

TRABALHO DA EDUCAÇÃO: ACÇÃO HUMANA, NÃO-PRODUTIVIDADE E COMUNIDADE

Elisabete X. Gomes

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa
elisabete.gomes@emulrich.org

Teresa N. R. Gonçalves

Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa
teresanrgoncalves@gmail.com

Resumo

Este artigo procura uma conceção de trabalho que seja consistente com uma conceção de educação. Reage a vários problemas fundamentais que estão a fazer a educação sucumbir perante o automatismo, perante a pressão da produtividade e perante a definição estatal e normalizada das características e condições de existência das comunidades profissionais que fazem a educação. Coloca-se perante alguns problemas teóricos e, logo, com fortes reflexos nas vidas dos que se preocupam com o mundo e com a educação como forma de proteger o mundo e de o pôr à disposição dos que têm a capacidade de o reinventar. Explora o problema da profissionalização dos professores pelo modo como se tem visto reduzida a exigências próprias de uma lógica de mercado e com uma certa imposição de mecanismos burocratizantes. Critica o excessivo elogio do trabalho produtivo abrindo espaço para aceitar a não produtividade como característica da ação humana. Questiona o fechamento das comunidades profissionais em educação pelos muros que erguem perante os outros, os não-profissionais, e perante si próprios, aceitando ser representantes de um discurso técnico (re)produzido mecanicamente. Interessa-nos pensar como podemos manter-nos professoras do ensino superior e investigadoras em educação sabendo que o nosso gesto e a nossa voz podem ser representativos de uma comunidade profissional, mas também podem ser mesmo singulares, sem representação e só com presentificação e subjectificação.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Comunidade; Não-produtividade.



Abstract

This article searches for a conception of work that is consistent with a conception of education. Responds to several fundamental problems that are making education succumb before automatism, before the pressure of productivity and before the national state and standard definition of professional communities that make education. It places itself before theoretical problems, with a strong influence in the lives of those who care about the world and about education, in order to protect the world and put it at the disposal of those who have the ability to reinvent it. Explores the problem of teachers' professionalization, since this has been reduced to the specific requirements of market and to imposing bureaucratic mechanisms. Criticizes the excessive praise of productive work, making room to accept non-productivity as characteristic of human action. The article questions the closure of professional communities in education by walls that rise before others, the non-professional, and before themselves, accepting to be representatives of a technical discourse mechanically (re)produced. We are interested in thinking about how we, higher education teachers and researchers in education, can resist knowing that our action and our voice can be representative of a professional community, but can also be unique without representation and only presentification and subjectification.

Keywords: Work; Education; Community; Non-productivity.

Introdução

Funcionário é aquele que exerce um conjunto de funções – e função sempre foi uma parte que está contida em algo mais amplo e importante. Reduzir uma pessoa a um conjunto de funções é violentá-la.

Pensemos por exemplo na inócua pergunta: ele funciona bem? De facto, podemos perguntar se o João, a Maria ou o elevador funcionam bem. E quando podemos fazer a mesma pergunta acerca de um homem ou de uma máquina é porque algo, de facto, lá atrás se desarranjou.

E é também por isso que muitas pessoas, aqui e ali, começam a ter avarias.

(Gonçalo M. Tavares, 2013)



Escreveu(-nos) Hannah Arendt em 1963¹ sobre a relevância, especialmente no âmbito das ciências sociais e humanas, de saber que a essência do totalitarismo, e talvez da burocracia, é transformar os homens em funcionários, em meras peças da máquina administrativa, ou seja, desumanizá-los. Hoje, os sistemas educativos europeus, e especialmente o sistema educativo português, vivem assombrados por esta pressão de funcionarização. Faz-se crer que uma escola e que os seus trabalhadores devem funcionar como uma qualquer máquina ou empresa. Como uma qualquer máquina, o que é preciso é regulá-la devidamente e ela produzirá o que tem de produzir – cumprirá a sua função.

É assim que as nossas escolas vivem invadidas de circulares, despachos, decretos, metas de aprendizagem, baterias de testes, desmultiplicação de exames e outros instrumentos de avaliação externa, contagem de tempo de serviço e contabilização de aprendizagens em minutos. Enchem-se também de manuais escolares, de manuais de apoio aos trabalhos dos professores, de livros de fichas, de quadros interactivos, de planos e planificações rotinizados, de projectos de turma, de ano, de escola, de agrupamento, de planos de actividades, de projectos educativos individuais, de relatórios, de quotas e rankings. Para tudo isto caber, teve de se ir tirando... livros de arte, livros de histórias, visitas de estudo, dicionários, relações, trabalhos de alunos, ideias, clubes e rádios escolares, pessoas, experiências, riscos, risos: tudo o que não melhora de um modo visível o funcionamento da máquina.

Também a formação de professores foi sendo cada vez mais moldada, pelo Estado, pelas corporações profissionais, por uma ideia de europeização, que definem condições de acesso à carreira docente, que, por sua vez, define e legisla os mecanismos estandardizados pelos quais as pessoas passam a ser professoras/es, quais são as *componentes de formação*, o que compõe cada componente, quanto tempo dura, a quantos créditos equivale, quantos créditos são necessários para ficar bem formado². Legisla-se também sobre os processos pelos quais os professores que entram na carreira lá se mantêm e em que condições progridem e melhoram o seu

¹ A obra “Eichman in Jerusalem” foi originalmente publicado em 1963; a primeira edição portuguesa é de 2003.

² Veja-se o decreto-lei nº 79/2014 de 14 de Maio que estabelece normativamente o que é e deve ser a “formação educacional geral”, a “formação na área da docência entre outros”, as “didácticas específicas”, a “iniciação à prática profissional” e a prática de ensino supervisionada”.



salário e as suas horas de trabalho³

Neste cenário, a expectativa é que os resultados em educação sejam cada vez melhores: medem-se o cumprimento das metas curriculares e de aprendizagem em cada um dos ciclos do ensino básico e depois no secundário, apresentam-se os resultados em rankings nacionais e internacionais. Medem-se os resultados do ensino superior em níveis de empregabilidade dos cursos, níveis de internacionalização e quantidade de artigos publicados em língua estrangeira (leia-se em inglês). Definem-se inúmeros tipos de avaliação e de comissões de avaliadores especializados e que representam o Estado no cumprimento das suas funções.

