

Formação contínua e profissão docente

Rui Canário

“Para ensinar Matemática ao João é necessário não só saber Matemática, mas também conhecer o João”. Esta “máxima” exprime, ao mesmo tempo, uma concepção do trabalho desenvolvido pelo professor e uma concepção do modo de formação que lhe está associado. Através da ênfase da dimensão relacional e da personalidade do sujeito que aprende, critica-se o carácter redutor do professor entendido como mero transmissor de conhecimentos, contrapondo-lhe a imagem do pedagogo.

Nesta perspectiva, a formação deste deverá então contemplar duas vertentes fundamentais: por um lado, o conjunto de conhecimentos a transmitir (vertente disciplinar), por outro lado, um conjunto de técnicas que permitam a eficácia dessa transmissão (vertente didáctica). Segundo a concepção ainda dominante, esta formação é no essencial anterior e exterior ao exercício da profissão (formação inicial) e deverá ser periodicamente actualizada sob a forma de reciclagens (formação contínua com carácter supletivo e/ou adaptativo).

Este modo de conceber a formação do professor privilegia uma dimensão técnico-racional, encarando o contexto de acção profissional como um mero contexto de aplicação.

Acontece que o estabelecimento de ensino corresponde a uma organização social complexa, definindo um “ambiente de aprendizagem” global, no qual o professor deverá aprender a agir colectivamente.

A necessidade de tomar em consideração a dimensão organizacional da acção do professor implica uma revisão do modo tradicional de encarar a formação contínua, nomeadamente da sua articulação com o contexto de trabalho. Só

assim será possível equacionar, em simultâneo, as duas faces da mesma questão: a crise da escola e a crise da profissão docente.

Escola: as perguntas e as respostas

Há já vários anos assisti, casualmente, a um programa de divulgação científica na TV em que, com a finalidade de ilustrar o carácter aberto e não dogmático da ciência, se recorria a uma história típica do universo escolar. Os dados de identificação do programa foram esquecidos, mas reteve-se a história que julgo oportuno (e didáctico) evocar.

O episódio passa-se num exame de física. A questão colocada pelo professor consiste em saber como calcular a altura de um edifício, com base na utilização de um barómetro. A resposta esperada, tinha como base a variação da pressão atmosférica, medida na base e no topo do edifício.

Fazendo prova de uma imaginação altamente irritante, para o professor, o aluno foi propondo soluções, sucessivamente rejeitadas por não corresponderem à “boa” resposta:

- 1ª solução: Deixar cair o barómetro do telhado e calcular a altura do edifício a partir da medição do tempo gasto na queda;
- 2ª solução: pendurar o barómetro, do telhado, numa corda até tocar o chão. Descer e medir a corda;
- 3ª solução: colocar o barómetro ao sol e determinar a altura do edifício a partir do conhecimento da altura do barómetro e dos comprimentos das sombras deste e do edifício;
- 4ª solução: utilizar o barómetro como unidade padrão para “medir” o edifício em “barómetros”;

A possibilidade de articular ou fazer coincidir um espaço-trabalho com um espaço-formação é que permite perspectivar processos ecológicos de mudança, em que escolas e professores mudam em simultâneo.

Várias soluções depois, e perante um professor previsivelmente desesperado, o aluno ainda pôde, de forma provocatória, propôr uma última maneira de proceder, fazendo apelo a competências de natureza social: tratava-se, nesta última solução, de utilizar o barómetro como moeda de troca para obter, da porteira do prédio, a informação pretendida...

De uma forma caricatural (com os limites e as vantagens que daí advêm), esta história permite pôr em evidência algumas das características mais marcantes (e desconcertantes) da instituição escolar: é um dos sítios onde de forma constante e sistemática se colocam perguntas, com a particularidade de as respostas já serem conhecidas. Por outro lado, quem coloca as perguntas são, regra geral, aqueles que (já) conhecem as respostas. Estas pré-existem às questões e correspondem a conhecimento produzido no exterior da instituição escolar. Em suma, o episódio do exame ilustra um **modo de funcionamento da escola baseado no consumo e na repetição de informações**, do qual se exclui uma lógica de pesquisa e de descoberta. É este um dos traços essenciais da "crise" da escola, entendida não como uma mera crise de eficácia, mas como uma crise de legitimidade do modo "escolar" de conceber os processos de aprendizagem. Mudar a escola (questão central dos últimos trinta anos) deverá então significar fazê-la evoluir de um sistema de repetição de informações para um **sistema de produção de saberes**. Para que essa mudança seja viável é (também) necessário que a formação de professores seja pensada em conformidade, ou seja que aos professores não seja dispensado (em termos formativos) o mesmo tratamento que as escolas (que se pretende mudar) actualmente dispensam aos alunos.

