

## **A (difícil) construção da profissionalidade docente**

José Augusto Pacheco<sup>1</sup>

### **Resumo**

Abordamos, neste artigo, a construção da profissionalidade docente, perspectivada em função de políticas educacionais marcadas pelo discurso da competência e pela lógica da qualificação. Procuramos reflectir sobre os percursos de uma profissionalidade deliberativa, reclamando, para o docente, tanto a pluralidade de saberes quanto a colaboração numa comunidade crítica de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Profissionalismo Docente. Políticas educacionais. Colaboração.

## **The (complex) construction of teacher's professionalism**

### **Abstract**

This paper discusses the teacher's professionalism, issue from the educational politics throughout the competence discourse and the qualification logic. It aims to reflect about the ways of a deliberated professionalism, demanding to the teacher, as the plurality of knowledges as the team work in a learning critical community.

**Keywords:** Teacher's Professionalism. Educational politics. Team-work.

<sup>1</sup>. Professor Associado da Universidade do Minho (Instituto de Educação e Psicologia) - Portugal.

## **A (difícil) construção da profissionalidade docente**

José Augusto Pacheco

Leio num jornal uma frase absurda: “O que me irrita são as greves dos professores do ensino fundamental e médio, por estas serem profissões onde se está por paixão”<sup>1</sup>.

Não comento o conteúdo acusatório de toda uma profissionalidade docente, tão só que o ensino e a educação ainda são vistos pela janela do sacerdócio, como se a escola fosse um local de perdoar pecados e tratar dos problemas da alma.

Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático. Ora, nem sempre, sobretudo nos cursos de formação inicial e continuada e nos documentos reguladores das políticas educacionais, tem existido um olhar abrangente sobre os saberes docentes, privilegiando-se, de acordo com objectivos de formação profissional, os conteúdos ligados à eficiência e à qualidade centrada em resultados.

Daí que, nos dias de hoje, formar professores corresponda, prioritariamente, a uma tarefa profissionalizante, vinculada quer a políticas de aritmética e a uma racionalidade orçamentária (formar cada vez mais professores no mínimo tempo possível), quer a uma lógica de qualificação. Para Helena de Freitas (2004, p. 1097),

(...) no campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo – em que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais.

O discurso da formação docente centrada nas competências comprova a teoria da proletarianização, transformando os professores em “técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autónomo – é cada vez mais limitado (DAY, 2003, p. 154).

Que efeitos tem o discurso centrado na competência na profissionalidade docente?

A pedagogia das competências, inscrita na agenda curricular tanto da formação docente quanto do controlo da aprendizagem escolar, decorre de um modelo de gestão científica, tornando-se, por isso, num instrumento que reforça não só a racionalidade técnica, mas também as práticas pedagógicas que delimitam o processo ensino/aprendizagem como um dispositivo que é justificado pela transmissão e pelo prolongamento da pedagogia por objectivos.

Bem distantes desta racionalidade técnica e de políticas perspectivadas pela lógica de mercado (PACHECO, 2003), o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do cinhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento [e da informação] que nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente (HARGREAVES, 2004), progressivamente pautada por

critérios que de modo algum podem ignorar o humano e o profissional.

Na construção de um novo profissionalismo através de uma auto-crítica de aprendizagem, os professores são os catalisadores da sociedade do conhecimento, tornando-se vital que “se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (HARGREAVES, 2004, p. 48).

Longe da utilidade e instrumentalidade da noção de competência (EVANGELISTA e LOPES, 2003), sobretudo quando associada ao centralismo administrativo, à burocracia escolar e à eficiência dos resultados, a formação docente ocorre numa sociedade onde “o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2004, p. 34), não sendo necessário falar da escola como um espaço de compra e venda de bens de consumo, nas como uma *comunidade crítica de aprendizagem* (YOUNG, 1998).

A ênfase da educação, em geral, e da formação docente, em particular, está, por isso, na centralidade do conhecimento, com a clara tendência para o reforço de políticas mais eficientes, ainda que nominalmente designadas por políticas descentralizadas, de controlo curricular, na mistificação da aprendizagem ao longo da vida e na religiosidade da competência.

Acredita-se, pois, que a solução para os problemas económicos se encontra na redefinição do conhecimento através de profissionais mais competentes e da algebrização do conhecimento, dado que o sistema educativo é traduzido em números que expressam os resultados de aprendizagem e a seriação das escolas, pretendendo-se ignorar, que “uma percentagem de 25% do potencial de sucesso dos alunos (...) continua a ser da responsabilidade da escola e dos professores” (HOPKINS, 2004, p. 11).