De facto, uma das críticas mais ancestrais aos professores é que do seu trabalho não resultam produtos, há uma certa *inoperatividade*. É nosso entender que ao invés de procurarmos modos eficazes para constatar e medir os resultados do trabalho dos professores, possamos antes compreender a natureza e as possibilidades do *trabalho da educação*, começando por superar um dilema essencial: entre os produtos e a sua negação, optamos por uma reinterpretação do sentido do trabalho como dimensão determinante da condição humana, assim como ela nos é dada a viver.

Assim, interessa-nos retomar o debate não sobre os resultados ou os sucessos e os fracassos, mas sobre a natureza e a possibilidade do *trabalho da educação*, do fazer educação dentro de instituições que existem para o efeito.

Com este objectivo, começamos este artigo por definir um modo de olhar para o trabalho como uma ação humana, e, retomando os textos de Hannah Arendt, procuramos uma ideia de trabalho que seja consistente com uma ideia de educação. De seguida, construímos uma perspectiva que nos permite compreender as relações entre o trabalho e a produção, e entre o trabalhador e o profissional, focando o modo como a pertença a uma comunidade pode estar na base desta diferença. Para o fazer, questionamo-nos sobre o que é a comunidade, para nos depararmos com distintas abordagens à comunidade. Lemos e escrevemos Lingis, Blanchot, Revel, Arendt, Biesta. Acreditamos que teorizar a educação – como acção, tal como nos escreve Larrosa em artigo publicado neste número da revista – pode permitir um encontro

³ Vejam-se o Decreto-lei nº 41/2012 e o Decreto-lei nº 22/2014 que redefinem, à luz de uma nova equipa governamental, e respectivamente, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, e Regime Jurídico da Formação Contínua de dos docentes do ensino não superior.



renovado com os problemas e permitir ultrapassar constrangimentos, pensando sobre eles, desnaturalizando o nosso olhar e aceitando a dúvida.

O Trabalho da Educação como Acção Humana Ameaçada pela Produtividade e pelo Automatismo

A educação é um processo de humanização e de construção contínua do viver em comunidade, com história, com identidade, com valores, com conhecimento. Numa perspectiva marcada pelos trabalhos de Arendt, são vários os autores que nos lembram que a educação só é possível pela constante chegada dos novos (novos seres humanos, novas vidas, novos membros de comunidades) ao mundo e, logo, pela constante abertura do mundo à sua renovação ao que é novo (nova repetição do mesmo fazer, novas interpretações dos mesmos textos, novas condições de vida, novas experiências, novos fazeres e saberes) – vejam-se os belíssimos textos de Jorge Larrosa (2000, 2014), Gert Biesta (2006, 2010), de Jan Masschelein e Maarten Simons (2010; 2013).

Perante esta abordagem à educação, a pergunta que nos inquieta é: qual é a natureza da acção que faz acontecer a educação? Em que medida podemos considerar *trabalho* algo que não conduz a um produto?

Nesta secção do nosso artigo, construímos o argumento de que a educação se faz, também, com um trabalho que só pode ser pensado como uma *acção humana*, no sentido que lhe é dado por Hannah Arendt.

Na sua obra fundamental – “A condição humana”, publicada pela primeira vez em inglês em 1958 – a autora analisa as atividades que estão ao alcance de todos os seres humanos, por considerar que é deste modo que melhor se compreende e caracteriza a condição humana de existir. Organiza-as em três tipos: o *labor*, o *trabalho* e a *acção*. O *labor* pode ser sumariamente entendido como o conjunto de atividades que compõem o processo biológico do corpo humano e marcado pelas necessidades vitais. Já o *trabalho*, no pensamento de Arendt (1989), se refere às atividades que propiciam o artificialismo da vida humana; o trabalho produz, produz coisas que passam a integrar o mundo e que, sendo diferentes das coisas naturais, sendo da ordem do uso e não do consumo imediato, asseguram a mundanidade. Por sua vez, a *acção* é a única atividade que se exerce entre as pessoas, sem mediação de coisas naturais ou artificiais, e que só acontece, e faz acontecer, a pluralidade humana (somos plurais no sentido em que somos todos humanos, sem que ninguém seja



exatamente igual a ninguém). A política, como ação feita na esfera pública, como ação que revela cada um aos outros, que configura a aparição de cada um, é o exemplo mais claro da ação. Contudo, a política não esgota a ação.

“However, of the three, action has the closest connection with the human condition of natality; the new beginning inherent in birth can make itself felt in the world only because the newcomer possesses the capacity of beginning something anew, that is, of acting” (Arendt, 1989, p. 9).

Esta ligação inextrincável que Arendt estabelece entre ação, natalidade, começo e pluralidade é o lugar onde a educação acontece.

De facto, num texto de 1959 sobre a crise da educação (Arendt, 2000), a autora afirma que a educação é o ponto em que se decide se amamos suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e para o salvar da ruína e do esquecimento, mas é também o momento em que decidimos se amamos suficientemente as crianças de modo a não as expulsarmos do mundo, nem as impedirmos de fazer coisas novas, sem as impedir de começar e fazer o que não tinha ainda sido feito e previsto. Ao longo deste texto, Arendt defende que, assim sendo, a educação não pode ser apenas da responsabilidade de educadores, professores, pais, pedagogos e outros especialistas. Do nosso ponto de vista, é assim porque a educação permite, ou inibe, a pluralidade dos seres humanos e a durabilidade do mundo, ocupando o hiato entre o trabalho e a ação. A educação é uma atividade que revela, aos outros, cada um, e revela/abre o mundo, é ação humana que decorre, e reifica, a esfera pública.

Retomando o problema que está no centro deste texto, interessa compreender: como é que a educação, como substantivo, se transforma em verbo sem se desvirtuar; isto é, de que modo educar é educação.

