

O PROFESSOR ENTRE A REFORMA E A INOVAÇÃO¹

Rui Canário

Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

Essa história da cidade é a mesma coisa. Dias atrás não se sabia de nada. Santa Fé era vila. Muito bem. De repente, chega um desses tais telegramas e começa a folia. A Assembléia resolveu que Santa Fé agora é cidade. Todo o mundo fica louco, a festança começa, é sino, viva e foguete. Mas, me diga, mudou alguma coisa? Nasceu alguma casa nova, alguma rua nova, alguma árvore nova, só por causa do decreto? Não. Pois é... Pura conversa fiada, hombre!

Érico Veríssimo – O Tempo e o Vento

A ESCOLA: CRISE DE “EFICÁCIA” OU DE “LEGITIMIDADE”?

A questão de saber como se mudam as escolas tem dominado a investigação, o debate e a decisão educativa nos últimos 30 anos. O carácter recorrente das sucessivas vagas de reformas, presentes na generalidade dos países, independentemente quer de regimes políticos, quer de graus de desenvolvimento, exprime o mesmo sentimento de “crise” da instituição escolar, para a qual urge encontrar um remédio. Acontece que as expectativas, regra geral elevadas, que acompanham as grandes reformas da educação, têm sido, também em regra, defraudadas. Os objectivos de mudança, ambiciosos, consignados nos decretos, permanecem como mera retórica, constituindo, para utilizar as palavras de Érico Veríssimo “pura conversa fiada”. O propósito principal desta minha intervenção é o de contribuir para elucidar as razões do insucesso das reformas, que, como procurarei argumentar, têm na sua base dois erros fundamentais, um erro de diagnóstico e um erro de terapêutica.

¹ Originalmente publicado em: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

Historicamente, a “crise da escola” foi interpretada como a consequência da sua rápida expansão “quantitativa”, sem que, em simultâneo, se tivessem registrado as necessárias mudanças “qualitativas”. Nesta perspectiva, os problemas da instituição escolar decorreriam, cumulativamente, do seu carácter parcialmente obsoleto e das suas disfuncionalidades internas. Seriam, portanto, no essencial, problemas de natureza técnica aos quais seria possível responder a partir de tecnologias de mudança (as reformas) fundamentadas num paradigma de racionalidade técnica, circunscrevendo a intervenção aos limites internos do sistema escolar. A contaminação do mundo da educação por lógicas de natureza empresarial, com a ênfase da questão da “qualidade” veio reforçar esta orientação que tende a diagnosticar a crise da escola como uma crise de “eficácia”. Não é este o nosso ponto de vista.

O fenómeno da “corrida à escola”, desencadeou-se, a partir dos anos 60, tendo como suporte uma atitude de optimismo, relativamente à instituição escolar, mas evoluiu nos nossos dias para uma atitude de desencanto que é o resultado da não-concretização de um conjunto de promessas que acompanhavam o processo de escolarização de massas que caracterizou a segunda metade deste século. Esse sentimento de frustração acentua-se na medida em que a relação com a escola, em particular por parte das classes populares, é vivida numa perspectiva predominantemente utilitária, o que tende a relegar para um plano secundário o valor de uso dos saberes escolares.

Com efeito, se as pessoas ao frequentarem a escola, valorizam, essencialmente, o valor de troca dos diplomas escolares, elas são confrontadas, simultaneamente, quer com a sua rápida e crescente desvalorização em termos reais (“inflação dos diplomas”), quer com a crescente raridade das oportunidades de emprego (decorrente do desemprego estrutural e da precarização do trabalho). Estamos colocados perante uma situação paradoxal, no mínimo altamente desconfortável. A credibilidade e legitimidade sociais da escola não podem deixar de sair fortemente enfraquecidas, traduzindo-se por aquilo a que podemos chamar uma crise do sentido do trabalho escolar, quer do ponto de vista dos alunos, quer do ponto de vista dos professores (o famoso “mal estar docente”). O trabalho escolar faz cada vez menos sentido, mas a frequência da escola é cada vez mais necessária, na perspectiva de evitar males maiores.

A actual “crise da escola” deve, também, ser relacionada com o fato de ela ter vindo a ser sujeita, ao longo do último século, a uma crítica sistemática. Há muitas outras maneiras de aprender sem ser por via “escolar”, porém, durante os dois últimos séculos, a “forma escolar” tendeu a tornar-se hegemônica. Mas há uma tradição de crítica ao modelo escolar, com a qual nós temos a aprender. Essa tradição de crítica remonta aos movimentos da Escola Nova, aos atuais movimentos de renovação pedagógica, mas também ao pensamento de autores como Ivan Ilitch, que defendeu a desescolarização ou as correntes, no campo da educação de adultos, que privilegiam a emergência do sujeito, da sua experiência e da sua reflexividade num processo que é, no essencial, auto formativo.

