

POSTMAN, N. (1981). *Enseigner, c'est résister*. Paris: Centurion.

PERRENOUD, P. (1985). *Enseigner ou l'ivresse de la dispersion*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

Perspectives (1989), XIX (70): "Le champ nouveau de la planification de l'éducation".

PETERS, T. e WATERMAN, R. (1983). *Le prix de l'excellence*. Paris: Interéditions.

RICOEUR, P. (1986). "La raison pratique". In *Du texte à l'action*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 237-259.

SCILLANGER, J. (1983). *Penser la bouche pleine*. Paris: Fayard.

SENNETT, R. (1976). "La communauté destructrice". In *Au-delà de la crise*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 57-86.

110 77
1600P

~~110 77~~
T. 7

III
CONSCIÊNCIA E ACÇÃO
SOBRE A PRÁTICA COMO
LIBERTAÇÃO PROFIS-
SIONAL DOS PROFESSORES
J. Gimeno Sacristán

O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objecto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos. Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projectando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação.

Em termos gerais, o discurso pedagógico e social acentua o papel dos professores, talvez devido a uma certa deformação profissional, ou devido a um efeito de ocultação ideológica (consciente ou inconsciente) dos condicionalismos reais dessa prática, ou ainda devido ao facto de esta atitude encobrir o baixo estatuto social da profissão docente. O certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflecte a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação.

Como consequência desta excessiva dependência da prática relativamente aos professores, o pensamento e a investigação acabam por contribuir para a elaboração de imagens exigentes e atractivas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas. De certa forma, verifica-se, por um lado, um contraste nem sempre explicitado entre as simples aspirações sociais e as diferentes derivações de modelos educativos mais ou menos ideais e, por outro, a existência de uma percepção do professorado como colectivo que não é coerente com estas aspirações. A hiper-responsabilização atrás mencionada deve-se, em grande parte, a este desfasamento.

A clarificação das implicações dos professores na prática está ligada à progressiva libertação dos professores como grupo, ao desenvolvimento da sua profissionalidade e à maior qualidade do ensino. A prática tem que ver com os professores, mas não depende unicamente deles. É preciso compreender as ligações entre os professores e a prática, bem como estabelecer o princípio da relativa "irresponsabilidade" dos professores em relação à prática.

Definição de profissionalidade

Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

É óbvio que, no caso dos professores, a definição exacta do conceito de profissionalidade não é fácil. Do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma *semiprofissão*, em comparação com as profissões liberais clássicas.

A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente.

O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. Popkewitz (1986) afirma que o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interacções entre três níveis ou contextos diferentes:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos "prática". Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

É útil precisar melhor este quadro de explicação ecológica da prática profissional. Falar de determinações da prática é referir as limitações ou os marcos da actuação dos professores, o que produz uma certa imagem de "debilidade" profissional. Mas os indivíduos não são passivos e também participam na mudança dos contextos. De seguida, receremos justamente algumas considerações sobre as condições da existência e da prática docente.

Contextos de determinação da prática profissional

1. A BASE SOCIAL DO PROFESSORADO

A prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam; esta apreciação reporta-se aos indivíduos e aos grupos. Esta situação é particularmente evidente quando a acção profissional de um colectivo não se encontra regulada, de forma muito precisa, por regras ou por um *corpus* de conhecimentos especializados. O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (Langford, 1989).

Os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os factores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados.

Hoyle (1987) considera que há seis factores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente a outras: 1) A origem social do grupo, que provém

das classes média e baixa. 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário. 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma selecção indirecta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado. 4) A qualificação académica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário. 5) O *status* dos clientes. 6) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

A partir destes critérios de definição do *status*, verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, assistindo-se a um processo de proletarização do professorado (Ortega, 1989; Apple, 1989).

Esta análise permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.

Neste sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

2. DEFINIÇÃO SOCIAL DA FUNÇÃO DO PROFESSOR

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação.

A educação é objecto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a acção dos professores.

A evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis (Bernstein, 1988). Esta evolução da exigência social, especialmente projectada na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória em geral, conduz a uma indefinição de funções.

3. UMA PROFISSIONALIDADE DIVIDIDA

As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da actividade que realizam. Será que os professores dominam a *prática* e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais, a resposta é negativa; ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência. No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente (Apple, 1989).

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

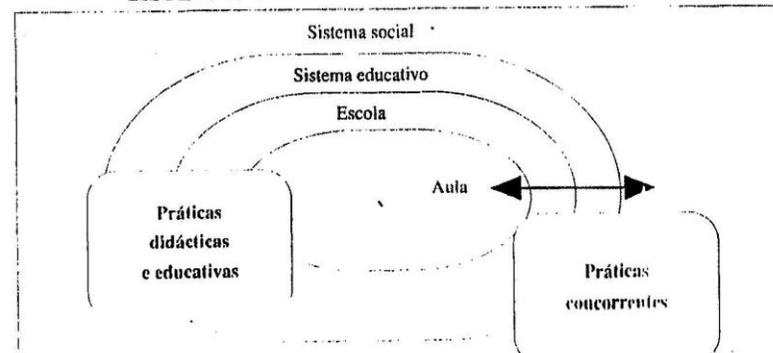
A prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes.

Pegando num exemplo prático, verifica-se que o ensino de uma língua: implica usos metodológicos; avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem, partilha de competências; tem a ver com o que os professores consideram útil ensinar aos alunos de um determinado grupo social; exprime avaliações epistemológicas do professor sobre a importância de um conteúdo; demarca normas de comportamento na aula; reflecte valores sociais sobre a importância das línguas e pressões de grupos de especialistas; etc. Tudo isto configura a prática, que é tudo isto ao mesmo tempo.

A ligação entre a dinâmica interna da vida escolar e as condições externas exige que os investigadores tenham em consideração o contexto mais amplo do pensamento e da acção (Popkewitz, 1986). Aquilo a que vulgarmente chamamos educativo não esgota as práticas relacionadas com a educação, porque remete para outros âmbitos de acção, que incidem sobre a realidade escolar imediata.

À educação referem-se acções muito diversas, que influenciam a prática didáctica. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de *prática*, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às acções dos professores. A figura seguinte procura ilustrar uma sistematização de vários contextos, incluídos uns nos outros, como se estivéssemos perante práticas *aninhadas* umas nas outras.

SISTEMA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANINHADAS



Sistema de práticas aninhadas

- Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.
- Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:
 - práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura;
 - práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas;
 - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da actividade de professores e alunos.
- Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se actividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das actividades escolares.

a) Práticas pedagógicas de carácter antropológico

Como aconteceu em muitos outros domínios da cultura humana, a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre a mesma e é anterior ao aparecimento dos sistemas formais de educação. A educação dos filhos é uma prática social com uma vasta história em todos os grupos humanos, constituindo uma espécie de cultura partilhada, em relação à qual todos temos experiências e opiniões. Apesar da existência de perspectivas distintas, que radicam em diferenças sociais ou culturais, há algumas permanências de fundo.

As práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às actividades práticas.

Do ponto de vista histórico, a prática educativa não é uma acção que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma actividade que gera cultura intelectual, em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras práticas sociais e ofícios. Isto é importante, porque muitos especialistas esquecem este facto, quando chega a hora de reflectir sobre a relação entre prática e conhecimento. Os problemas da prática não são ociosos ou vazios de fundamentação científica, mas sim contradições que a própria prática origina.

A educação institucionalizada no quadro de sistemas escolares universalizados é, igualmente, uma experiência comum às sociedades desenvolvidas, o que faz com que qualquer ser humano tenha ideias e perspectivas sobre o seu significado, tome atitudes a seu respeito, seja capaz de formular juízos a seu propósito. Embora a escolarização implique uma certa forma social característica de organizar a educação, há uma certa continuidade com a prática de criar os filhos e com as relações sociais extra-escolares, historicamente anteriores ao fenómeno da escolarização.

A própria escolarização universal procura responder a necessidades económicas e sociais, tendo-se organizado do ponto de vista prático antes de existir um conhecimento formalizado em torno dos fenómenos "pedagógicos". Do ponto de vista social, a educação escolar e extra-escolar é entendida como um espaço cultural partilhado, que não é exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que se conceda uma certa legitimidade técnica à acção docente.

Pode mesmo afirmar-se que, contrariamente a outros ofícios, a prática "artesanal" de ensino não codificou um saber especializado no seio da profissão. Jackson (1985) já demonstrou que os professores são um tipo de pessoas que falam pouco do seu ofício entre si e de como o melhorar, que transmitem pouco a sua experiência profissional. Como afirma Feiman-Nemser (1983), a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente: as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação.

Estes comentários constituem um princípio básico para nos interrogarmos sobre o tipo de cultura que orienta a prática educativa. Realçar a existência de uma cultura sobre o "pedagógico", partilhada socialmente e assumida pelos próprios professores, é importante para compreender um facto de sociologia profissional: que, em sentido rigoroso, as destrezas relativas à actividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituem uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional. Assim como as ideias sobre a saúde não são exclusivas da classe médica, embora o avanço da ciência e a organização do grupo profissional monopolizem progressivamente esse conhecimento especializado, as práticas educativas também assentam no sentido comum de um determinado grupo cultural do qual os professores fazem parte.

Na assimilação cultural do pedagógico há uma componente idiossincrática (autobiográfica), que afecta os professores e os restantes actores educativos. Neste contexto, a cultura profissional codificada deve entender-se, sobretudo, como um meio do jogo de influências educativas e como uma fonte privilegiada de interpretação dos factos pedagógicos.

Dá a importância profissional da origem social dos professores, que fazem parte de um mundo cultural onde existem múltiplas referências aos conteúdos e aos métodos de educação. A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, económicos e culturais. A escola apresenta-se muitas vezes como uma instituição obsoleta aos olhos de agentes e forças culturais que necessitam de uma *outra educação* e que, portanto, tendem a pôr em causa a legitimidade dos professores, contribuindo para a sua desprofissionalização. Por isso, toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural.

b) A prática institucionalizada: a exigência do posto de trabalho

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflecta as condições do meio em que se molda. O papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores. Economistas e historiadores referiram que os sistemas escolares são o protótipo precoce da burocratização moderna (Mattingly, 1987). Para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. Lortie (1975) considera que, apesar do baixo nível de organização colegial nas escolas, estes aspectos são decisivos para a definição das percepções e das condutas dos professores. O individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes; caso contrário, é provável que as pressões no sentido da elaboração de projectos colectivos fossem mais fortes.

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialéctica entre as expectativas externas e os projectos internos permite-nos evitar a afirmação ingénuo da autonomia e da criatividade profissional dos professores, mas também o princípio da sua irresponsabilidade em relação à prática docente (Bates, 1988).

O posto de trabalho dos professores está muito marcado por tendências que afectam todo o sistema, tais como o progresso da especialização, uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação, o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e avaliação, etc. (Lawn, 1989). A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado. Apple (1989) acrescenta a estes factores a *intensificação* do trabalho docente, com uma sobrecarga de actividades relacionadas, directa ou indirectamente, com o ensino, a avaliação, a gestão, etc.

É importante confrontar estes mecanismos que afectam a profissão docente com uma visão idílica e carismática, tantas vezes transmitida nas instituições de formação de professores, que fazem tábua rasa das condições concretas do posto de trabalho. A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as acções profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente (Arfwedson, 1979).

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do "posto de trabalho" do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar "muito pessoalmente" o papel preestabelecido. Os numerosos trabalhos sobre a socialização e a acomodação profissional dos docentes são bem conclusivos, relativamente a este assunto.

As ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da acção docente. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática. As abordagens retóricas, nomeadamente as perspectivas progressistas que sublinham as resistências dos professores à mudança, esquecem-se muitas vezes de exigir uma mudança das condições profissionais e ideológicas em que a actividade docente se realiza (Mattingly, 1987).

Uma prática burocraticamente controlada dá origem a um sistema de dependência dos profissionais relativamente às directrizes exteriores, de modo que os problemas que os docentes detectam e têm de resolver são, sobretudo, problemas de adequação/conflito com essas condições estabelecidas (legais, curriculares, organizativas, etc.). A "criação" e a "originalidade" circunscrevem-se mais à capacidade de resolução do conflito do que à criação *ex novo* de situações.

Esta dependência dos profissionais relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino.

A imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas. As escolas e o posto de

trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus actores, mas o trabalho dos professores só se pode compreender se se considerarem os aspectos não burocráticos das escolas; é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional. Os processos sociais facultam a resistência e a "negociação" com as condições impostas. Os abundantes conflitos que se detectam nas instituições escolares exprimem a evidência de interpretações e comportamentos alternativos face à existência de regulamentações no sentido de homogeneizar a prática. As situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas. Em contraponto à metáfora da escola como lugar burocraticamente organizado, é possível verificar a existência de zonas de desorganização, o que não equivale a admitir a possibilidade de mudanças rápidas e radicais.

Práticas institucionais – Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura. A divisão entre uma via académica e uma via profissional é um bom exemplo de uma prática institucional de segregação escolar e social. Os processos selectivos de acesso a determinados níveis do sistema ou as avaliações dos alunos no final dos ciclos de escolaridade são outros exemplos deste tipo de práticas, que têm consequências no plano das dinâmicas pedagógicas.

Práticas organizativas – Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc. Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e colectivo, influenciando de forma decisiva as actividades pedagógicas.