Também se ignora o papel que a comunidade educativa tem no sucesso dos alunos, mormente quando se constitui numa referência para valores, para práticas democráticas, tanto no acesso quanto na avaliação do conhecimento, e para identidades traduzidas pelo carácter das regiões e das escolas, onde se reconhece que o ensino não é uma prática exclusivamente cognitiva e intelectual, mas também social e emocional.

A obsessão pela eficiência e pelo resultado, cultivada pelos defensores de um escola meritocrática, embora de raiz democrática, pois à partida todos têm a mesma possibilidade, ainda que orwellianamente uns tenham mais hipóteses de sucesso que outros, transforma a aprendizagem numa corrida clínica e desapaixonada, orientada para determinadas metas, [ocupando] o tempo dos professores com tarefas técnicas, de modo que não reste qualquer espaço para a criatividade, para a imaginação e para o estabelecimento de relações interpessoais – para tudo aquilo que alimenta a paixão de ensinar (HARGREAVES, 2004, p. 94).

Quando se discute a formação docente, em função da escola que temos, não se deixará de questionar o que significa ser professor em tempos marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, sobretudo a partir do momento que se deslegitima a educação como um direito cultural e passa a ser promovida como um produto de mercado. Nesta lógica de competição, a escola é a alavanca para se entrar numa economia do conhecimento competitiva e

## A (difícil) construção da profissionalidade docente

José Augusto Pacheco

dinâmica<sup>2</sup>, tornando-se o professor numa profissão que requer maior controlo técnico.

Assim, o principal desafio que a sociedade do conhecimento nos coloca não é o de seguir a uniformidade da formação docente, a standardização de competências, mas o de problematizar o docente como pessoa, que luta continuamente pela construção de uma profissionalidade deliberativa, libertando-o dos propósitos das *seitas da formação para o desempenho* (HARGREAVES, 2004, p. 236), unicamente voltadas para o lado cognitivo da aprendizagem. Ser professor é admitir que há novos modos de olhar para a riqueza que existe no interior das escolas. Percorrer este caminho é uma luta que professores e formadores têm de travar, sabendo-se que a profissionalidade docente é algo que nos compromete com a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos.

Neste difícil processo de construção da profissionalidade docente, com contrariedades muito diferentes tanto ao nível das escolas quanto ao nível das administrações educativas, debate-se o ser professor no palco da burocracia das tarefas e da sua “funcionarização”, como se fosse uma actividade susceptível de aparecer num “guia eficiente de formar professores”.

De modo a contrariar esta visão profissionalizante do docente, diremos que o docente tem que ser formado a partir de uma *base epistémica comum* (JACKSON, 1968), ou de um *conhecimento base de ensino* (SHULMAN, 1987). Reconhecer-se-á, de igual modo, que a instituição de ensino superior assume um papel cada vez mais central nesse processo. Todavia, tal natureza exige a consideração da escola como um dos contextos de formação, na medida em que existem saberes, cujo processo aquisitivo se processa a partir de uma prática pedagógica real.

Neste caso, o processo formativo do professor encontra na prática profissional não só o contexto de consolidação de um mundo de crenças próprio, pois, como concluímos a partir de um estudo longitudinal, os professores definem e estruturam o seu mundo de crenças a partir do contacto com a realidade escolar (PACHECO, 1995), mas também o campo permanente de (re)construção da sua profissionalidade. É, por isso, que na formação de um professor se regista um processo metacognitivo, isto é, um processo de articulação da teoria com a prática em que a actividade de conhecimento se torna objecto de reflexão (DOLY, 1999).

### Referências

- DAY, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares* 1(2), 151-188.
- DIAS, R. e LOPES, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1155-1177.
- DOLY, A. (1999). Metacognição e medição na escola. In M. Grangeat (Coord.), *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 17-60.
- FREITAS, H. de (2004). Certificação do docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1095-1124.
- HARGREAVES, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação*

*na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

JACKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart e Winston.

KOPKINS, D. Prefácio. In HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento*. 2004, p. 11.

MORAES, M. C. PACHECO, J. EVANGELISTA, O. (orgs.) (2004). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (1995). *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Universidade do Minho.

PACHECO, J. (2003). *Políticas curriculares. Referências para análise*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PACHECO, J; FLORES, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

YOUNG, M. (1998). *The curriculum of future. From the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

#### Notas

<sup>1</sup> In "O Público," 29 de Fevereiro de 2004. Adaptada ao Brasil.

<sup>2</sup> Cf. Relatório *Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*, aprovado no Conselho Europeu de Estocolmo, em 2001. Cf., de igual modo, Comunidades Europeias, 2002. *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

#### Correspondência

**José Augusto Pacheco** - Universidade do Minho - Campus de Gualtar, 4710-057 - Braga - Portugal.

E-mail: [jpacheco@iep.uminho.pt](mailto:jpacheco@iep.uminho.pt)

Recebido em agosto de 2004

Aprovado em setembro de 2004