A conjugação destes três fatores (desvalorização do valor de uso dos saberes escolares, inflação dos diplomas e crise de sentido do trabalho escolar) contribuem fortemente para pôr em causa a escola. Se o problema fosse de eficácia, isso suporia a existência de alguns disfuncionamentos que seria possível corrigir, repondo o funcionamento “normal” do sistema. Mas não é disso que se trata, mas sim de uma crise de legitimidade. A escola tem que procurar uma nova legitimidade social e, para isso, precisa mudar qualitativamente.

Mas se o diagnóstico se baseia num pressuposto errado, a experiência tem mostrado que o mesmo acontece com a terapêutica, ou seja, a reforma, como, mais adiante, procuraremos fundamentar, não constitui uma resposta adequada nem pertinente à “crise da escola” (CROZIER, 1995; SCHÖN, 1992; DEMAILLY, 1992). No essencial, as reformas consistem na exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas. Esta metodologia de mudança não é congruente com o funcionamento das escolas, enquanto sistemas humanos contingentes, nem com a sua singularidade que apela a mudanças contextualizadas, produzidas pelos próprios atores locais. É este desajustamento que explica o fato de, frequentemente, as reformas criarem um número de problemas muito superior ao daquele que resolvem. No que diz respeito aos professores, e na medida em que introduzem fatores de perturbação cognitiva, as reformas têm contribuído para aprofundar a crise de identidade dos professores.

É deste ponto de vista que defendemos a necessidade de passar de uma lógica da reforma a uma lógica da inovação que tenha como suporte a criatividade das escolas e dos professores. Se considerarmos que cada escola é um “construído” social que decorre da ação e interação dos respectivos atores, a inovação só pode corresponder a um processo de invenção de novos comportamentos. A adoção desta maneira de ver supõe que passemos de uma visão instituída da mudança (a reforma), baseada na prescrição, acompanhada de modalidades persuasivas (“formação”) de fazer dos professores meros agentes da “aplicação” das mudanças impostas pelo centro à periferia, a uma visão instituinte em que as mudanças são construídas em contexto, pelos respectivos atores e não têm uma natureza “exportável”.

DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL À PRODUÇÃO INSTITUINTE DE INOVAÇÕES

O desenvolvimento dos processos de reforma educativa, a partir dos anos 60, representou, do ponto de vista histórico, a “importação” para o domínio educativo dos processos de produção das inovações tecnológicas no mundo industrial. A reforma corresponde a uma tentativa de mudança deliberada, em larga escala, do sistema escolar, sujeitando este a uma abordagem analítica e segmentada, traduzida numa multiplicidade de inovações, produzidas industrialmente, ou seja: a uma fase de concepção por especialistas (criação de um protóti-

po), sucede-se, em regra, uma fase de experimentação em pequena escala (situação piloto) e, finalmente, uma fase de difusão massiva, geralmente designada por fase de “generalização”. É nesta última fase que intervém, de forma massiva, a formação de professores, na perspectiva da sua adaptação a posterior e visando fazer deles, como afirmou um ministro português da educação uma alavanca humana” susceptível de garantir a concretização, com êxito, da reforma.

A dimensão política da reforma educativa obriga à intervenção de órgãos legislativos nacionais e, portanto, à produção de um corpus de normativos legais, processo temporalmente próximo, ou mesmo concomitante, da fase de produção de protótipos. Assim, na maior parte dos casos, a concretização dos processos de reforma educativa faz apelo à utilização combinada de duas estratégias complementares: por um lado, uma estratégia coerciva, baseada na produção de normativos legais (a reforma por decreto), por outro, uma estratégia empírico-racional, legitimada por um processo investigativo de tipo experimental (modelo de investigação-desenvolvimento). Ora, é precisamente a dominância destas estratégias que, a nosso ver, está na raiz do insucesso relativo destes projetos de mudança, nomeadamente pela sua incapacidade para resolver dois problemas fundamentais.

O primeiro problema é o da passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações em cada uma das escolas. A estratégia coerciva, privilegiando a utilização de instrumentos legais, produz normativos que, para terem uma tradução real, supõem a sua materialização em inovações concretas produzidas nas escolas. Em última análise, podemos dizer que a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efetivas se houver produção de inovações nas escolas. Por outro lado, a utilização da formação, nomeadamente de modalidades de formação dissociadas do contexto do estabelecimento de ensino, não se revelou um mediador eficaz. Estão hoje claros os limites da formação, entendida como uma atividade técnico-racional, susceptível de se traduzir, de forma necessária e previsível, em novas práticas pedagógicas, conformes com as intenções e os desejos dos planificadores da reforma.