Práticas didácticas – Trata-se da aceção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência às outras práticas, que lhe servem de enquadramento e de suporte. As práticas didácticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito. O conceito mais imediato de prática remete-nos para as *actividades docentes* realizadas num contexto de *comunicação interpessoal*; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços. Esta perspectiva encerra algumas contradições, na medida em que os professores são, simultaneamente, chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, no interior e no exterior da sala de aula. Por outro lado, a restrição técnica do papel dos professores verifica-se numa altura em que tem lugar o alargamento das missões de socialização dos professores no âmbito da escolaridade obrigatória.

c) Práticas concorrentes

Trata-se de práticas não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência directa sobre a própria actividade técnica dos professores.

Todo o desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das salas de aula e das escolas, regulado pela administração educativa, traduzido e concretizado em materiais didácticos, transforma os professores em consumidores de práticas preesboçadas fora do teatro imediato da acção escolar. Ao nível da realidade das salas de aula, as editoras de manuais escolares e outros produtores de materiais didácticos têm mais influência do que os próprios professores.

Os mecanismos de supervisão das escolas e de controlo dos professores constituem práticas concorrentes das de tipo técnico-pedagógico que se definem nos cenários escolares. Do mesmo modo, é frequente que o desenvolvimento de sistemas de participação de diferentes agentes sociais no sistema educativo contribua para a desprofissionalização do professorado.

Toda a política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores. O valor condicionante de todas as práticas concorrentes é, em termos gerais, inversamente proporcional à autonomia dos docentes, ao nível da sua formação e ao grau de organização colectiva.

*
* *

Uma correcta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir — conhecimentos, destrezas profissionais, etc. — e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Desta tentativa para explicar o conteúdo da profissionalidade docente através de uma análise das práticas "aminhadas" podem retirar-se algumas consequências:

1) *Repercussão no conhecimento considerado como base da prática educativa.* Do ponto de vista metodológico, é evidente que a realidade escolar escapa às estreitas margens do observável nas aulas, porque os aspectos invisíveis são muito determinantes. Esta apreciação conduz à necessária abertura do que se considera o conhecimento legítimo em educação, assim como ao desenvolvimento de novos processos de formação.

2) *Responsabilidade dos professores na prática.* Em segundo lugar, é necessário relativizar a ênfase que podemos atribuir ao papel dos professores na determinação das práticas e dos efeitos educativos. De alguma maneira, é preciso assentar no princípio da "irresponsabilidade" relativa dos docentes, entendida como uma certa independência e até incompatibilidade entre as suas ideias e a realidade possível.

A profissionalidade incorpora condicionalismos provenientes dos padrões em que o professorado se foi socializando. Os professores medeiam quase todos os processos pedagógicos, mas não deixam de ser reprodutores e veículos de outras determinações da prática.

Ao aparecer como fruto da iniciativa profissional, a determinação externa da prática oculta-se (interioriza-se), tornando-se menos evidente.

3) *Amplitude da profissionalidade.* É preciso ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir.

O conceito de irresponsabilidade docente poderia configurar uma espécie de justificação da acção individual dos professores, subvalorizando a importância do colectivo profissional na determinação das regras de funcionamento das organizações escolares. O professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional. A definição dos campos de acção do professor consagra uma decisão ético-política sobre o estatuto da profissão docente. A imagem libertadora do *professor investigador* deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas à actividade pedagógica na sala de aula. É preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel dos professores aos aspectos didácticos.

4) *Uma profissão confusa.* A ampliação do âmbito da profissionalidade dilui o seu conteúdo, esbatendo as competências do professor. Este facto tem consequências imediatas ao nível da concepção de programas de formação inicial e contínua, na medida em que há um aumento das práticas e dos conhecimentos profissionais dos professores. Exige-se um currículo de formação mais completo, que não se restrinja às dimensões didácticas.

5) *Complexidade das reformas educativas.* A mudança e a inovação são fenómenos complexos, que implicam uma mobilização conjunta de iniciativas práticas.

A inovação exprime-se em diferentes âmbitos, devendo ser perspectivada em função da mudança social, pois as práticas educativas articulam-se com contextos extra-escolares. A mudança educativa tem de ser explicada mais a partir de modelos antropológicos e culturais do que a partir de esquemas de inovação tecnológica. A formação contínua de professores deve pôr em causa as bases da profissionalidade docente, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas. A mudança da profissionalidade não é apenas do foro individual, remetendo para decisões colectivas (Gimeno, 1989a). A mudança pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores devem ser entendidos no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional.

Hoje em dia, a importância crescente dos diversos actores sociais (pais, especialistas, comunidades, etc.) obriga a equacionar o desenvolvimento profissional dos professores no contexto de um desenvolvimento educativo centrado nas organizações escolares. A transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o "crescimento" profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos.

Por outro lado, como afirma Blackman (1989), os problemas profissionais não se limitam às decisões no espaço escolar. O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa. Assumir a dimensão profissional da actividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional.

Esta perspectiva coloca exigências mais complexas às reformas educativas, nomeadamente no que diz respeito à recusa de programas pontuais de formação, e pressupõe o resgate da imagem do professor como intelectual, isto é, como detentor de um discurso que, incorporando elementos técnicos, exprime as componentes políticas que determinam a prática docente (Giroux, 1985).

6) *O poder sobre a prática.* A prática como algo que se molda e exprime em diferentes contextos descobre a partilha do poder na sua determinação. Quem concebe a prática? Não são só os professores, evidentemente. Quem introduz ideias, hipóteses e valores na prática? Todos aqueles que, através de práticas escolares, institucionais e políticas, relacionadas com actividades dentro do que chamámos práticas concorrentes, configuram o mundo educativo.

A comunicação de conhecimento e acção, entre teoria e prática, deve ser entendida não como uma relação directa entre o conhecimento e a investigação propriamente pedagógica, mas como um tráfico de influências dispersas. A mudança em educação não depende directamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialéctica entre conhecimento e acção tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

De forma implícita, existe uma corrente de comunicação constante entre pensamento e acção, que molda a prática, de forma difusa, às vezes contraditoriamente, através de diferentes tipos de comportamento e influências. A comunicação entre o conhecimento e a prática, na educação, é um facto inerente à sua própria existência, sem prejuízo da possibilidade de realizar essa comunicação consciente e ordenadamente, partindo de conhecimentos formalizados como teorias, conclusões investigativas, etc.

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo "em andamento". A inovação não é mais do que uma correcção de trajectória.

E, uma vez que o "educativo" obedece a lógicas que não se esgotam num conhecimento formalizado sobre a educação, é evidente que os caminhos da mudança são muito diversos e complexos.

No desenvolvimento profissional, há que realizar acções em âmbitos diferentes. Acções e programas de formação têm de incidir, nos contextos em que a prática se configura e em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores. Trata-se de um programa com, pelo menos, quatro grandes campos:

- O professor e a melhoria, ou a mudança, das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula.
- O professor participando activamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser um mero consumidor.
- O professor participando e alterando as condições da escola.
- O professor participando na mudança do contexto extra-escolar.