Mantendo-nos na esteira de Arendt, entendemos que educar se faz através da materialidade menos material, mas mais materializada: a linguagem, o discurso, as palavras, os pensamentos e as experiências que os materializam. Tal como genericamente é atribuído às atividades que são do reino da ação, também educar se faz através do discurso e do modo como o discurso revela perante os outros o sujeito que o profere. Educar também exige e estabelece uma certa pluralidade – mostrando a diferença entre as pessoas presentes, tanto como evidenciando as semelhanças que subjazem à compreensão. Educar constitui um espaço de aparição; é um espaço



controlado de aparição, é um espaço encenado em que cada um desempenha um papel, sendo um processo irrepetível, e cujos resultados são imprevisíveis. Gert Biesta (2010) introduz a ideia de “*weakness of education*” [a educação fraca] para designar a necessidade de em educação não ser possível pré-determinar produtos e resultados porque isso seria pretender determinar seres humanos. Masschelein e Simmons (2013) referem-se ao trabalho não produtivo dos professores e da escola.

Assinala ainda a autora de referência nesta nossa secção que a era moderna estabeleceu uma diferença entre trabalho produtivo e improdutivo e toda uma contínua discussão sobre a classificação e as decorrentes valorizações e hierarquias dos diferentes tipos de trabalho, da sua produtividade e da falta dela. Neste domínio de análise, Karl Marx configura-se como uma referência central, sendo este debate hoje retomado perante a crescente precarização do trabalho e com ele da própria vida humana – vejam-se os textos de Anselm Jappe (2013) sobre a possibilidade de caminharmos no sentido do fim do trabalho, o que permitiria ampliar a existência humana que tem vindo a ser reduzida à sua força de trabalho e à sua produtividade.

A tendência que o mundo moderno mostra para substituir a *ação* pela *fabricação* decorre de um enaltecimento e excessiva centração nas atividades produtivas e lucrativas, o que conduz a um menosprezo pela ociosidade associada à *ação*. A fabricação corresponde a um fazer que produz que caracteriza sobretudo o trabalho – e não caracteriza a *ação*. Já a *ação* se caracteriza pela imprevisibilidade dos resultados e pela irreversibilidade e visibilidade e relevância dos processos.

Ao analisar a era moderna, as condições da humanidade e as teorias do trabalho que aí emergiram, Arendt relembra as três etapas da industrialização (vapor/carvão, eletricidade e automatismo), criticando a progressiva redução da condição mundana da vida humana que caracteriza a fase do automação/ da máquina.

“One thing is certain: the continuous automatic process of manufacturing has not only done away with the ‘unwarranted assumption’ that ‘human hands guided by human brains represent the optimum efficiency’, but with the much more important assumption that the things of the world around us should depend upon human design and be built in accordance with human standards of either utility or beauty. In place of both utility and beauty, which are standards of the world, we have come to design products that still fulfil certain ‘basic functions’ but whose shape will be primarily determined by the operation of the machine” (Arendt, 1989, p. 151, 152)



Em que medida educar pode não ser uma reprodução maquinal e burocrática de um conjunto de regras e de mecanismos em função de rankings e de estatísticas (tendência que tem sido analisada e já suficientemente criticada por estudos sobre a governamentalização da educação e sobre o devir neoliberal dos sistemas educativos ocidentais⁴). Aliás, a introdução de sistemas de controlo, de comparação, de designação e de tecnificação dos processos no âmbito dos sistemas educativos ocidentais é disso uma evidência. Veja-se o caso dos mecanismos do European Credit Transfer System (ECTS) que funciona com base numa unidade de medida criada para comparar o trabalho e a produtividade dos sistemas de ensino superior e que prevê o trabalho do estudante em horas dedicadas e as padroniza; 1 ECTS corresponde, por exemplo, a 25 horas de trabalho do estudante das quais algumas são horas de contacto com o professor, outras são de trabalho autónomo. Outro exemplo importante e clarificador são as plataformas académicas e de interface entre estudantes e professores, que permitem transformar a aula (melhor dizendo, as horas de contacto entre professor e estudante) num produto, num ficheiro que se troca, que se usa, que se disponibiliza.

Se a tendência por substituir ação por fabricação já era visível na década de 1950, ela torna-se gritante no início do século XXI. É especialmente gritante quando a fabricação vai-se tornando cada vez mais maquinal e automática, afastando-se já de desígnios humanos, tomando-os até como evidência de falibilidade, como bem exprime o excerto acima citado e os exemplos contemporâneos apontados.

O Trabalho da Educação e a Possibilidade da Não Produtividade

Tendo em conta as questões e desafios decorrentes da análise da perspectiva de Hannah Arendt, propomo-nos explorar outra linha de argumentação que nos pode permitir reorientar o debate sobre a relação entre trabalho e educação e sobre a natureza do trabalho da educação. Este caminho está presente na perspectiva proposta por Maurice Blanchot relativamente ao conceito de *unworking* (*désœuvrement*). O termo aparece também na obra de Jean Luc Nancy (1990) "*The inoperative community*" (*La communauté Désœuvrée*), relativamente à qual a obra de Blanchot "*The unavowable community*" (1988) se apresenta como uma resposta.

⁴ Sobre esta abordagem, leia-se Canário, 2003; Biesta, 2006; Larrosa, 2010; Masschelein e Simons, 2010, entre outros autores.



Nesta secção centramo-nos na perspectiva de Blanchot e voltaremos à obra de Nancy na próxima secção.

No seu sentido comum *unworking* (*désœuvrement*) é entendido como ociosidade, indolência, preguiça, estar desocupado, sem objetivo, sem nada para fazer, mas para Blanchot esta indolência é uma 'tarefa', uma forma de estar 'ocupado' e também, mais significativamente, evoca fome, necessidade de vaguear, de ir mais longe, uma forma de questionamento de si mesmo (de auto-questionamento). Neste sentido quase paradoxal, *unworking* é uma forma de trabalho que não é produtivo, um trabalho que se produz a si mesmo como falta/ausência de trabalho (*worklessness*), como indeterminação. Nos textos de Blanchot este tipo de *unworking* está ligado à escrita. Escrever, entendido como falta/ausência de trabalho (*worklessness*), é um movimento que passa através, mas é independente, do seu produto – o livro. Neste sentido, a ausência de trabalho tem uma conotação positiva, ativa, criativa. Tendo em conta esta perspectiva podemos explorar a possibilidade de pensar o trabalho da educação, não como um trabalho produtivo, mas como ausência de trabalho (*worklessness*) no sentido positivo, ativo e criativo proposto por Blanchot através do conceito de *unworking*.