O segundo problema diz respeito à impossibilidade de promover a passagem do terreno experimental para a generalização ao conjunto das escolas. No quadro da estratégia empírico-racional produzem-se protótipos de inovação, validados e legitimados no terreno experimental, supondo-se, de forma otimista (cujo fundamento a investigação empírica não confirma) a possibilidade de proceder à sua exportação para outros ‘sistemas de acolhimento (escolas), sem que nestes haja a possibilidade de viver e construir, de forma singular, o pro-

cesso que lhes deu origem. Com efeito, a difusão das inovações não se faz nem por transferência linear, nem por simples “contágio”, ou seja, não é possível aquilo que habitualmente se designa por “generalização”. As escolas aprendem umas com as outras e com apoio externo, mas sempre a partir de um processo apropriativo em que as práticas inovadoras são sempre objeto de uma reconfiguração local e não de um mero processo de reprodução.

O grande equívoco dos processos de reforma reside precisamente numa concepção da mudança educativa que a assimila a uma mudança de natureza tecnológica cuja “bondade” intrínseca asseguraria a sua difusão generalizada. Ora, a transformação da realidade educativa não decorre de um simples processo de adoção de ideias “boas”, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos, e dos valores dos atores. Nesta perspectiva, revela-se como extremamente redutora a ênfase do papel do professor como agente executor da reforma, último elo da sua aplicação. Na verdade, a concretização das intenções reformadoras torna imprescindível que os professores sejam sujeitos, através de um processo de apropriação em que produzem mudanças, simultaneamente, na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no seu universo cognitivo.

A concepção de mudança que está implícita nas estratégias dominantes nos processos de reforma é largamente tributária de uma ideologia do progresso, cujas raízes remontam ao positivismo que marcou o advento das modernas sociedades industriais. O carácter “inelutável” do progresso e da modernidade exprimem quer uma visão naturalista, quer uma visão determinista dos processos de mudança. É aqui que reside a origem quer do optimismo, quer do voluntarismo da ideologia reformadora e, conseqüentemente, a sua incompreensão da centralidade dos processos de auto transformação, o que constitui um obstáculo à tomada de consciência dos limites de pretender mudar pessoas e organizações, a partir de uma relação de exterioridade (CROS, 1993; PLAISANCE, 1993). A marca do paradigma positivista está, ainda, presente numa epistemologia da prática em que esta tem com a teoria uma mera relação de aplicação (SCHÖN, 1983). É no quadro deste modelo de racionalidade técnica que o professor tende a ser reduzido a um papel de executor do conhecimento produzido nas instâncias centrais e transmitido de modo unidirecional à periferia, sem que aqui haja a oportunidade de um processo de reelaboração. É nestes termos que a lógica da reforma induz uma relação do centro (a administração) com a periferia (as escolas) estruturada por modalidades verticais e autoritárias de controle.

É o fato de a mudança ser concebida como o resultado da aplicação de um saber científico e técnico que conduz a uma abordagem “hiperracional” (SIKES, 1992) do processo de reforma, marcado pela gestão planejada e sequencial de um conjunto de etapas que se caracterizariam quer pela linearidade causal, quer pela previsibilidade. Esta tentativa para procurar no campo técnico a “solução” para o problema da mudança educativa equivale,

de fato, a subestimar ou ignorar a dimensão social dos processos de mudança educativa, procedendo-se àquilo que Friedberg (1993, p. 329-30) designa por tripla tecnicização (dos problemas, das soluções e dos utensílios) alimentando a ilusão da possibilidade de produzir tecnologias de mudança “prontas a usar” para mudar pessoas e organizações.

REINVENTAR A ESCOLA

A pretensão de intervir deliberada e conscientemente no sentido de mudar a escola coloca duas questões essenciais: a primeira é a de saber como se articulam as mudanças ao nível dos indivíduos (nomeadamente os professores) com as mudanças ao nível das organizações (as escolas); a segunda questão é a de saber quais deverão ser os eixos estratégicos da intervenção, ou seja, os pontos críticos que poderão assegurar um mais elevado grau de “fertilidade” à ação transformadora.

A produção de mudanças numa organização social como a escola implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como as ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores. Em síntese, trata-se de mudar os processos de interação social, o que confere aos processos de mudança uma dimensão inequivocamente coletiva. E esta dimensão colectiva do processo de mudança que torna pertinente colocar a questão de saber como aprendem as escolas (HUTMACHER, 1992), estabelecendo uma distinção entre capacidades individuais e coletivas de mudança no seio da organização escolar. A natureza indissociável destas duas dimensões (individual e coletiva) do processo de mudança constitui o fundamento de estratégias em que os professores e as escolas mudam de forma concomitante, numa “perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos” (NÓVOA, 1991, p. 73).