4. REGULARES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS DA PRÁTICA DOCENTE

A profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores; uma parte do conhecimento pedagógico possui um carácter ecléctico no que diz respeito à capacidade de ordenar a prática (Schwab, 1983). Por outro lado, a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, etc.).

Esta diversidade provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes, aspecto a ter em conta na concepção de programas de formação. A relevância de um conhecimento em relação à orientação da prática é muito distinta, consoante se trate de orientar a assimilação de um determinado conhecimento de ciências, da aptidão para elaborar o currículo, de estabelecer normas de controlo da turma, do apoio aos alunos ou da luta contra as discriminações de ordem sexual verificadas na relação pedagógica, por exemplo.

Cada tarefa do docente exige conhecimentos específicos, sendo diferente o grau de apoio e a influência da componente pessoal face à do fundamento científico. Quer isto dizer que, para cada função, se pode colocar uma forma específica de relacionar conhecimento e acção. O apoio do conhecimento à prática é precário, convertendo-se numa das causas que levam muitos professores a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, mais do que com o suporte do saber especializado, de tipo pedagógico.

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática.

A análise teórico-prática da profissionalidade docente obriga a uma compreensão do "ofício de professor". A partir do conhecimento útil para os práticos, Tom (1984, 1987) sugere quatro formas de encarar o ensino como actividade profissional: a) o ensino como ofício composto de saberes práticos adquiridos pela experiência; b) o ensino como uma derivação do conhecimento, isto é, como a aplicação de uma ciência; c) o ensino como uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza; d) o ensino como um *empenhamento* moral, sublinhando a dimensão ética da actividade docente. Tom defende esta última perspectiva, sublinhando três situações: a distribuição desigual de poder entre professores e alunos, transformando a sua relação num problema moral; a necessidade de selecção de conteúdos, segundo critérios que obrigam a tomadas de posição e a juízos de valor; a articulação entre as questões do ensino e as problemáticas sociais mais vastas.

O ensino como acumulação ou repertório de "esquemas práticos": a impossibilidade de ateoricismo

Uma aceção clássica e muito divulgada de ensino consiste em entendê-lo como um *ofício* que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no "saber-fazer" dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e colectiva, que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador para a mesma. Esta aceção remete para a ideia que os professores são "artesãos", dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade.

A imagem do artesão que inventa e reproduz a sabedoria prática está relacionada com a criação individual e colectiva do grupo que exerce o ofício; mas, no caso dos professores, trata-se de uma prática que não lhes pertence em exclusivo, sendo-lhes extemporânea a sua génese.

Não obstante, esta concepção baseia-se na experiência quotidiana e o seu funcionamento torna-se evidente no exercício real da função do professor, embora seja insuficiente como modelo de explicação da profissionalidade. As análises da educação como *praxis*, isto é, como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjectivas, construída por diversos actores e reflectida em usos de natureza prática, é mais adequada.

O ofício de quem ensina, consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de *esquemas práticos* para conduzir a acção. São rotinas orientadas para a prática. A actividade global pode repartir-se em pedaços de acção, com uma certa unidade interna, que se sucedem no tempo, embora possam acontecer também simultaneamente, quando o ensino se dirige a grupos. Uma tarefa académica (fazer um resumo, explicar/compreender uma unidade de informação, etc.) comporta uma ordem interna, uma estrutura própria.

O conceito de *esquema prático*, tal como o queremos desenvolver, é mais amplo do que o de tarefas académicas. O professor dispõe de esquemas práticos para realizar avaliações, corrigir provas de exame, solucionar conflitos sociais entre alunos, organizar o espaço, etc. Os esquemas práticos extravasam o tempo lectivo, pois estão presentes em todas as funções que o professor realiza: ensino *pré-activo*, *interactivo* e *pós-activo* (Jackson, 1975).

Os especialistas do ofício dominam a maioria destes esquemas práticos, mas há muitos que pela sua simplicidade não requerem saberes específicos; trata-se de perícias aprendidas no quotidiano, que não são de uso exclusivo dos professores. No entanto, grande parte dos esquemas práticos são produzidos no contexto escolar e contribuem para a sua reprodução: são a expressão da acção escolar e servem o currículo real da escolarização.

O repertório de esquemas práticos facilita o desenvolvimento ordenado da actividade. Aplicados com uma certa flexibilidade, segundo modificações pontuais introduzidas pelos professores, os esquemas práticos configuram a profissionalidade como um *ofício-arte* que se exprime num saber-fazer. Têm a virtualidade de determinar a acção, englobando todos os elementos que nela participam (componentes pessoais, ambiente, elementos materiais, situação, conteúdo curricular, etc.), o que faz com que a actividade pedagógica se desenvolva de uma forma aparentemente simples.

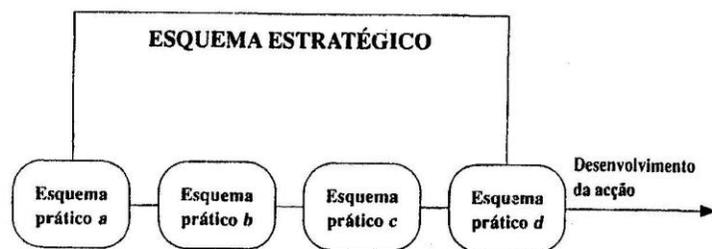
O esquema prático é a ordem implícita da acção, reguladora do seu desenvolvimento. A prática é o somatório dos esquemas práticos postos em jogo. Este modelo explicativo necessita de ser completado com outros elementos para corrigir a imagem mecânica que sugere, permitindo compreender o funcionamento flexível da prática, o papel activo e intelectual dos professores e a própria ligação entre teoria e investigação, entre pensamento e acção.

Os esquemas práticos encontram-se enraizados na cultura e fazem com que os professores se assemelhem, apesar das nuances pessoais que inevitavelmente existem. O facto de a estrutura da acção ser constante e de se adaptar a um contexto escolar também muito

estável torna a prática homogênea, ao mesmo tempo que lhe dá continuidade no tempo. A profissão docente apresenta-se como um ofício partilhado ao nível dos *reportórios* de esquemas práticos. A parte prática da formação inicial de professores é limitada, o que dificulta o aparecimento de novos esquemas, ainda que o currículo oculto desempenhe um papel relevante a este nível. Os procedimentos de auto-análise, de observação crítica da prática e a investigação na acção procuram favorecer uma compreensão crítica da actividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos.