Entendido desta forma, o trabalho da educação não estaria ligado a nenhum tipo de produção – de ambientes, de resultados, de aprendizagens. Relacionando esta perspectiva com o ponto de vista de Arendt, pensar o trabalho da educação como ausência de trabalho (*worklessness*), permite-nos situar a educação na esfera pública, separada da ordem produtiva que domina o espaço social (*social realm*). Este *unworking* é um movimento de abertura do mundo e ao mundo, que cria a possibilidade do comum, como a escrita, para Blanchot, cria a possibilidade da comunicação (e não do livro). O trabalho da educação seria, assim, uma imanência que se manifesta através desse movimento, que vem à presença, que se expõe tornando-se público. Essa possibilidade é um movimento – o movimento de um devir comum. Este movimento é um movimento relacional, implica a alteridade para se constituir como comum, como comunidade.

Nesta perspectiva, o trabalhador da educação é aquele que assume o *unworking* do seu trabalho, a natureza improdutiva, indeterminada e imprevisível da sua tarefa, assumindo o seu compromisso com a possibilidade do comum e o carácter público do seu trabalho – como relação, como processo, e não como resultado, como produto. O trabalhador da educação escolhe remover/retirar o seu trabalho da esfera produtiva,



tornando-o visível, assumindo o seu *métier* como educação em prol da educação (educação pela educação), como um assunto público em prol da liberdade, da pluralidade humana e do mundo.

O trabalhador da educação, com o seu trabalho *worklessness*, suspende temporariamente a ordem produtiva, ao fazê-lo, ele coloca-se a si mesmo e ao seu estatuto fora da ordem económica e social, ele está fora do *status quo*. Entendido como tal, o trabalho da educação pertence ao domínio da ação.

Trabalhadores e Profissionais

Temos consciência que a possibilidade de leitura do trabalho da educação que apresentamos é contraditória com o discurso dominante e com a investigação desenvolvida sobre ensino e profissionalização docente nas últimas décadas. Principalmente se assumirmos que, por um lado, esse discurso dominante tem um certo poder retórico – quem se atreve a negar a importância da competência, da qualidade, da excelência que ele defende? – e, por outro lado, ele torna-se hegemónico, monopolizando os discursos sobre o ensino e a formação de professores, que convergem para uma forma particular de pensar que se vai tornando ‘senso comum’, excluindo pontos de vista alternativos (Biesta, 2012).

O que está em questão não é, então, que a profissionalização não seja importante, mas a forma como o discurso dominante sobre o ensino e as formas contemporâneas de profissionalização transformam os professores em funcionários públicos, prestadores e fornecedores de serviços ou empregados cujo lugar na ordem social como profissionais neutraliza a sua aparição na esfera pública, à medida em que são submetidos às exigências produtivas da sociedade (Masschelein & Simons, 2013; Gonçalves, 2014). A tecnicização e burocratização, a standardização, o esvaziamento da dimensão intelectual e crítica da profissão e a consequente diminuição do compromisso pessoal com a educação, são riscos que devem ser tidos em conta.

É nossa perspetiva que, para entender e preservar a natureza pública da educação precisamos de abalar, de perturbar, de desnaturalizar esses discursos. Entendemos que um caminho interessante nessa desnaturalização pode ser olhar para o trabalho da educação e para os trabalhadores da educação na sua singularidade e pluralidade, através da natureza do trabalho que fazem, para além da profissionalização e das exigências produtivas. A afirmação de Jan Masschelein and



Marteen Simons (2013, p. 133) sobre a figura do professor aponta para esta possibilidade: 'O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas por exemplo).'

É, simultaneamente, através do entendimento do trabalho da educação como *worklessness* e a afirmação do estatuto não-profissional dos trabalhadores da educação que relacionaremos as perspetivas de Nancy e Blanchot sobre a comunidade.

A comunidade como elemento de construção do profissional

Os mecanismos que definem a profissionalidade dos professores – formação de professores, desenvolvimento profissional e conhecimento profissional – endossam a coesão dos professores como uma comunidade profissional à qual os candidatos progressivamente vão pertencendo através da construção da sua própria identidade profissional. Uma análise da definição, mecanismos e natureza desta comunidade é central para o desenvolvimento das linhas argumentativas que pretendemos explorar.

A definição da comunidade dos profissionais da educação opera através da exclusão dos, ou em oposição aos, não-profissionais (professores profissionais/profissionalizados vs 'outros' trabalhadores não-especializados no campo da educação). Adicionalmente, a pertença à comunidade é definida externamente pelas regras e critérios que regulam a entrada na, e o exercício da, profissão, como referimos anteriormente relativamente ao contexto português. Esta exterioridade funciona como um princípio absoluto, um princípio de identidade que define a comunidade. A comunidade dos professores opera através de mecanismos normalizados e normalizadores na construção de uma entidade homogénea, na qual os perfis, competências e habilidades que contam são definidos e estabelecidos. É uma comunidade produtiva, no sentido em que o exercício da sua perícia gera resultados (diplomas, sucesso nos rankings nacionais e internacionais) e também porque ela está perante um caminho previsto e normalizado direcionado para melhores condições de trabalho e rendimentos mais altos (a carreira dos professores normalizada e regulada a que já fizemos referência na introdução).

No sentido de tentar algumas respostas possíveis para os aspetos anteriormente referidos, duas questões fundamentais precisam ser pensadas: O que é uma comunidade? Como podemos abordar a questão da comunidade no campo da educação?



O que é a Comunidade

No final dos anos 80 e no início dos anos 90 do século passado um conjunto de ensaios filosóficos estabeleceu um debate acadêmico sobre a questão da comunidade – “*The Unavowable Community*” de Maurice Blanchot, “A comunidade que vem” de Giorgio Agamben, “*The community of those who have nothing in common*” de Alphonso Lingis, “*The inoperative community*” de Jean-Luc Nancy. Estas obras reinterpretem e expandem diferentes aspetos da alteridade e da comunidade propostos por Heidegger, Bataille ou Levinas, entre outros. Focar-nos-emos nas obras de Nancy, Blanchot e Lingis, tendo em conta que, por um lado, elas têm aspetos importantes em comum e que, por outro lado, a obra de Lingis expande e modifica as propostas de Blanchot e Nancy. É também nossa perspectiva que a análise dos três autores nos permitirá relacionar as suas ideias com a perspectiva de Arendt sobre trabalho e ação e esclarecer possíveis ligações com a nossa perspectiva sobre o trabalho da educação apresentada na secção anterior.