A dimensão coletiva da mudança remete para processos de aprendizagem coletiva de novas formas de ação, novos modelos relacionais e novas maneiras de pensar a ação coletiva. É esta perspectiva ecológica da transformação dos estabelecimentos de ensino que permite superar o dilema sentido pelos reformadores que consiste em não saber por onde começar: mudar os professores para que estes mudem as escolas? Ou mudar as escolas, criando constrangimentos organizacionais que “obrigam” os professores a mudar? É evidentemente, um falso dilema.

Um processo de reinvenção da escola supõe uma ação estrategicamente orientada. Três eixos de intervenção nos parecem fundamentais:

O primeiro diz respeito à necessidade de encarar o processo de produção de inovações como um modo diferente de organizar os recursos existentes. A tendência para proceder a uma apreciação analítica e quantificada dos recursos existentes, procedendo à sua identifica-

ção apriorística sem os situar na especificidade de cada realidade organizacional, conduz a uma lógica aditiva na construção das mudanças. Segundo o senso comum, contraditado pelos resultados da investigação empírica (CANÁRIO, 1992), a existência de “mais” recursos seria um requisito prévio para inovar, quando, do nosso ponto de vista, o que está em causa é o modo como, em cada situação concreta, os recursos existentes são “lidos”, mobilizados e traduzidos em ação coletiva. De fato, os recursos não são “dados” mas sim “construídos” que resultam da subjetividade e da ação dos atores para quem um mesmo elemento pode ser encarado como um constrangimento ou como um recurso. É o caso, por exemplo, do papel atribuído às famílias pela instituição escolar que pode encará-las positivamente como parceiros, ou, negativamente, como um obstáculo à ação educativa. Qualquer processo de inovação é marcado pela singularidade, ocorrendo num contexto organizacional específico, no quadro do qual agem e interagem os respectivos atores sociais. Estes constroem a situação através do modo como mobilizam, articulam e dão coerência a um conjunto de recursos (humanos, materiais e simbólicos) segundo um processo artesanal que Derouet (1988) designa de *bricolage*. Trata-se de um processo que não é inteiramente previsível, nem pré-determinado pela quantidade de recursos existentes, nem inteiramente comandável do exterior. Quer isto dizer que, de acordo com a diversidade dos processos e dos contextos, não é possível estabelecer uma relação unívoca entre pontos de partida e de chegada. É isso que confere à produção de inovações nas escolas um carácter aberto e indeterminado. Na lógica da inovação não há lugar para a perspectiva do *one best way*.

A possibilidade de inovar passa, assim, a configurar-se a partir de uma “outra” reorganização dos recursos disponíveis, o que implica encetar uma dinâmica de pesquisa que permita “produzir” novos recursos, experimentar e descobrir novas formas de otimizar a sua utilização. Sem subestimar o importante efeito catalisador, de incitamento e de facilitação da mudança, que pode estar associado a fatores de ordem externa, pretende-se aqui sublinhar a importância decisiva de uma dinâmica endógena para a produção de mudanças qualitativas na organização escolar. Está em causa, como refere Goguelin (1992), conceber a produção de inovações como um processo em que a partir do inventário daquilo que existe se produzem combinações novas, com base em componentes já conhecidos.

Um segundo eixo estratégico de intervenção deverá incidir na produção de inovações que possam contribuir para estabelecer uma ruptura com as invariantes organizacionais dos estabelecimentos de ensino que se exprimem por modalidades standardizadas e compartimentadas de organizar os espaços (a sala de aula), o tempo (a aula de 50 minutos), os saberes (disciplinares), o agrupamento dos alunos (turma) e o trabalho dos professores (individual e solitário). Estas invariantes induzem modalidades de ação que repousam em crenças e representações há muito interiorizadas, a partir de um processo de “naturalização” da instituição escolar, que torna familiar esta realidade, dificultando o seu questionamento crítico. Esta

visão “naturalizada” da escola tende a ocultar que a organização escolar, tal como a conhecemos, corresponde a uma “invenção” histórica que admite diferentes futuros possíveis.

Um economista político (REICH, 1993, p. 320) compara a organização da escola de massas da era moderna ao modelo taylorista de organização da empresa orientada para a produção em massa, com base em economias de escala. Assim, para este autor, o currículo da escola de massas na sociedade industrial é descrito do modo seguinte: “uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinada em unidades de tempo pré-estabelecidos, organizados em graus e controlado por testes estandardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e a devolvê-las para reelaboração”. No mesmo sentido vai a descrição das escolas “como grandes fábricas de ensino” que “reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria-prima vai sofrendo transformações, incorporando doses sucessivas de valor acrescentado” (CARNEIRO, 1994, p. 26).