Esquemas práticos — esquemas estratégicos

O desenvolvimento pelo professor de esquemas práticos não se resume a uma mera execução de rotinas práticas ordenadas arbitrariamente. As tarefas mais concretas ou os esquemas práticos mais específicos podem ser alterados, o professor pode modificá-los durante sucessivas utilizações, podem ser combinados de formas diferentes, ou parcialmente substituídos, e encontram-se ordenados segundo uma sequência que, geralmente, não é arbitrária. Esta flexibilidade da prática e a capacidade de adaptação dos professores (quando não é simples improvisação cega, em termos de ensaio e erro, e possui alguma intencionalidade) é possível graças à existência de uma espécie de esquemas estratégicos, que, sendo de categoria superior e carácter abstracto, ordenam e governam a sucessão das acções, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados, etc. *Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na acção.*



Tal como nos é dado observar neste quadro, o esquema estratégico é a ordem em que se apoia o desenvolvimento da acção. Em termos de tarefas escolares, é fácil compreender a distinção, o grau e o papel que cada nível de formalização desempenha através de um exemplo: integrar a imprensa no currículo de ciências sociais pressupõe dominar um esquema estratégico de acção que suporte diferentes actividades dos professores e dos alunos (consultar jornais, fazer resumos, discutir e seleccionar notícias relevantes, orientar a realização de uma informação, realizar uma exposição mural, etc.); todas estas acti-

vidades parciais implicam esquemas práticos de acção, mas é a estratégia pedagógica ("levar a imprensa à escola") que mantém uma certa ordem e coerência, no quadro de uma determinada filosofia educativa. O conjunto de esquemas práticos que formam um esquema estratégico varia de professor para professor; a unidade das acções, a coerência, a capacidade de flexibilizar a acção, de a tornar mais ou menos complexa, de a adaptar às situações e aos grupos, são conferidas pelo esquema geral. Estamos perante uma manifestação do *pensamento estratégico*, que tem como função ordenar o pensamento, a intencionalidade, as operações e as acções (Kuljutkin, 1988).

O *pensamento estratégico* é uma forma substancial do conhecimento dos professores (Shulman, 1986), uma manifestação da especificidade da sabedoria dos docentes, ao lado do *conhecimento de proposições* e do *conhecimento de casos*. Para este autor, o primeiro tipo de conhecimento é mobilizado quando o professor aborda situações particulares, ou problemas que não têm uma solução predefinida; por isso, transcende a sabedoria ligada a experiências concretas, convertendo-se em elemento de definição da *profissionalidade docente*, porque diferencia o que é um mero ofício do exercício com base em normas indeterminadas. Os esquemas estratégicos vão para além das situações concretas, implicando um *saber como*, completado com um *saber porquê*, o que lhes confere mais versatilidade profissional em torno de elementos ou aspectos básicos dos processos de ensino-aprendizagem (Anderson, 1984). A sua funcionalidade em múltiplas situações práticas deve-se ao facto de não se resumirem a fracções de conhecimento provenientes de disciplinas ou de investigações concretas, assumindo-se como instrumentos globalizadores de saberes e de acções.

É nos esquemas estratégicos que se define mais claramente a componente intelectual do exercício profissional docente. A prática, na medida em que se encontra ordenada estrategicamente, é inseparável de racionalizações implícitas e explícitas presentes na mente de quem elabora os esquemas que a ordenam; embora seja alheia às teorias formais em vigor, não é vazia de conteúdos e de pressupostos teóricos. Nem sequer os esquemas mais práticos são simples expressão de actividade, incorporando múltiplos pressupostos, o que os leva a reproduzir convicções, concepções e valores. Quer dizer que não são alheios a componentes intelectuais, éticas e sociais.

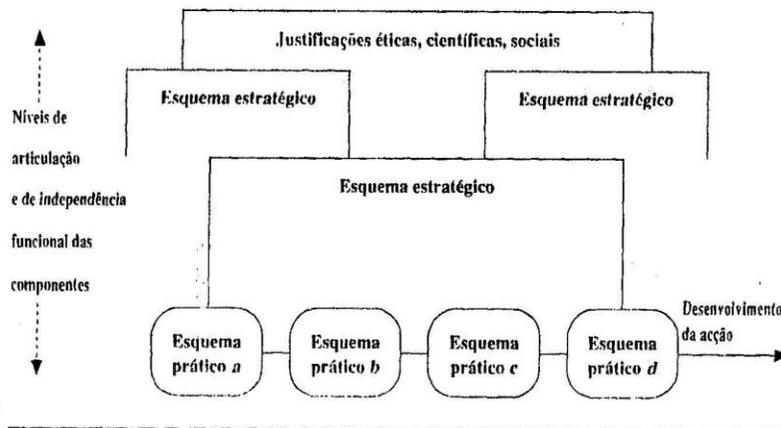
As actividades deliberadas dos seres humanos — e o ensino é uma delas — são uma consequência das "teorias da acção", que comportam e pressupõem importantes conhecimentos, distintos do tipo de conhecimentos produzidos pelas disciplinas científicas (Argyris, 1981). Qualquer ser humano, no seu comportamento face aos demais, manifesta conhecimentos importantes de psicologia da vida quotidiana, por exemplo, que não coincidem, no geral, com um conhecimento psicológico de tipo académico. É o conhecimento tácito ou as teorias implícitas. O conhecimento realmente operativo, na prática pedagógica, é o que justifica os esquemas práticos que se exercem. Esse conhecimento pode ser formulado ou extraído a partir da acção, tal como a gramática da linguagem vulgarmente utilizada, sem que o falante tenha conhecimento desta formalização. A proposta de profissionalização é a de que os professores dominem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua actividade. Esta pode ser a função da investigação e da teoria ao serviço da prática.

Dewey (1968), considerando que a educação de qualidade depende da existência de personalidades originais, que realizam práticas inspiradas, preconizava a necessidade de os métodos científicos analisarem o que os bons professores fazem intuitivamente, formulando o desafio de que a ciência da educação partisse da prática de qualidade e depositando no conhecimento científico a esperança de poder vir a transmitir a riqueza dessa experiência. Quer isto dizer que Dewey via no conhecimento científico o instrumento de formalização da "boa prática", mais do que a origem das propostas de acção.

A análise da prática de ensino e da actividade profissional dos professores não pode esquecer as dimensões racionais; se o fizer ficará asfixiada pelos esquemas práticos da acção. Em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. *A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da acção.* Esta questão, ou se analisa, ou se propaga acriticamente. O facto de as práticas pedagógicas terem implicações noutros contextos torna essa análise ainda mais necessária e obriga a ampliar o leque de conhecimentos necessários para estudar a *praxis* educativa.

Desenvolvendo o modelo anterior, para melhor se entender a articulação da teoria com a prática, a partir da prática, assume-se que entre os esquemas estratégicos existe uma gradação: mais globais e gerais uns, mais específicos outros. Estes esquemas são influenciados por componentes intelectuais e éticas, sem que pertençam necessariamente a campos formalizados de conhecimento ou a estruturas de valores explícitos. O conjunto de toda a estrutura resume o pensamento profissional articulado com a perícia prática dos professores. A estrutura pertence aos professores. Não é, no entanto, uma estrutura hierárquica, no sentido em que a prática se deduziria da Teoria, produzindo-se mesmo uma autonomia funcional entre ambas. A articulação está longe de ser organizada e completa. A teoria originada à margem dos professores pode integrar-se na estrutura subjectiva e idiosincrática e nas componentes dos esquemas.

