (Ball, 2002), a sua identidade social (Bernstein, 1996), ou, nos termos de Michel Foucault, assumir que estão a emergir novos modos de fabricação da alma dos professores.

### 1.1. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educacionais

O projecto de desenvolvimento encetado após a Segunda Guerra Mundial teve no Estado-nação o seu espaço privilegiado. Esse projecto, onde a *modernização* era assumida como ideal universal, oferecia uma perspectiva optimista para o desenvolvimento económico nacional, assentando em programas de assistência, de carácter *bi* ou *multilateral*, normalmente conduzidos pelas organizações internacionais entretanto criadas. Nessa perspectiva, as iniciativas de desenvolvimento resultavam de um processo onde, apesar dos planos nacional e internacional se apresentarem interligados, era o espaço nacional que constituía a unidade política fundamental para a mobilização das populações e para se atingir o ideal da modernização.

Contraditoriamente (ou não), esse projecto de desenvolvimento *nacional* conduziu a uma integração económica *global* que, de forma decisiva a partir da *crise da dívida pública* dos anos 80, fez deslocar os termos do desenvolvimento de uma questão predominantemente nacional para uma questão progressivamente global. O desenvolvimento deixa de ser um projecto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um *gerencialismo global* (“global managerialism”) que tem no chamado *consenso de Washington* os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro directo, privatização, desregulação e direitos de propriedade.

Esse projecto de desenvolvimento global — a *globalização*, na expressão consagrada — pode ser entendido como algo mais do que a mera continuação do sistema mundial, como defende Giddens (2001), ou apenas como o acelerar da *idade de transição*, como advoga Wallerstein (1999). Entendido num ou noutro sentido, esse novo projecto de desenvolvimento tem, todavia, como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova

concepção de desenvolvimento, adjectivado de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano.

Não admira então que Roger Dale (1998) argumente que os mais claros efeitos da globalização nas políticas educacionais sejam consequência da reorganização das prioridades dos Estados em se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios, pelo que é possível distinguir os efeitos da globalização nas políticas de educação dos decorrentes das tradicionais formas de intervenção das organizações internacionais no quadro do anterior modelo desenvolvimentista.

No projecto desenvolvimentista, a assistência técnica das organizações era (é) activamente procurada pelas autoridades nacionais, sobretudo como forma de legitimação de opções internas; por outro lado, os múltiplos e variados relatórios produzidos pelas organizações internacionais constituíam(em) uma forma de mandato, mais ou menos explícito de acordo com a centralidade dos países. No projecto de globalização — tenho-o defendido em vários trabalhos (Teodoro, 2001, 2003, 2005), a *agenda globalmente estruturada* (Dale, 1998) faz-se, sobretudo, tendo como centro nevrálgico os *grandes projectos estatísticos internacionais* e, muito em particular, o projecto INES (Indicators of Educational Systems) do Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE. Nesses projectos estatísticos, a *escolha dos indicadores constitui, seguramente, a questão determinante na fixação dessa agenda global*.

Pelo seu impacte nas políticas de educação dos países centrais (e em muitos países situados na semiperiferia dos espaços centrais), o projecto centrado em torno da construção e recolha dos indicadores nacionais de ensino assume uma particular relevância, tendo como expressão pública mais conhecida a publicação *Education at a Glance*. A esse relatório anual somam-se constantes estudos sobre a competitividade dos países, podendo-se afirmar que os *rankings* aí divulgados se tornam uma espécie de classificação de Jogos Olímpicos (ou Campeonatos) dos sistemas educativos a nível mundial ou de uma dada região.

Embora, como tenho defendido em anteriores ocasiões (Teodoro, 2003, 2005), isso possa ser considerado um modo de *globalização de baixa intensidade*, pelo que pode permitir largos espaços de autonomia às políticas nacionais de educação, o que é facto é que tal também permite a criação de um discurso político em que tudo tem de ser medido e comparado, mesmo quando os contextos históricos, sociais e culturais pouco têm em comum (veja-se o caso das recentes comparações de Portugal com a Finlândia).

## 1.2. As exigências de distinção no mandato da nova classe média para a escola “democrática”

Mas a esses factores, associados ao que se pode designar de *transnacionalização da educação* (Stoer, Cortesão & Correia, 2001), juntam-se factores específicos referentes às mudanças da estrutura de classes das sociedades nacionais, em particular das pertencentes ao centro (e semiperiferia) do sistema mundial moderno. Refiro-me à emergência de um forte (e vasto) estrato social que Basil Bernstein designa por *nova classe média*, apontado como aquele que, neste tipo de sociedades, maior poder possui de influir na condução das políticas educativas, fixando, em geral, o mandato atribuído aos sistemas educativos nestes tempos de universalização da educação escolar (pelo menos até ao final do ensino secundário e com taxas que se aproximam dos 50% no grupo de idade no ensino superior).