Estas descrições são congruentes com a metáfora da nutrição utilizada por Donald Schon, para quem a ordem espacial e temporal que estrutura os estabelecimentos de ensino, bem como a divisão de trabalho entre os professores, estão ao serviço de uma concepção molecular e cumulativa do conhecimento, em que o currículo corresponde a um “menu” de informações que são transmitidas aos alunos em doses sequenciadas e rigorosamente pré-programadas. A organização tradicional do estabelecimento de ensino configura-se como um sistema de repetição de informações e a grande questão em termos de inovação é a de saber como se pode favorecer a sua transformação, no sentido de evoluir para um sistema de produção de saberes.

Um terceiro eixo estratégico de intervenção consiste em conceber a ação educativa da escola tendo como referência um território educativo, o que pode ser desdobrado em três vertentes distintas:

- ★ A primeira orienta-se no sentido de se proceder a uma globalização da ação educativa no interior do próprio estabelecimento de ensino. Este não se reduz a um somatório de salas de aula, antes é pensado como um contexto formativo global, um “meio de vida” dos alunos em que estes se confrontam com múltiplas oportunidades de aprendizagem, distintas no grau de formalização, no conteúdo e na estratégia, que lhe está subjacente, e não apenas situações de ensino com a marca do paradigma escolar clássico.
- ★ Uma segunda vertente diz respeito ao estabelecimento de uma conexão privilegiada entre uma rede de escolas que tem como referência comum um público escolar que realiza o seu percurso escolar nessa

“bacia de formação”. A articulação e a cooperação inter escolas justifica-se não só pela necessidade de fazer emergir uma ação educativa concertada, face a um grupo específico de alunos, mas também porque, enquanto organizações sociais, as escolas aprendem umas com as outras e esta articulação horizontal favorece dinâmicas instituintes de mudança.

- * Uma terceira vertente abrange a contribuição do estabelecimento de ensino no quadro de um território, contribuindo para a globalização da ação educativa numa perspectiva de educação permanente e de desenvolvimento local integrado. Uma ação orientada para a articulação entre o escolar e o extra escolar permite não só potenciar a intervenção no âmbito estritamente escolar como, em termos sistêmicos, no quadro da comunidade educativa local, permite explorar as sinergias entre diferentes modalidades, níveis e instituições educativas.

Estes três eixos estratégicos de intervenção têm em comum o fato de evidenciarem a necessidade de encarar cada inovação particular como um ponto de entrada para uma intervenção sistêmica ao nível do estabelecimento de ensino. Supõe-se, portanto, a necessidade de uma ação coletiva e concertada dos professores, promovendo o desenvolvimento da sua capacidade para agir ao nível do estabelecimento de ensino e não apenas ao nível da “sua” aula e da “sua” disciplina. A necessidade de reinventar a escola é concomitante com a necessidade de que os professores mudem não apenas o que fazem, mas também o que pensam sobre o que fazem e como o fazem. A análise e o debate coletivo das práticas educativas emergem como uma condição necessária para um processo de reconstrução da cultura e identidade profissionais.

OS PROFESSORES APRENDEM NAS ESCOLAS

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista. Não apenas os professores aprendem nas escolas, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão. Conforme sustentaram, de modo convincente, Lesne & Mynvielle (1990), a formação, enquanto processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao

nível dos professores e das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante.

A organização escolar, que historicamente se constituiu durante os dois últimos séculos, corresponde à transposição para formas de ensino coletivo da relação dual entre o mestre e o aluno que tende a fazer abstração das condições sociais concretas, de lugar e de tempo, em que estão inseridas as situações de formação. A formação profissional dos professores é, logicamente, tributária destas características de “intemporalidade” e “extra territorialidade” da forma escolar. É nesta perspectiva que se compreende o déficit de preocupações com a inserção social da formação, sendo esta concebida e orientada, de forma dominante, para a capacitação individual.

Esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua “ineficácia”, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação. De fato, se aceitarmos a inexistência de uma conexão direta e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no nosso caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares, previamente adquiridas no contexto da formação inicial, ajudam a produzir as competências profissionais. A otimização do potencial formativo do contexto de trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial (prévia ao exercício profissional).

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. É nesta perspectiva que podemos falar de um “jogo coletivo”, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a dimensão organizacional atravessa a produção, em contexto, das práticas profissionais que estas não são compreensíveis apenas em termos de efeitos de disposição mas, de um modo muito importante, também em termos de efeitos de situação (os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em escolas diferentes).

É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos de mudança organizacional. A mudança da organização de trabalho (ou seja, das escolas) assume então o carácter de um processo coletivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências (configurações de saberes) individuais, mas também com-

petências coletivas que correspondem a um valor acrescentado que “estruturado como uma linguagem... emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais” (LE BOTERF, 1997, p. 249).