ESTRUTURA PRÁTICO-TEÓRICA DA PROFISSIONALIDADE



A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade. Daí a dificuldade de comunicar aos professores o conhecimento prático estratégico. As rotinas práticas são modelos simples de imitar e as ideias abstractas podem comunicar-se ordenadamente, enquanto que os esquemas estratégicos reflectem a capacidade formal dos professores para articular essas duas componentes (ideias e práticas) numa determinada situação, que deve ser avaliada e analisada. A essência da profissão radica neste triângulo: o pensamento pragmático não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico.

O pensamento estratégico está ligado às condições da prática e manifesta-se nela; pertence, portanto, ao âmbito da subjectividade dos que dirigem a prática, podendo ser explicitado e transmitido como exemplos sugestivos a adaptar por outros, e não como normas. Quem lê, entende e vê a pedagogia Freinet capta uma estrutura de estratégias e de recursos práticos interligados. Diferentes teorias formais e contribuições da psicologia, da sociologia, e da política podem completar as componentes ou fundamentos mais abstractos dos esquemas estratégicos. Estas coerências entre estratégias e práticas dão-se, pontualmente, na história da educação, como modelos transplantáveis, mas não mecanicamente, como é o caso de Freinet ou de Montessori; têm êxito e propagam-se, adaptando-se a múltiplas aplicações, porque a mesma estruturação de ideias e práticas os flexibiliza, sem perderem uma certa autenticidade. São modelos coerentes que saíam da fecundação entre pensamento e acção; não são deduções a partir da teoria, que pode ajudar à sua formalização e a uma melhor fundamentação e análise, mas também não se trata de uma prática sem ideias que a orientem.

A qualidade profissional reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de seleccionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo este edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade. O seu conteúdo é formado pelas ideias e pelos recursos práticos, mas consiste essencialmente na capacidade formal de relacionar os diferentes níveis do edifício.

Implica, pois, uma forma de entender a "técnica" do ensino, como Sykes refere:

"Para levar a cabo uma actividade docente, de forma efectiva, o prático deve desenvolver não só a capacidade de actuar — o emprego de aptidões técnicas no seu desempenho — mas deve também avaliar as consequências das suas acções, considerar desenvolvimentos alternativos da acção, colocar e resolver problemas idiosincráticos e recorrentes, e utilizar uma série de marcos conceptuais neste processo cognitivo e interactivo" (1986, p. 230).

Metodologicamente, isto significa que a formação de professores tem de procura dotar-se destas componentes e dos métodos e situações em que se acciona o pensamento

estratégico. Os métodos de formação baseados na tomada de decisões, realização de projectos para a prática, resolução de problemas ou análise da prática, apoiam-se nesta perspectiva.

O ensino como uma "ciência aplicada": da aplicação do conhecimento à capacitação reflexiva

É óbvio que a actividade docente tem a ver com certos conhecimentos específicos. O importante é compreender que estes não se resumem ao conhecimento científico e que, em qualquer caso, a perspectiva intelectual para fundamentar a prática seria sempre insuficiente. Por outro lado, a relação entre explicações e prática que se observa no exercício profissional é bastante peculiar. Que forma de conhecimento é que se evidencia na prática?

O ensino como actividade em que se aplica o conhecimento científico é uma proposta com grande tradição académica, especialmente neste século, reforçada pela visão técnico-positivista de entender a relação teoria-prática. Desde o seu nascimento, com Herbart, a pedagogia desenvolveu-se como uma aplicação da psicologia. Segundo este modelo, a pedagogia agrupa um conjunto de aptidões práticas que permitem aplicar os conhecimentos produzidos por uma série de ciências básicas. A formação de professores está impregnada desta lógica, que concebe a realidade como um campo de aplicação; a prática tem pouca importância enquanto fenómeno preexistente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico.

A verdade é que esse esquema não se impõe, de forma tão evidente, em todas as ciências fundamentais.

"...a relação entre o teórico e o prático não é de molde a que a teoria 'implique', 'deduza' ou 'reflicta' a prática. Trata-se de conseguir que, ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes e em uso, a teoria informe e transforme a prática, ao informar e transformar as formas como se experimenta e se entende a prática. Quer dizer que não há transição da teoria para a prática, como tal, mas antes do irracional para o racional, da ignorância e do hábito para o conhecimento e para a reflexão" (Carr e Kemmis, 1988, p. 128).

"A única missão legítima da investigação educativa consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arreigadas nas experiências concretas dos actores da educação e que tentem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações" (Carr e Kemmis, 1988, p. 131).

Uma abordagem dedutivista tem orientado a formação dos professores, considerando que a posse de múltiplos saberes, separados e longe da prática, tornariam os professores capazes de executar segundo as orientações das ciências de base. Sem dúvida que o conhecimento prático e os esquemas estratégicos exigem a pluridisciplinaridade, relacionando-a com acções e intenções. Esta cascata dedutiva tem de ser realizada pelo próprio

professor, graças à sua contribuição pessoal, tal como o artista dá sentido à sua obra no processo de criação.

A metáfora da actividade docente como acção artística tem vindo a revalorizar o papel criador dos professores: reconhece a necessidade de contribuições pessoais, reage contra o tecnologismo pretensioso, mas não se assemelha ao espontaneísmo, aproveitando antes as contribuições dos conhecimentos de base. De certo modo, a metáfora pressupõe uma tentativa de sintetizar conhecimento e prática, mas esquece a realidade do posto de trabalho dos professores. Insiste-se em que os professores são processadores activos de informação, agentes que tomam decisões que têm de ser fundamentadas, investigadores na aula (Stenhouse) ou desenhadores reflexivos de situações (Schön). Estas imagens libertadoras serão válidas enquanto a capacidade criadora dos professores abarcar todos os marcos práticos presentes na acção. O posto de trabalho do docente nem sempre se caracteriza pelas conotações criativas e autónomas que estas imagens despertam.

O que se vai tomando pouco credível é a ideia de que a pedagogia possa construir um sistema de regras para a acção pedagógica num sentido técnico (Carr e Kemmis, 1988; Schön, 1983). Mas esta incapacidade não significa inutilidade. Dizia Dewey que nenhuma conclusão da investigação científica pode converter-se em regra imediata da arte educativa, já que toda a prática educativa é sumamente complexa, pois é o resultado da interacção particular de múltiplos factores e condições que não é fácil serem contemplados no seu todo pelos conhecimentos ditos científicos. Literariamente, reconhecia o problema tal como hoje se continua a levantar:

"É muito fácil para a ciência ser considerada mais como uma garantia que acompanha a venda de mercadorias do que como uma luz para os olhos e uma lanterna para os pés. É apreciada mais em termos de prestígio do que como um órgão de iluminação e libertação pessoais" (1968, p. 19).

Uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a "deduzir" as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida do ponto de vista teórico. É preciso reconhecer que a génese da prática não reside nos fundamentos da educação, concorrendo estes, juntamente com outras determinantes, para um complicado jogo de influências e interferências. O conhecimento formal converte-se em operativo, interagindo com as explicações pedagógicas que os professores evidenciam nos seus esquemas e com todas as crenças pessoais não pedagógicas. Este circuito dialéctico de componentes intelectuais entra em jogo com outro circuito de determinações da prática. O ponto de referência para compreender o modo como as elaborações intelectuais jogam com os esquemas práticos situa-se no professor (Gimeno, 1989a, 1989b). Estes esquemas práticos operativos e os esquemas estratégicos podem ter autonomia funcional, relativamente a justificações filosóficas, éticas e científicas; mas sem essas contribuições, são esquemas cegos, tomam-se rígidos e perdem a consciência dos efeitos que produzem.

A óptica intelectualista é sempre insuficiente, e, até por imperativo ético, não podemos aspirar a uma acção totalmente regulada a partir do conhecimento, a não ser que se conceba um universo fechado para o ser humano, previsto e reproduzível. O ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor. Aponta-se para fins que é preciso avaliar moralmente e os meios que se utilizam não são neutros (Grundy, 1989, p. 83).

"Enquanto o discurso educativo e uma grande parte das práticas docentes forem de carácter político, moral e ideológico, o conhecimento mais adequado à formação dos professores deve basear-se nessa tradição social e moral" (Beyer, 1987, p. 19).

Esta concepção moral, aliada à indeterminação da prática no que se refere ao conhecimento, conduz à necessidade de dar mais ênfase às questões, às opções, aos dilemas e às dúvidas que é necessário formular sobre o carácter problemático das situações, estimulando a reflexão e as decisões pensadas e responsáveis. De facto, o professor encontra-se constantemente perante numerosos dilemas, sendo-lhe muitas vezes difícil acompanhar na prática as exigências morais e técnicas do ensino. Esta definição de ensino como tarefa problemática, do ponto de vista intelectual e moral, é de alguma transcendência para os professores e para a concepção da sua formação, porque é o que marca o facto de pertencerem a uma profissão, em vez de serem meros funcionários ou técnicos. Ao referir a capacidade de "produzir juízos" como elemento de definição profissional dos professores, realça-se o seu papel na clarificação e resolução de problemas; a capacidade reflexiva, que esclarece situações a partir de uma base de conhecimento, é o factor essencial para determinar a qualidade de intervenção dos professores:

"A prática competente de um profissional ético reside, essencialmente, na capacidade de transferir reflexivamente os princípios éticos que são adequados à realização de práticas concretas" (Elliott, 1989, pp. 249-250).

A tónica moral insere-se num movimento amplo que, partindo de considerações diversas, acaba por realçar o papel de compromisso intelectual, ético e social dos professores, como actores sociais num mundo dividido e controverso. Uma aceção coerente com a própria insegurança epistemológica, por falta de apoios imediatos do conhecimento dito científico com que se concebe a própria actividade de ensinar.

O desenvolvimento do pensamento profissional dilemático

Os requisitos profissionais que um modelo educativo ou curricular exige aos professores não se caracterizam pela definição de situações, nas quais leis válidas e generalizáveis do ponto de vista científico se podem aplicar directamente na resolução de problemas concretos (Schwab, 1983). O discurso pedagógico em torno dos problemas curriculares, por exemplo, foi visto como um processo deliberativo (Reid, 1980) em que cabia ponderar

alternativas, congregar perspectivas diferentes e tomar decisões democraticamente. Se o sustentar a estrutura prático-teórica dos professores exige uma tensão interna, essa tensão manifesta-se na existência e explicitação de dilemas profissionais, aos diversos níveis e campos de acção da profissão.

A actuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática "normal". Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar uma decisão. Os dilemas representam os pontos de conflito e "insegurança" da estrutura de esquemas, desde o nível mais pragmático, passando pelos esquemas estratégicos, até às ideias e valores de base que sustentam a articulação acção-pensamento nos professores. Dilemas que se referem a opções morais, a percursos alternativos, a racionalizações que se contrapõem para explicar e justificar acções. O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um *gestor de dilemas* (Berlak, 1981; Lampert, 1985). E a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas.

A capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos. As acções estratégicas de formação aplicáveis aos diferentes conteúdos da formação dos professores podem melhorar essa capacidade, a partir dos seguintes objectivos:

- Suscitar os dilemas implicados em determinado modelo de ensino e de educação, ou em práticas muito concretas, dilemas que podem influenciar a acção, enquanto opções implícitas das ideologias e práticas dominantes.
- Diferenciar os campos de onde extrair os dilemas, de forma a abarcar os diferentes aspectos implicados na educação e no ensino, de forma a compreender a multideterminação dos fenómenos educativos como fenómenos sociais e históricos, e não só segundo uma perspectiva metodológica ou técnica; isto é, considerar o campo de exploração que, neste sentido, oferecem as diferentes aceções da prática a que nos referimos.
- Diferenciar dilemas já existentes nos professores, acabando com simplificações prévias, contribuindo para matizar o pensamento sobre a realidade educativa.
- Encontrar opções cada vez mais diversificadas num mesmo tipo de dilema; a relação entre teoria e acção não é unívoca e unidireccional, pois de uma mesma orientação podem deduzir-se opções diferentes, e até contraditórias.

- Apoiar com novas reflexões dilemas prévios, procurando justificações cada vez mais amplas e precisas para opções que talvez se tenham baseado em primeiras visões ou intuições ou tenham sido, simplesmente, opções axiológicas guiadas por uma determinada filosofia.
- Construir com alguma coerência uma rede de dilemas, descobrindo progressivamente relações mais complexas entre problemas e posições e procurando uma fundamentação para os factos e para as acções educativas, de forma a ir construindo uma teoria com princípios sistematizados sobre como orientar e explicar a acção.
- Relacionar “verticalmente” dilemas de nível distinto, ajudando a estruturar hierarquicamente a mentalidade pedagógica, de maneira a relacionar posições e propostas, ou vice-versa.