No trabalho de Nancy (1990) está presente uma rejeição do entendimento da comunidade como princípio absoluto de identidade que produz a violência da comunidade unificada. A ‘comunidade inoperativa’ (*‘inoperative community’, ‘communauté désouvrée’*) é aquela que já não sustenta em sua constituição o fardo de uma identidade fixa, da comunhão. Esta ‘inoperância’ funciona como o *limite*, entendido como um princípio afirmativo, uma brecha que permite a afirmação do ‘ser-em-comum’ – distinto de um ser comum – como resistência à fusão. De acordo com esta perspectiva, a comunidade existe como um acontecimento e não como uma identidade, é uma relação entre singularidades – uma comunidade de outros. Esta comunidade está irredutivelmente ligada à finitude, a finitude de um ser singular.

“A singular being does not emerge or rise up against the background of a chaotic, undifferentiated identity of beings, or against the background of their unitary assumption, or that of a becoming, or that of a will. A singular being appears as finitude itself: at the end (or at the beginning), with the contact of the skin (or the heart) of another singular being, at the confines of the same singularity that is, as such, always other, always shared, always exposed.” (p. 31)

Tal como para Blanchot, na perspectiva de Nancy esta comunidade finita não é um trabalho ou um projeto (um fundamento, uma essência, uma substância), ela não é nada, ela aparece, apresenta-se, expõem-se a si mesma, e, como tal, existe como comunicação – como ‘a task and a struggle’. Comunicação é partilha e constatação da



finitude, representa uma deslocação e interpelação no acontecimento de ser-em-comum. “It consists in the appearance of the *between* as such: you *and* I (between us) – a formula in which the *and* does not imply juxtaposition, but exposition...Communication is the constitutive fact of an exposition to the outside that defines singularity.” (p. 29)

Também para Blanchot,

“Two essential traits emerge at this stage of the reflection: 1) the community is not the restricted form of a society, no more than it tends toward a communitarian fusion; 2) it differs from a social cell in that it does not allow itself to create a work and has no production value as aim. What purpose does it serve? None, unless it would be to make present the service to others unto/in death, so that the other does not get lost all alone, but is filled in for [supplé] just as he brings to someone else that supplementing [suppléance] accorded to himself. Mortal substitution is what replaces communion.” (Blanchot, 1988, p. 11).

Entendida como tal, a comunidade está fora da ordem produtiva, suspende a objetificação e formalização subjacente ao processo produtivo. Introduce uma brecha que permite a emergência do comum como ser-em-comum, como comunicação, com a sua imprevisibilidade e a sua própria impossibilidade.

“That is why the community cannot come within the province of the work [l’oeuvre]. One does not produce it, one experiences it as the experience of finitude (or: its experience makes us). The community as work, or the community through works, would presuppose that the common being, as such, is objectifiable and producible (in places, persons, edifices, discourses, institutions, symbols: in short, in subjects). (...) The community takes place of necessity in what Blanchot has called the unworking [désouvrement]. Before or beyond the work, it is that which withdraws from the work, that which no longer has to do with production, nor with completion, but which encounters interruption, fragmentation, suspension. (...) Communication is the unworking of the social, economic, technical, institutional work.” (Nancy, 1990, p. 31)

Nesta perspectiva, a educação não é objetificável em termos de resultados de aprendizagem, qualidade, empregabilidade. Entendida como tal, a comunidade dos trabalhadores da educação é uma comunidade não-produtiva. Segundo Ryder (2012, p. 118), em termos políticos, “the realization or awareness of this community is a matter of degree; the social world might reflect this existential community to a greater or lesser extent.” Em termos educacionais, considerando o assunto que estamos a



tratar – da possibilidade de uma comunidade daqueles que fazem o trabalho da educação – a questão é como é que o nosso mundo, reflete ou pode refletir a comunidade existencial daqueles que fazem o trabalho da educação. Se ele abre ou fecha a possibilidade do ser-em-comum desta comunidade particular, pensada como uma comunidade de finitude, de ser-com-os-outros. Esta perspectiva implica ultrapassar a perspectiva da comunidade de professores como produtiva, exclusiva, externamente determinada e assente no princípio da identidade que referimos anteriormente, implica que os professores se envolvam com a alteridade ('otherness'), estejam expostos a um fora, comprometidos com a partilha.

Para Nancy "Community means here the socially exposed particularity in opposition to the socially imploded generality characteristic of capitalism." (1990, p. 74), esta comunidade está assente na finitude e situa-se para além das perspectiva humanistas. Na proposta de Nancy o político é "a community consciously undergoing the experience of its sharing". Partilha, exposição, comunicação, inscrição são as marcas da comunidade

Na sua obra 'The community of those who have nothing in common', Lingis (1994) pensa a comunidade com a centralidade da morte, da figura do moribundo, a experiência vivida da finitude. O autor afirma que "Community is usually conceived as constituted by a number of individuals having something in common – a common language, a common conceptual framework – and building something in common: a nation, a polis, an institution" (p. ix). Este comum é normalmente entendido como um pressuposto, uma origem, um princípio prévio que é condição de possibilidade para a existência de uma comunidade. A obra de Lingis é um exercício de exploração da possibilidade de pensar uma comunidade dos que não têm nada em comum, uma comunidade de alteridade (*otherness*), na qual o que "concerns us in another is precisely his or her otherness." (p. x).