Desse ponto de vista, a formação alimenta-se sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade. A formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes. A superação desta forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipes, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e para a desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa.

UMA NOVA RECONFIGURAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Uma nova reconfiguração profissional do professor remete para quatro dimensões essenciais:

O PROFESSOR É UM ANALISTA SIMBÓLICO

Considerar o professor como um analista simbólico significa encará-lo como um “solucionador de problemas”, em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de dar as “respostas certas” a situações previsíveis. O que significa, também, questionar criticamente os processos de formação concebidos como processos cumulativos e de treino para responder a estímulos externos determinados.

Segundo Reich (1993, p. 328), os analistas simbólicos, enquanto especialistas na identificação, resolução e intermediação estratégica de problemas, realizam um trabalho que equivale a fazer puzzles conceituais. Esse trabalho implica o desenvolvimento de elevadas capacidades de abstração, a aquisição de uma visão sistêmica que lhes permita lidar com a complexidade, o recurso sistemático à experimentação (aprende-se com o erro) e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interação com os pares: “os analistas simbólicos estão sempre a experimentar... trabalham em equipes, discutem, elaboram conceitos e estratégias, escrevem propostas, projetos e relatórios”. O conjunto formado por estas diferentes características do processo de aprendizagem representa o oposto do modelo escolar, fundado na memorização, na repetição, na pedagogia do modelo, na competição.

O PROFESSOR É UM ARTESÃO

A singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar (com êxito), de forma estandardizada, procedimentos de natureza científico-técnica. Mais do que um reproduzidor de práticas o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Quer isto dizer que, a partir de um conjunto compósito e heteróclito de saberes mantidos em stock, o professor, à semelhança do bricoleur (LÉVI-STRAUSS, 1962) mobiliza os elementos pertinentes para fazer face a uma situação única e inesperada. Constituído, de algum modo, ao sabor das circunstâncias, este conjunto de saberes é permanentemente enriquecido e atualizado, através da recolha de novos elementos segundo o princípio, adotado pelo artesão de que tudo “poderá vir a ser útil”. É nesta perspectiva que, na profissão do professor, o saber construído na ação se assume como um saber de capital importância.

O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL DA RELAÇÃO

O professor exerce uma atividade profissional, que pode ser inscrita nas profissões de “ajuda”, marcada pela relação face a face, quase permanente, com o destinatário. Nessa atividade investe o professor toda a sua personalidade, o que justifica os elevadíssimos níveis de stress que acompanham esta profissão, na medida em que os insucessos profissionais não podem deixar de ser sentidos, também, como insucessos pessoais. A consequência do fato de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza da sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é.

A importância decisiva da dimensão relacional da profissão torna mais evidentes os limites do modelo de racional idade técnica que continua a dominar as concepções sobre a formação dos professores. A relação com os alunos impregna a totalidade do ato educativo, não pode ser ensinada mas, apenas, aprendida e engloba de modo inextricável as dimensões intelectual e afetiva. É neste sentido que, à semelhança de outras profissões da relação, nomeadamente no campo da saúde, a formação dos profissionais tem de, segundo os termos utilizados por Lobo Antunes (1996, p. 12), fazer apelo a dois condimentos complementares: o primeiro diz respeito aos novos saberes científicos e técnicos, enquanto o segundo que remete para uma dimensão cultural relacionada com uma visão total da profissão é “um tempero mais difuso, mais difícil de definir, embora se reconheça o seu sabor quando ele entra no cozinhado”.

Ora reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente, aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacida-

de para realizar essa aprendizagem. O que significa que o estereótipo tradicional do “bom” professor reduzido à qualidade de bom e “eficaz” transmissor de informações terá de dar lugar à figura do bom comunicador, definido, sobretudo pelas suas qualidades de “escuta”, ou para utilizar as palavras de Donald Schön (1992, p. 83) pela sua disponibilidade para “ser surpreendido pelo que o aluno faz” para, num segundo momento, tentar compreender “a razão por que foi surpreendido”.

A lucidez, na atividade profissional do professor, constitui um requisito essencial para obter um acréscimo de lucidez a capacidade de escutar e estabelecer formas de meta comunicação com os alunos (comunicação sobre os processos de aprendizagem) revela-se como crucial na medida em que, como afirma Perrenoud (1996, p. 19):

“os alunos sabem melhor que o professor quando e porquê ele grita, de que maneira se desloca, o que exprimem as suas mímicas, de que modos manifesta a sua irritação, a sua insegurança, o seu mau humor, aquilo que o torna injusto, brusco ou distante.”