Profissão docente: que futuro?

As interrogações sobre o futuro da profissão docente têm alimentado uma parte substancial da produção escrita sobre temas de educação. A relevância deste tema prende-se, obviamente, com a "crise" e o "mal estar" docentes que acompanharam o crescimento expo-

nencial dos sistemas escolares, mas exprime, também, o carácter aberto e indeterminado da profissão docente.

Numa obra recente (de economia política) o autor americano R. Reich, analisando a configuração tendencial do mundo profissional, assinala a emergência de três grandes categorias de actividades de trabalho:

- **Serviços de produção de rotina**, baseados em acções repetitivas que correspondem à aplicação normativa de procedimentos standardizados;

- **Serviços interpessoais**, em que é dominante a situação de face a face entre o profissional e o cliente e se destaca a dimensão relacional;

- **Serviços simbólico-analíticos** que incluem todas as actividades de identificação, resolução de problemas e de mediação estratégica;

Segundo Reich, o futuro, quer dos indivíduos, quer das nações, está associado à aquisição de qualificações próprias dos analistas simbólicos e que, no mundo de hoje, constituem a única verdadeira vantagem, em termos concorrenciais.

Numa breve digressão pelo mundo da educação, Reich associa a "escola de massas" à sociedade industrial baseada na produção standardizada, organizada segundo os princípios tayloristas, em que o currículo se configura como uma:

"(...) linha de produção, dividido ordenadamente em disciplinas, ensinado em unidades de tempo preestabelecidas, organizado em graus e controlado por testes standardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e a devolvê-las para reelaboração" (p. 320).

Não é difícil reconhecer nesta configuração do estabelecimento escolar o "sistema de repetição de informações" atrás ilustrado pelo episódio do exame. O professor tende num tal sistema a desenvolver uma actividade essencialmente repetitiva e rotineira, a partir de saberes produzidos por especialistas externos, de materiais difundidos pela "indústria do ensino", procedendo à "aplicação" de orientações normativas das autoridades da educação. É este o "retrato" do professor, no quadro de uma possível e tendencial "proletarização" da

função docente e uma das raízes do famoso "mal estar".

Uma formação orientada para aprender a equacionar e resolver problemas pressupõe a construção de uma "outra" escola que valorize a aquisição de capacidades de abstracção, de experimentação permanente, de raciocínio sistémico, de trabalho de equipa. Que contraponha a uma concepção cumulativa do saber uma concepção apropriativa em que às meta-aprendizagens é reconhecido um valor estratégico. A construção dessa "outra" escola supõe um professor cuja actividade profissional se configura como a de um analista simbólico, que privilegia a aprendizagem em exercício, em interacção com os pares, identificando problemas e construindo soluções originais. É neste sentido que a construção de uma escola capaz de formar alunos através da produção de saberes pressupõe professores capazes de produzir inovações. No futuro (em aberto) da profissão docente, a natureza e modalidades da formação será decerto um factor decisivo.

Estabelecimento de ensino e formação contínua

A emergência da escola de massas, bem como os processos de reforma que lhe estão associados fizeram prevalecer lógicas de formação de professores, de natureza instrumental e estandardizada, numa relação de exterioridade com os contextos de trabalho. Os professores tendem a ser encarados como **técnicos** que "aplicam", na escola, as competências técnicas adquiridas no seu exterior.

Em alternativa, o professor, encarado como **actor e autor** dos processos de mudança, configura-se como um **prático reflexivo**, cujo saber experiencial e criatividade são factores fundamentais para agir em contextos singulares, complexos e marcados pela imprevisibilidade. Os seus **saberes profissionais** são pois, em boa medida, **emergentes do contexto e construídos na acção**, através de um processo reflexivo e apropriativo.

Nesta perspectiva, o estabelecimento de ensino não constitui um mero espaço de aplicação de saberes importados

do exterior. Ele é, ao mesmo tempo, um lugar de produção de práticas e um lugar de produção de conhecimentos sobre essas práticas.