A perspectiva do autor desenvolve-se através da análise daquilo que designa como a 'comunidade racional', uma comunidade de semelhantes (*a community of sameness*), fundada na razão universal, a qual apresenta em contraste com a possibilidade de um tipo diferente de comunidade – a comunidade daqueles que não têm nada em comum. Na comunidade racional cada um fala como representante do discurso comum, o discurso anónimo da razão universal. Este discurso transforma a ação num processo de despersonalização, as suas razões e significados são sempre externos ao individuo, o comum está sempre 'fora', e as suas razões pertencem a



todos e a ninguém. Nesta comunidade racional, apenas nos encontramos a nós mesmos, a razão que se tornou coletiva e universal, e cada pensamento e ação são representativos da comunidade racional. Externalidade, representação, reprodução e exclusão [do outro] estão no cerne da comunidade racional, é uma comunidade de semelhança (*community of sameness*). Esta comunidade opera como um empreendimento e como uma conquista que 'produz' os seus próprios resultados, é uma comunidade que colabora na divisão do trabalho e participa no mercado. A produção e reprodução de uma identidade coletiva é a marca distintiva da comunidade racional.

Para Lingis "Beneath the rational community...is another community, the community that demands that the one who has his own communal identity, who produces his own nature, expose himself to the one with whom he has nothing in common, the stranger." (p. 10). Esta comunidade é uma comunidade de alteridade (*'community of otherness'*). Como afirma Biesta (2006, p. 67):

"... in the rational community it matters what is said, while in the other community it matters who is speaking. It is also that in the rational community our voice is a representative voice, while it is only in the other community that we speak in our own unique and unprecedented way."

Um aspeto central da perspectiva de Lingis é que "The other community is not simply absorbed into the rational community; it recurs, it troubles the rational community, as its double or its shadow" (p.10). É precisamente esta possibilidade de perturbação, de disrupção, de rutura na lógica uniformizadora da comunidade racional que consideramos que vale a pena explorar relativamente ao trabalho da educação e àqueles que fazem o trabalho da educação, dada a coexistência da comunidade racional e da comunidade de alteridade, tal como proposto por Lingis.

A discussão sobre a comunidade que temos vindo a analisar nas obras de Nancy, Blanchot e Lingis tem tido eco nas obras de autores e debates mais recentes, como Judith Revel ou Marc Augé, que colocam a questão do comum nas sociedades capitalistas contemporâneas recusando o comum como um *a priori* (Augé, 2012) e defendendo a ideia do comum como construção, algo que se dá no movimento, como resultado da experiência e partilha das diferenças, como uma experiência radicalmente democrática de construção de singularidades (Revel, 2008). A perspetiva destes autores reforça a possibilidade de uma outra ideia e prática de comunidade, que interrompa a lógica uniformizadora da comunidade racional e pode constituir uma



linha de fuga a ser tida em conta relativamente à comunidade dos trabalhadores da educação, na sua pluralidade e singularidade.

Os Professores têm de ser Membros de uma Comunidade Racional?

Uma forma de entender a erosão paradoxal e o controlo administrativo sobre os professores é vê-la como uma brecha na construção contínua de comunidades racionais em contextos e ambientes educativos. De facto, a literatura sobre a profissão docente defende a necessidade de fortalecer a identidade dos professores como uma existência coletiva (Nóvoa, 2002; Roldão, 2007; Sachs, 2007). Pertencendo a uma *rational community* (Lingis, 1994, Biesta, 2006), cada professor tem a possibilidade de agir como representante de um discurso sério e comum, no qual o que importa é o que é dito. Para além disso, ao pertencer a uma comunidade racional, cada professor tem uma trajetória profissional, um percurso na carreira que vem antes dele/dela o qual ele/ela apenas precisa de caminhar.

Simultaneamente, a comunidade (racional) dos professores tem sido produzida através da definição de modos técnicos de existência baseados em conhecimento técnico, objetivo e prático: o conhecimento necessário para um ensino (e aprendizagem) eficaz, para uma comunicação eficaz e para uma liderança eficaz. O professor competente precisa de conhecimento (ou competências) pedagógico, didático, organizacional, pessoal, relacional, cognitivo e desenvolvimental. A apropriação de conteúdo e método é central para a definição da identidade dos professores e para a sua participação na comunidade. Pela pertença a uma comunidade racional, cada professor tem a possibilidade de agir com um representante de um discurso sério e comum, no qual o que importa é o que é dito.

Analisando esta possibilidade, Biesta (2006) argumenta a favor da necessidade de permitir interrupções da comunidade racional em educação, tornando possíveis encontros com o que é diferente e 'outro'. Subjacentes à proposta do autor estão concepções dos professores como sujeitos que se relacionam e envolvem com a diferença e a alteridade. É nossa proposta considerar a possibilidade de rejeição de uma identidade pré-definida para os professores e da sua pertença a uma comunidade racional, como finalidade de uma abordagem alternativa dos percursos daqueles que fazem o trabalho da educação, correspondendo a uma possibilidade em aberto relativamente à comunidade que hoje encarna o trabalho da educação – professores e outros trabalhadores da educação.



Se, por um lado, reconhecemos o risco de que a despersonalização em curso na 'comunidade racional de professores' pode contaminar o trabalho desenvolvido pelos 'outros' trabalhadores da educação, operando como um modelo universal para o trabalho e prática educativos; por outro lado, existe a possibilidade de que o trabalho desenvolvido pelos professores possa recuperar a sua dimensão pessoal, a sua singularidade e pluralidade, através da relação entre o seu trabalho e o trabalho desenvolvido por outros agentes educativos, com diferentes percursos profissionais e trabalhando em diferentes contextos educativos. Entendemos que esta segunda hipótese implica a pluralização do trabalho da educação e a sua re-localização na esfera pública. Aprofundaremos esta questão e as suas implicações na próxima secção.

Conclusões: Encontrar Trabalho(s) da Educação

Ao longo deste texto, analisamos e discutimos as nossas escolhas relativas ao que queremos ouvir e ver e dar a pensar na nossa vida pedagógica. Assumindo a educação como *ação*, com toda a dimensão do agir entre os homens que Arendt bem define, é preciso definir um modo de a escrever, dizer e fazer publicamente. Assim, acreditamos que não podemos esquecer, não podemos tornar-nos anónimos, não podemos permitir uma associação entre o trabalho da educação e a garantia de estabilidade, segurança e previsibilidade; mas antes dizer e partir da convicção de que a educação só ocorre numa certa instabilidade, com uma forte imprevisibilidade e, sempre, com muitos riscos. Não podemos cultivar a fabricação, não podemos permitir a percepção de que educar é uma atividade produtiva, porque, se fosse, o seu único produto possível seria o ser humano – tarefa que não cabe aos humanos.