Em termos simplificados, essa nova classe média é constituída por todos aqueles cujo poder e fonte de rendimento assenta na credencial escolar, ou, em linguagem comum, no diploma (superior ou médio): professores, médicos, engenheiros, economistas, jornalistas, artistas, quadros médios e superiores. Logo, é a classe social que mais valoriza a educação, pois é dela que tira o essencial do seu rendimento, o seu *status* social e o seu poder político (de intervenção na vida da *polis*). Por todas essas razões, num tempo de universalização (e massificação) da escola, a qualidade da educação emerge como a questão central destes sectores sociais, que não se satisfazem com as velhas formas de regulação pública de natureza burocrática (conformidade com os normativos legais) e exigem um constante monitoramento do sistema educativo, através de avaliações externas e, em particular, dos exames nacionais.

Associada a essa exigência aparece, normalmente, uma outra: o estabelecimento de *rankings* com base nos resultados globais dos exames obtidos pelos estudantes do 12º ano nas disciplinas consideradas fulcrais no processo de selecção ao ensino superior. Numa época de acesso (quase) universal à educação secundária, a *distinção* (no sentido que Bourdieu lhe dá) faz-se pela escola que se frequenta. Pública, se ainda atribuir essa “distinção”; privada, sempre que se tornar necessário para o acesso às universidades e aos cursos mais valorizados e que permitem uma melhor integração no mercado de trabalho.

E aqui, nem todo o mercado de trabalho é idêntico. Stephen Stoer e António Magalhães (2005) têm mostrado como o capitalismo flexível dos nossos tempos tem provocado reestruturações do mercado, dissolvendo as profissões em competências. A palavra-chave já não é *profissionalidade* mas *empregabilidade*. Tomando como referência a distinção de Manuel Castells (1996) entre “trabalho programável” e “trabalho genérico”, Stoer e Magalhães (2005) argumentam que o

novo mandato da classe média nova tem como objectivo dominar o mercado do primeiro tipo, socialmente mais prestigiado e economicamente mais rentável.

Não é este o local mais apropriado para apresentar e debater estas mudanças no mercado de trabalho e as suas implicações nas políticas de educação. Importa sublinhar apenas que esse novo mandato dessa nova classe média é extremamente exigente para os professores, obrigados a uma *accountability* constante sobre o seu trabalho. Muitas vezes, mais importante do que fazer torna-se dizer que se faz! E isto introduz novas lógicas de entender e estar na docência.

## 1.3. As tecnologias políticas de reforma e a luta pela fabricação da alma dos professores

O que entendemos por tecnologias políticas de reforma? Conforme Ball (2003), são desdobramentos calculados de técnicas e artefactos que organizam as forças e capacidades humanas para funcionarem como redes de poder. Ainda segundo Ball (2003), nos tempos que correm, para além da performatividade, as tecnologias hegemónicas assentam na retórica do *mercado* e no *managerialismo* (novos modos de gestão), substituindo as velhas tecnologias em que assentou a identidade actual dos professores e que foram dominantes até aos anos 80: o profissionalismo e a relação com a Administração do Estado (burocracia, nos termos weberianos).

Interessa-nos agora ver como é que esta tecnologia, designada a partir do inglês *performativity*, está a influir na (re)construção das identidades docentes. Socorrendo-nos novamente do sociólogo britânico Stephen Ball, este define performatividade “como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”, que emprega “julgamentos, comparações e exposições, como meios de controlo, de resistência e de mudança” (Ball, 2001, 2003). As performances dos indivíduos ou das organizações, acrescenta Ball, servem como medidas de produtividade, ou *outputs*, de demonstrações de “qualidade”, ou de “momentos” para promoção ou inspecção. Citando Lyotard, “uma equação entre riqueza, eficiência e verdade é então estabelecida”.

Neste contexto, o problema crucial situa-se ao nível de quem controla o campo do julgamento. E aqui, o discurso hegemónico associa *performance* a *accountability* (“prestação de contas”) e competitividade, apresentadas e medidas, sobretudo, pelos resultados escolares dos alunos nos exames nacionais e, sobretudo, no acesso à universidade e aos seus cursos socialmente mais prestigiados. Dir-me-ão que é “natural” essa ligação. Eu pergunto: não será mais “natural” associar a *performance* de uma escola (ou de um professor), à sua capacidade de combater a exclusão social e constituir um exemplo de boas práticas na inclusão educativa,

de promover o sucesso escolar de todas as crianças e jovens, de democratizar o acesso às formas elaboradas de cultura por parte dos jovens oriundos dos meios populares, de promover cidades educadoras democráticas onde o *viver junto* seja uma construção diária?