3

Uma vista de olhos pela realidade

O ensino como actividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira. A realidade do ensino produz-se num quadro bem diferente, no qual a atitude reflexiva nem sempre está presente (Jackson, 1975). Sykes (1986) sintetiza do seguinte modo os obstáculos à reflexão na prática educativa:

- a) Os próprios limites no processo de informação humana. Os professores não são mais reflexivos do que outros trabalhadores que se vêem a braços com tarefas complexas e têm de tomar decisões sob um clima de incerteza. E, como a investigação sugere, as capacidades humanas de receber, digerir, realizar inferências e actuar a partir da informação proveniente do ambiente são bastante limitadas e estão sujeitas a desvios.
- b) O trabalho no ensino tem uma natureza especial, na medida em que é difícil detectar regularidades que possam ser objecto de um certo controlo e investigação.
- c) As lógicas de socialização profissional são adquiridas, principalmente, no período de formação e durante o trabalho escolar, isto é, durante períodos nos quais não se presta atenção à condição reflexiva que o ensino exige.
- d) O contexto organizativo faz com que os professores trabalhem alheados uns dos outros e não favorece a partilha do conhecimento, incentivando sobretudo a manutenção da ordem e da disciplina e a adesão a directrizes burocráticas.
- e) O ensino é uma actividade que pode tornar-se selectiva, atraindo e retendo certos tipos de candidatos que, por diversas razões, não assumem uma atitude crítica ou reflexiva. O próprio sistema de formação inicial não possui um estatuto académico adequado ao exercício de uma função de crítica e de investigação.

Atendendo à realidade do posto de trabalho, Jackson (1975, pp. 173-180) resumiu a questão do seguinte modo:

"Se os professores tentassem compreender o seu mundo mais profundamente, insistissem em racionalizar mais os seus actos, considerassem as alternativas pedagógicas com uma mentalidade mais aberta e fossem mais profundos na sua atitude perante a condição humana, mereceriam seguramente o aplauso dos intelectuais, mas não é certo que se tornassem mais eficientes na sala de aula. Pelo contrário, é muito possível que tais 'poços' de virtudes, se existissem, passassem um mau bocado face a uma turma de terceira categoria ou a um pátio cheio de eriancinhas brincando...

Às vezes, o ensino é descrito como um assunto altamente racional. Estas descrições acentuam a importância da tomada de decisões do professor, fazendo com que o seu trabalho se assemelhe ao de um mero solucionador de problemas ou experimentador de hipóteses...

O imediatismo da vida na sala de aula, os sinais passageiros em que o professor confia para determinar os seus movimentos e para avaliar a eficácia dos seus actos, faz com que nos perguntemos se será apropriado empregar modelos convencionais de racionalidade para exprimir o comportamento do professor na sala de aula... As manifestações do conhecimento sistematizado não são muito evidentes no comportamento do professor, quando passa rapidamente de um aluno para outro e de uma actividade para a seguinte, (mas) antes e depois do seu encontro frente a frente com os alunos, o professor parece, com frequência, ocupar-se de um tipo de actividade intelectual que tem muitas das características formais de um método de resolução de problemas. Nestes momentos, o trabalho do professor parece ser altamente racional".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, R. (1984). "Some reflections on the acquisition of knowledge". *Educational Researcher*, vol. 13, pp. 5-10.
- ARFVEDSON, G. (1979). "Teachers' work". In *Code, context and curriculum processes* [U.P. Lundgren, ed.]. Estocolmo: CWK Gleerup.
- ARGYRIS, Ch. e SCHÖN, D. (1981). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- BATES, R. (1988). *Evaluating schools: A critical approach*. Victoria: Deakin University Press.
- BLACKMAN, Cl. (1989). "Issues in professional development: the continuing agenda". In *Perspectives on teacher professional development* [M.-L. Holly e C. McLoughlin, eds.]. London: The Falmer Press, pp. 1-15.
- BERLAK, A. (1981). *The dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: Methuen.
- BERNIER, N. e McCLELLAND, A. (1989). "The social context of professional development". In *Perspectives on teacher professional development* [M.-L. Holly e C. McLoughlin, eds.]. London: The Falmer Press, pp. 19-53.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BEYER, L. (1987). "What knowledge is most worth in teacher education". In *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* [J. Smyth, ed.]. London: The Falmer Press, pp. 19-34.
- BRITZMAN, D. (1985). *Reality and Ritual: an ethnography study of student teachers*. Ann Arbor: UMI Dissertation Information Services.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEWEY, J. (1968). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DREBBEN, R. (1973). "The school as a workplace". In *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching* [J. Ozga, ed.]. Milton Keynes: Open University Press, pp. 21-36.
- EDELFEIT, R. (1989). "In-service education: moving from professional development to school improvement". In *Perspectives on teacher professional development* [M.-L. Holly e C. McLoughlin, eds.]. London: The Falmer Press, pp. 173-203.
- ELLIOTT, J. (1989). "Teacher evaluation and teaching as a moral science". In *Perspectives on teacher professional development* [M.-L. Holly e C. McLoughlin, eds.]. London: The Falmer Press, pp. 239-258.
- FEIMAN-NEMSER, Sh. (1983). *Learning to teach*. Institute for Research on Teaching: Michigan State University.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1989a). *El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente*. Bilbao: Comunicación apresentada ao 1.º Congresso da Escola Pública Basca.

- GIMENO, J. (1989b). "Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica". *Investigación en la Escuela*, 7, pp. 3-21.
- GIROUX, H. (1985). "Intellectual labor and pedagogical work: rethinking the role of the teacher as intellectual". *Phenomenology and Pedagogy*, 3 (1), pp. 20-32.
- GRUNDY, Sh. (1989). "Beyond professionalism". In *Quality in teaching* [W. Carr, ed.]. London: The Falmer Press, pp. 79-99.
- HOYLE, E. (1987). "Teachers' social backgrounds". In *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- JACKSON, W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- KULJUTKIN, J. (1988). "Thinking and the teacher's professional activity". In *New challenges for teacher and teacher education* [A. McAlpine et al., eds.]. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 73-79.
- LAMPERT, M. (1985). "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice". *Harvard Educational Review*, 55(2), pp. 178-194.
- LANGFORD, G. (1989). "Teaching and the idea of a social practice". In *Quality in teaching* [W. Carr, ed.]. London: The Falmer Press, pp. 21-34.
- LAWN, M. (1989). "Being caught in schoolwork: The possibilities of research in teachers' work". In *Quality in teaching* [W. Carr, ed.]. London: The Falmer Press, pp. 147-161.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MATTINGLY, P.H. (1987). "Workplace autonomy and the reforming of education". In *Critical studies in teacher education* [T. Popkewitz, ed.]. London: The Falmer Press, pp. 36-56.
- ORTEGA, F. (1989). "La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas". In *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor, pp. 359-370.
- POPKEWITZ, T. (1986). "The social contexts of schooling, change and educational research". In *Recent developments in curriculum studies* [Ph. Taylor, ed.]. Windsor: NFER-Nelson, pp. 205-232.
- REID, W. (1980). *Thinking about the curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- SCHWAB, J. (1983). "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". *La enseñanza: su teoría y su práctica* [L. Gimeno e A. Pérez, eds.]. Madrid: Akal, pp. 197-209.
- SHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- SHULMAN, L. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- SYKES, G. (1986). "Teaching as reflective practice". In *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling* [K. Sirotnik e J. Oakes, eds.]. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing, pp. 229-245.
- TOM, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- TOM, A. (1987). "Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions". In *Educating teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* [J. Smyth, ed.]. London: The Falmer Press, pp. 9-17.