O PROFESSOR É UM CONSTRUTOR DE SENTIDO

A “crise da escola”, fenómeno generalizadamente reconhecido, é susceptível de ser encarado e diagnosticado de formas muito diversas. Para uns, o que está em causa é, sobretudo, a “eficácia” da escola, passível de ser melhorada a partir de uma intervenção centrada em aspectos técnicos (didáticos e curriculares). Para outros, nos quais me incluo (e sem subestimar a importância da vertente técnica), estamos fundamentalmente em presença de uma crise de “legitimidade” que decorre do defasamento entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de ação, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado. Esse “divórcio” traduz a dificuldade intrínseca à escola para lidar com a diversidade e, portanto, para providenciar recursos de sentido que tornem possível aprender. É nesta perspectiva que se valoriza como uma das dimensões essenciais do trabalho do professor a de ser, mais do que um transmissor de informação, um “construtor de sentido”.

A importância desta questão decorre do reconhecimento da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, entendido este como a construção de uma “visão do mundo” (ou seja, de si próprio, da relação com os outros e da relação com a realidade social), o que significa que como afirma Charlot (1997) cada pessoa está, desde que nasce, “obrigada a aprender”, segundo um processo permanente que se confunde com “uma produção de si, por si”.

A perspectiva que tenho vindo a apresentar do papel do professor e das principais dimensões da sua ação profissional é indissociável de um questionamento crítico do saber escolar, entendido como um saber molecular, fragmentado, decorrente de um modelo de

racionalidade técnica. Quer isto dizer que não é possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos, mantendo os mesmos referentes no que diz respeito às concepções e práticas de formação de professores. Comentando o inêxito das reformas educativas, Schön (1992, p. 82) relaciona-o com o fato de “quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas (e os professores, acrescento eu), do mesmo modo que estas procuram educar as crianças”.

Emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza (exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, enquanto organização). É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da “formação centrada na escola”, entendida como uma modalidade que:

deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis. (BARROSO, 1997, p. 75)

UM NOVO SENTIDO PARA O TRABALHO ESCOLAR

Há 30 anos, a ideologia meritocrática podia apresentar a escola como um instrumento de justiça no contexto de um quadro social injusto. Vivia-se, então, um período de excepcional crescimento e a procura educativa era marcada pelo otimismo (GRÁCIO, 1986). Atualmente, a estrutural raridade do emprego conjugada com o fenômeno de inflação dos diplomas alimentam uma procura educativa sempre crescente mas, ao mesmo tempo, “desencantada” (GRÁCIO, 1997). No quadro de uma situação social em que os diplomas (mesmo de nível superior) não colocam ninguém ao abrigo da exclusão social, os programas para “democratizar” a escola não podem ter o mesmo significado que tinham nos anos 60, ou, em Portugal, depois da revolução de 1974. Uma perspectiva funcional da educação, subordinada aos critérios econômicos do mercado, reforça uma relação meramente utilitarista com a escola, por parte das classes populares que se traduz por um aumento dos níveis de frustração. A construção de um novo sentido para o trabalho escolar que permita revalorizar o valor de uso dos saberes, por oposição ao seu valor de troca, aparece como a condição de uma resposta pertinente ao déficit de legitimidade da instituição escolar.

A unidade e coerência internas da instituição escolar que, durante muito tempo, asseguraram o sucesso do modelo clássico de integração normativa, tem vindo a fragmentar-se em múltiplas funções, analiticamente independentes, a que correspondem distintas lógicas

de ação, cujo sentido é construído pelos atores sociais. É por essa razão que o sentido das situações escolares deixou de ser imanente a essas situações para passar a ser emergente e construído, em situação, pelos atores sociais. Esta construção de sentido para as situações escolares é tão decisiva para os alunos como para os professores e só ela permite superar as estratégias de sobrevivência a que uns e outros se encontram, com frequência, reduzidos.

Esta perspectiva da centralidade da construção do sentido e da problemática da relação com o saber está omissa, e tende a ser contrariada, pela tentativa de querer resolver os problemas da escola a partir de um acréscimo de eficácia nos procedimentos de ensino. Esta perspectiva da eficácia do ensino coloca a tônica na “motivação” dos alunos que é a antítese da mobilização e do investimento pessoal que um processo de aprendizagem, como processo de auto produção, implica. Se somos intrinsecamente curiosos e estamos condenados a conhecer porque estaria o trabalho escolar condenado a ser penoso?

Tentar superar a atual crise de legitimidade da escola passa, a meu ver, por tentar fazer dela um sítio onde se possa desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender. Isto quererá dizer que a aprendizagem se tornará importante pelo seu valor de uso, no presente, enquanto forma de “ler” e intervir no mundo e não, sobretudo, pelos benefícios materiais ou simbólicos que promete, no futuro. Em segundo lugar será importante que a escola seja um lugar onde se produza, isto é, onde se aprenda pelo trabalho, como forma de criação e realização pessoal, e não o sítio onde se aprende para o trabalho. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da forma escolar tradicional, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber. Em terceiro lugar parece-me importante que a escola seja um sítio onde se ganha o gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra.