Estudos realizados em outros países, designadamente na Grã-Bretanha, têm assinalado que a instalação desta nova cultura de uma performatividade competitiva está a ter óbvias consequências nos professores, incrementando o individualismo e destruindo solidariedades baseadas numa identidade profissional comum e numa filiação sindical.

Novos contextos fazem emergir novas subjectividades – uma realidade para a qual há muito a Sociologia nos alertou. E estes novos contextos (de performatividade competitiva) assentam numa intensificação e num incremento de actividades que são atribuídas aos professores. Mas a maior contradição é que esse incremento de actividades não se situa ao nível do trabalho concreto com os jovens estudantes, na busca de melhores estratégias de aprendizagem, no trabalho colaborativo, mas antes em inúmeros relatórios e justificações, em reuniões, em vigilância e correcção de exames e provas nacionais, em recolha de dados estatísticos e resposta a inquéritos de todos os tipos. O que se produz é um espectáculo, com uma grande condescendência cínica, em que se mostra o que se sabe que as novas entidades reguladoras querem ver. Por outras palavras, fabrica-se um véu e uma máscara sob a qual se continua a agir (e a sobreviver), tendo, provavelmente como consequência, como aponta Ball (2003, p. 153), que “a autenticidade é substituída inteiramente pela plasticidade”.

Este é o paradoxo da performatividade competitiva: *os professores nunca trabalharam tanto para ver tão poucos resultados do seu trabalho.*

Se entendermos por fabricação “algo que é construído para produzir práticas de significação” (Foucault, 1996), estamos, inquestionavelmente, a assistir à construção de novos modos de ser professor. Mas estes processos de *fabricação da alma* dos professores são, ao mesmo tempo, resistência e capitulação (Ball, 2003, p. 153).

E, aqui, retorno à minhas palavras iniciais: os tempos estão difíceis e são de risco para os professores. Os professores mais antigos, não se entendendo com estes novos discursos e exigências, reformam-se na primeira oportunidade, ou contam os dias (sempre a crescer) que lhe faltam para se aposentar. Os que se posicionam a meio da carreira procuram estratégias para fazer algo diferente da rotina escolar, nem que seja tirar uma pós-graduação, um mestrado ou um doutoramento. Os mais novos, confrontados com a dureza do acesso a um trabalho com direitos e estabilidade profissional, constroem estratégias de adaptação a percursos onde as palavras-chave são incerteza e flexibilidade.

Mas isto são apenas *impressões*, embora fundadas numa estreita relação com os professores e a realidade das escolas básicas e secundárias. Falta, inquestionavelmente, muita investigação. Embora a problemática dos professores não esteja bem colocada na agenda política e mediática – salvo para serem responsabilizados pelas baixas *performances* do sistema educativo (em conjunto com os seus “ideólogos”, os das Ciências da Educação) – impõe-se, muito provavelmente, que seja colocada no topo da agenda da investigação que se faz.

## BIBLIOGRAFIA

- BALL, S. R. (2001). Performativities and Fabrications in the Education Economy. Towards the Performativity Society. In D. Gleeson & C. Husbands (Eds.) *The Performing School: Managing, Teaching and Learning in a Performance Culture* (pp. 210-226). London: RoutledgeFalmer.
- BALL, S. R. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- BALL, S. R. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogic Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- DALE, R. (1998). Globalisation: a new world for Comparative Education?. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse and Comparative Education*. Berlin: Peter Lang.
- FOUCAULT, M. (1996, 13ª ed.) *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- GIDDENS, A. (2001). *Sociology*. Cambridge, UK: Polity Press & Blackwell.
- LYOTARD, F. (1987). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MCMICHAEL, PH. (1996). *Development and Social Change. A Global Perspective*. Thousands Oak: Pine Forge Press.
- STOER, S. R., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento.
- STOER, S. R. & MAGALHÃES, A. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento.

**TEODORO, A.** (2001). Organizações Internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 125-161). Porto: Afrontamento.

**TEODORO, A.** (2003). Educational Policies and News Ways of Governance in a Transnationalization Period. In C. A. Torres & A. Antikainen (Ed.). *The International Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory* (pp. 183-210). Lahnham, MA: Rowman & Littlefield.

**TEODORO, A.** (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro & C. A. Torres (orgs.). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 158-173). Porto: Afrontamento.

**WALLERSTEIN, I.** (1999). Globalization or the Age of Transition? A Long-Term View of the Trajectory of the World-System. Binghamton. Disponível em <http://www.binghamton.edu/fbc/iwtrajws.htm> (acesso em 15.05.2006).