A nossa hipótese é a de que analisar o trabalho da educação colocando-o fora da esfera produtiva, problematizando a questão da profissionalização e os mecanismos de uniformização da prática educativa, nos permite (re)situá-lo na esfera pública, preservando a sua pluralidade e singularidade. Se, como no exercício proposto por Jorge Larrosa no texto que abre este número temático, o trabalho da educação implica uma vida pedagógica, entendida como uma maneira de viver, habitar e de estar no mundo da educação, uma forma de exercer ou de se exercer nos assuntos educativos, se ele implica processos de subjectificação, e não apenas de qualificação ou socialização (Biesta, 2006), que remetem para questões epistemológicas, éticas, estéticas e existenciais, então ele pode emergir como trabalho



de criação, de abertura ao mundo e ao outro – a outras linguagens e pessoas – e não como trabalho burocrático, executivo e produtivo. Ele estará relacionado com questões problematizadoras, e não prescritivas, que implicam toda a pessoa. Entendido neste sentido, implica a pluralidade e a singularidade inerentes à criação e à alteridade. O comum reside na construção dessa vida pedagógica, na relação com o mundo e o outro que subjaz à educação.

Nesta perspectiva, a ação do trabalhador da educação requer um posicionamento perante o mundo, o mundo comum que é sempre um mundo em construção, um mundo possível. O trabalhador da educação não é um profissional no sentido comum, um produtor especializado e qualificado de algum produto, o executor de determinadas tarefas pré-definidas, ele é, simultaneamente, uma figura inadequada, inadaptada, indefinida – no sentido em que ele está sempre numa atitude de questionamento, desconforto e procura relativamente à sua ação e às suas escolhas – e é uma figura implicada, comprometida, com a sua profissão, com os seus alunos, com as suas ações. Na figura do trabalhador da educação confundem-se trabalho e vida.

Em trabalhos anteriores questionámos conceitos relacionados como a profissão docente, nomeadamente o conceito de desenvolvimento profissional contínuo, modelos de formação contínua de professores e figuras prescritivas do professor, como o ‘professor eficaz’ ou o ‘professor competente’ (Gonçalves e Gomes, 2014, 2012). Em Gomes (2011) o espaço público da educação foi materializado e humanizado por via da descrição e análise dos percursos urbanos feitos por uma turma de crianças do 1.º ciclo do ensino básico que, despojadamente, se deslocavam da sua escola para os mais diversos contextos lisboetas em busca de alguma renovação dos modos de estar e de se relacionar com o mundo à sua volta. Os impactos nas aprendizagens das crianças ou no desenvolvimento profissional contínuo da professora implicada foram excluídos deste estudo, de modo consistente e respeitador da experiência pedagógica que estava a ser estudada – era a potência que se queria descrever e compreender e não os seus diversos produtos, bem ou mal sucedidos. Ao invés, foram incluídas e detalhadas as experiências de diálogo e confronto entre a professora e os outros, os não-professores que fazem trabalho de educação em museus ou bibliotecas, e fazem-no por exporem elementos da mundanidade que os constitui e os interpela – livros, obras de arte, vestígios.

Também o desenvolvimento de um projeto de investigação mais recente sobre o



trabalho da educação em contextos escolares e não-escolares, desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa 'Inquérito ao trabalho da educação: discursos e práticas' do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem sido importante para mapear a diversidade de discursos e práticas educativas existentes nesta cidade através do acompanhamento de projetos educativos em contextos escolares e não escolares e da criação de grupos de discussão que envolvem vários trabalhadores da educação. Apesar de ser um projeto que se encontra numa fase inicial, ele tem permitido problematizar alguns aspetos relacionados com a relação entre os discursos e as práticas dos trabalhadores da educação, a forma como algumas experiências educativas existentes dentro e fora da escola, promovidas por diferentes agentes – professores, movimentos sociais, grupos de educação popular, educadores sociais, alfabetizadores, educadores de jovens e adultos – interrompem a normalização e burocratização do trabalho da educação, abrindo brechas na lógica uniformizadora e técnica dominante, criando novos espaços de possibilidade para o trabalho da educação e recuperando a sua dimensão política. Estes espaços de possibilidade, manifestam-se na materialidade das experiências educativas desenvolvidas por estes trabalhadores, constituem espaços de afirmativos da potência do trabalho educativo e também espaços de pluralidade, singularidade e alteridade a partir dos quais talvez seja possível construir o comum em educação, essa comunidade outra que nos propusemos discutir neste texto.

Estes questionamentos que estão subjacentes aos projetos de investigação resultaram da nossa experiência na formação inicial e contínua de professores e têm constituído pontos de partida para a investigação sobre experiências de educação e formação que de alguma forma consideramos que interrompem a lógica normalizadora e formatadora do trabalho docente. Uma breve descrição dessas experiências pode ajudar a exemplificar na prática o que entendemos como possibilidades outras relativamente ao entendimento dominante sobre o trabalho da educação.

É exemplo disso investigação que vimos desenvolvendo sobre uma experiência de formação contínua de professores, o projeto 10 x 10 do programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian, que promove o trabalho conjunto entre professores e artistas nas escolas. O '10x10' coloca professores e artistas nessa situação ao mesmo tempo desconfortável e estimulante de relação com a alteridade, relativamente às



suas respectivas linguagens, formas de trabalho – formas de habitar a educação.⁵ O projeto alia a dimensão pedagógica e epistemológica do trabalho do professor com uma perspectiva ética e política que recupera a dimensão pública do trabalho docente, para além da dimensão profissional (Gonçalves e Gomes, 2014). Nele se materializa uma certa forma de relação com as artes (a literatura, as artes plásticas, a música, o teatro, etc.) defendida por Jorge Larrosa neste número, através da relação com o trabalho do artista, com as linguagens da arte, com as suas formas de expressão e a sua relação com a esfera pública. A dimensão criativa do trabalho dos professores emerge nestes espaços *entre* – arte e educação, disciplinas escolares e campos artísticos, escolas e museus, professores e artistas, professores e alunos, ensino e aprendizagem, recuperando uma certa ideia de autoria que está normalmente associada ao trabalho do artista mas que parece ter desaparecido dos entendimentos dominantes sobre o trabalho docente.