EDUCAÇÃO: DO “APRENDER A TER” AO “APRENDER A SER”

As nossas sociedades enfrentam hoje um conjunto de problemas que não são susceptíveis de ser resolvidos com base numa lógica de apropriação e acumulação de bens materiais e simbólicos. No ponto de viragem em que nos encontramos, do ponto de vista social, a educação, entendida como um processo permanente e difuso em toda a vida social, tem de corresponder a um processo coletivo de aprendizagem e de pesquisa, na construção de uma “saída” para o que André Gorz (1997) chama as “misérias do presente”, na construção de formas de organização social que não assentem em valores como a competição, o lucro e o culto do dinheiro.

A construção de uma sociedade educativa em que novas maneiras de articular o viver, o aprender e o trabalhar permitam fazer da vida um processo de educação permanente (de hominização) e da educação um processo de determinação do futuro individual e coletivo é um imperativo de civilização. Revisitar autores que como Paulo Freire (1975) vêm no processo educativo uma dimensão crítica e libertadora em que “os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” é o caminho mais fecundo para debater o futuro da educação, recolocando-a no centro do debate filosófico e político. A educação confunde-se então, nesta perspectiva, com o conhecimento e intervenção no mundo, por parte de seres intrinsecamente curiosos e “condenados a criar”. Como escreveu Paulo Freire, num dos seus últimos livros:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (1997, p. 64)

A educação entendida como um processo de construção da pessoa, a partir do conhecimento e transformação do mundo, situa-se nos antípodas de uma concepção adaptativa da educação orientada para a reprodução e o conformismo. Este princípio é válido quer para os professores, quer para os alunos.

REFERÊNCIAS



- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANARIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote/IIE, 1992.
- CANARIO, R. O professor e a produção de inovações. **Colóquio Educação e Sociedade**, 4, p.97-121, 1993.
- CANARIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANARIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANÁRIO, R. et al. **Mediatecas escolares**. Gênese e desenvolvimento de uma inovação. Lisboa: IIE, 1994.
- CARNEIRO, R. A dinâmica de evolução dos sistemas educativos. Um ensaio de interpretação institucional. **Colóquio Educação e Sociedade**, 6, p.13-60, 1994.
- CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**. Eléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- CROS, F. **L'innovation à l'école**: forces et illusions. Paris: PUF, 1993.

CROZIER, M. **La crise de l'intelligence**. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer. Paris: Interéditions, 1995.

DEMAILLY, L. **Lecollege**. Crises. Mythes et métiers. Lille: PUL, 1992.

DEROUET, J. L. Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) – Eléments pour une sociologie des établissements scolaires. **Revue Française de Pédagogie**, p. 83, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FRIEDBERG, E. **Le pouvoir et la règle**. dynamiques de l'action organisée. Paris: Seuil, 1993.

GOGUEUN, P. L'évolution du concept d'autorité et l'innovation dans les entreprises. In: BERNARD, P. J.; DAVIET, J. P. (Org.). **Culture d'entreprise et innovation**. Paris: Presses du CNRS, 1992.

GORZ, A. **Misères du présent, richesse du possible**. Paris: Galilée, 1997.

GRACIO, S. **Política educativa como tecnologia social**. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

GRACIO, S. **Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais**. Lisboa: Educa, 1997.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote/IEE, 1992.

LE BOTERF, G. **De la compétence**: essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'organisation, 1994.

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Editions d'Organisation, 1997.

LESNE, M., MYNVIELLE, M. **Formation et socialisation**. Paris: Paideia, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. **La pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

LOBO ANTUNES, J. **Um modo de ser**. Lisboa: Gradiva, 1996.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a escola-organização. **Inovação**, v.1, n.4, p.63-76, 1991.

PERRENOUD, Ph. **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris: ESF, 1994.

PERRENOUD, Ph. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Former des enseignants professionnels**. Quelles stratégies?

Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, 1996.

PLAISANCE, E. A propos du changement en éducation. Retour critique sur le débat histoire-sociologie. In: HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; PLAISANCE, E., SIROTA, R. (Orgs.). **La transformation du système éducatif**. Acteurs et politiques. Paris: L'Harmattan, 1993.

REICH, R. **O trabalho das nações**. Lisboa: Quetzal, 1993.

SCHON, D. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. London. Basic Books, 1983.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote/IEE, 1992.

SIKES, J. P. Imposed change and the experienced teacher. In: FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Eds.). **Teacher development and educational change**. London: The Falmer Press, 1992.