As dimensões colectiva e social do estabelecimento de ensino fazem apelo a um conjunto de saberes profissionais muito mais amplo que os tradicionais saberes disciplinares. Por outro lado, a construção de uma acção educativa singular e globalizada, ao nível de cada estabelecimento, materializada num projecto educativo, induz novos tipos de práticas profissionais, que favorecem a construção da autonomia profissional dos docentes e a sua progressiva libertação de tutelas, associadas à sua vertente de "funcionários".

O estabelecimento de ensino aparece assim estreitamente associado a dois aspectos essenciais de uma redefinição da profissão docente: a especificidade dos seus saberes e o seu grau de autonomia. Este processo de construção identitária é, no essencial um percurso formativo.

Conclusão

No quadro de uma evolução tendencial do mundo do trabalho e da formação de adultos, também ao nível dos sistemas escolares o contexto de trabalho, ou seja, o estabelecimento de ensino, surge como a unidade de referência, na definição de políticas de formação de professores.

É neste quadro que ganha sentido e pertinência o desenvolvimento de práticas de formação contínua "centrada na escola". A possibilidade de articular ou fazer coincidir um espaço-trabalho com um espaço-formação é que permite perspectivar processos ecológicos de mudança, em que escolas e professores mudam em simultâneo.

A perspectiva da formação "centrada na escola" corresponde à tentativa de construir situações de formação "por medida", superando relações de exterioridade, relativamente a pessoas e contextos. Deve ser entendida como uma estratégia com uma função estruturante dos

diferentes tipos de modalidades de formação possíveis, sem nenhuma exclusão, nem desvalorização, nomeadamente das vertentes disciplinar e didáctica.

O professor de Matemática precisa, sem dúvida, de saber Matemática e conhecer o João. Mas precisa, também, de conhecer, intervir e interagir no contexto social e organizacional em que o João e os outros aprendem. É essa a questão.

Referências

- Canário, R. (1993). O professor e a produção de inovações. *Colóquio Educação e Sociedade*, 4, pp. 97-121.
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: que futuro?. In: Amiguiño, A. e Canário, R., (Orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'Ère des enseignants*. Paris: PUF.
- Reich, R. (1993). *O trabalho das nações*. Lisboa: Quetzal.

Rui Canário
Universidade de Lisboa

(continuação da pág. 12)

um matemático e um funcionário público, sendo por vezes esta última a sua característica mais marcante. A profissão admite não só pessoas com as mais diversas origens académicas como pessoas sem nenhuma preparação educacional. Pior ainda, admite que se esteja apenas de passagem ou se encare o ensino como uma actividade a tempo parcial, que se acumula com outras ocupações. Aceita-se que os professores provisórios que são chamados a suprir carência de profissionais qualificados trabalhem sem um mínimo de apoio e de supervisão. Deste modo, não é de estranhar a inexistência de valores profissionais bem demarcados. Sobre questões básicas na vida profissional obtêm-se com frequência respostas ambíguas e contraditórias:

- Que actuação se espera dum professor perante um aluno desinteressado?
- Como se deve envolver os pais na vida da escola? E no acompanhamento escolar dos filhos?
- Que tipo de materiais se espera que o professor produza para as suas aulas?

- Qual a responsabilidade do grupo de Matemática da escola na discussão dos problemas do insucesso na disciplina?
- E na definição e concretização de projectos educativos?
- Que critérios se devem tomar em consideração na selecção de um livro de texto?
- O que se espera dum delegado de grupo?
- Como pode cada professor formular o seu próprio projecto de desenvolvimento profissional?
- Como pode articular esse seu projecto com a vida da escola?

Fruto do trabalho das instituições de formação e, muito principalmente, da actividade das associações profissionais — com destaque para a APM —, tem-se registado nos últimos anos uma significativa evolução nas concepções, práticas, atitudes e valores profissionais. Existe um interesse pela actualização pedagógica e reconhece-se a importância da formação contínua; valoriza-se a participação em projectos, as trocas de experiências, a disponibilidade para a intervenção dentro da escola e para o trabalho

conjunto com outros colegas. As condições estão por isso a amadurecer para que se entre numa nova era no que respeita ao perfil profissional do professor de Matemática.

Referências

- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Fullan, M., & Hargreves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan, & A. Hargreves (Ed.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-9). London: The Falmer Press.
- NCTM (1991/1994). *Normas Profissionais para o Ensino da Matemática* (Tradução da APM). Lisboa: APM.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

João Pedro da Ponte
Universidade de Lisboa