Já no recente trabalho de direção de uma escola de formação estas opções se vão tornando mais agudas, perante os mecanismos de controlo existentes. Fazer escola superior de educação obedecendo aos critérios e exigências de qualidade inerentes aos mecanismos que em Portugal foram definidos para a adopção do processo de Bolonha nem sempre é compatível com uma vida pedagógica que, do nosso ponto de vista, deveria caracterizar a vida de uma escola de formação de professores e educadores. É preciso assumir que fazemos escolhas do que queremos estudar e fazê-lo com as/os nossas/os estudantes que procuram ser professores e educadores. Optamos por excluir as palavras (os projectos, os estudos, as metodologias) que assentem em fundamentos burocráticos e tecnocráticos. Escolhemos trabalhar (estudar, analisar, compreender) projectos pedagógicos que se apresentam e configuram como experiências singulares. Escolhemos com base na história e na vida já vivida por uma instituição que vem de meados do século XX e com base nas marcas pessoais e organizacionais que ela produziu. Recuperar experiências pedagógicas que foram marcantes para as/os professoras (e talvez tenham sido para os/as estudantes) constitui-se como uma possibilidade existencial por assumir a não neutralidade e a singularidade de um projeto formativo feito de pessoas e das suas histórias e não de decretos. Convidar não profissionais a

⁵ Referência do projeto – O ‘10x10’ funciona como uma experiência formativa em três edições (que decorreram nos anos lectivos de 2012/2013 2013/2014 e 2014/2015). Para mais informação, veja-se: <http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=5467>



apresentar os seus trabalhos de educação, é uma opção que causa algumas dificuldades, que nem sempre é promotora de um diálogo fácil e fluido, mas que permite, recorrentemente, perturbar a construção de um modo tecnicista de construir um “perfil profissional”. Também a apresentação de projectos não financiados, projectos que já não constam nas estatísticas, como é o caso da alfabetização de adultos em bairros periféricos de Lisboa (Azevedo & Bruno, 2013), ou as deambulações pedagógico-artísticas com crianças em torno de um retroprojector, parecem-nos exemplos (Baudoin, 2013).

Assim, a formação inicial de educadores e professores tem de cultivar a possibilidade de cada um ser agente: de começar, e de proporcionar novos começos. Para isso, há sempre que tomar opções na organização da formação inicial como experiência existencial e não como procedimento técnico e rotineiro. A formação inicial pode ser experiência existencial se os professores que a fazem se assumirem na sua singularidade e na sua mundanidade. Se a escola se assumir como instituição feita de passado e presente e não apenas em função de um futuro idealizado. Se forem escolhidos os projetos a incluir e a excluir da vida da escola. Se na escola se acolherem atividades arriscadas e vozes nem sempre profissionais, na medida em que assim se torna mais possível acontecer alguma coisa outra para além da produção de diplomados profissionalizados.

Referências Bibliográficas

- Arendt, H. (2000). A crise na educação. In O. Pombo (Ed.), *Quatro textos excêntricos* (O. Pombo, Trad., 1ª Edição 1957 ed., pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana* (1ª ed. 1958 ed.). Lisboa: Relógio D'Água.
- Arendt, H. (2003). *Eichman em Jerusalém. Uma reportagem sobre a banalidade do mal*. Coimbra: Tenacitas.
- Augé, M. (2012). *La comunidad ilusoria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Azevedo, N. R.; Bruno, A. (2013). Ler com Arte – Mudando o mundo com as palavras. José Augusto Palhares & Almerindo Janela Afonso (Orgs.) (2013). O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação (3 vol.). Braga: Centro de Investigação em Educação / Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-27-7.
- Baudouin, A. (2013). “Whilst Playing with light I Created a story”. Em, Hernandez-



- Hernandez, F., & Fendler, R. (Ed.), 1st Conference on Arts-based and Artistic Research - Critical reflections on the intersection between art and research. Barcelona: University of Barcelona - Dipòsit Digital. P.141 - 150. Disponível em< URL: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45264>.
- Biesta, G. J. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? *RoSe – Research on Steiner Education*, 3 (1), 8-21.
- Biesta, G. J.(2010). On the Weakness of Education. In D. Kerdeman, & e. al, *Philosophy of Education 2009* (pp. 354-362). Urbana-Champaign, IL: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Blanchot, M. (1988). *The unavowable community*. New York: Station Hill Press.
- Gonçalves, T.N.R. (2014). Portugal: a revolta dos professores, ou do desaparecimento do professor como figura pública. Disponível em <http://passapalavra.info/2014/01/90584> (consultado em 26/1/2015).
- Gonçalves, T. N. R.; Gomes, E. X. (2014). Re- imaginar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores: o projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. *Medi@ções*, 2 (2), 63-80.
- Gonçalves, T. N. R.; Gomes, E. X. (2012). Challenging the concept of continuous professional development. In the Second international theorizing education conference. The future of theory in education: traditions, trends, trajectories. Stirling, UK: Laboratory for educational theory.
- Jappe, A. (2013). *Conferências de Lisboa*. Lisboa: Antígona.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividade, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2014). *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte/ São Paulo: Autêntica.
- Lingis, A. (1994). *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Bloomington: Indiana UP, 1994.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2010). The Hatred of Public Schooling: The school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (5-6), 666-682.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Belo Horizonte/ São Paulo: Autêntica.
- Nancy, J-L (1991). *The innoperative community*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



- Revel, J. (2008). Resistances, subjectivities, common. Retrieved from <http://www.generation-online.org/p/fprevel4.htm>
- Ryder, A. (2012). Revolution without guarantees. Community and subjectivity in Nancy, Lingis, Sartre and Levinas. *Journal of French and Francophone philosophy. Revue de la philosophie française et de langue française, Vol XX, No 1 (2012) pp 115-128.*
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 94-103.*
- Sachs, J. (2007). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In proceedings of the 20th International congress for effectiveness and improvement, pp. 9-20.
- Tavares, G. M. (3 de Janeiro de 2013). Sobre os tempos. *Público*, pp. 8, 9.