

# A escola: o lugar onde os professores aprendem<sup>1</sup>

Rui Canário

O título que resolvi dar a esta conferência<sup>2</sup> retoma o título de um texto de Lawrence Ingvarson (1990), “*Schools, places where teachers learn*”, na medida em que ele exprime, de uma forma muito feliz e sintética, a ideia central em torno da qual desenvolverei a minha argumentação. 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, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão*.

O discurso sobre a educação está forte, e negativamente marcado pela afirmação de dicotomias redutoras como as que opõem, de modo irreduzível “pedagogias directivas” e “pedagogias não directivas”, ou escolas “fechadas” e “abertas” ao meio envolvente. Não é uma dessas dicotomias que pretendo aqui fazer ressurgir. Afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores *só* aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Sendo o processo de construção identitária o resultado do confronto entre um percurso biográfico e um contexto de acção empírica, como tem sustentado Claude Dubar (1991), é meu propósito enfatizar a importância do exercício do trabalho como o pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade. A adopção deste ponto de vista permite-nos uma mais lúcida compreensão dos limites das estratégias clássicas de formação e a valorização,

1 Nesta publicação os editores mantiveram o português de Portugal.

2 Este texto corresponde à versão escrita de uma conferência proferida na Universidade de Aveiro, em setembro de 1997.

fundamentada, da formação em contexto que, no caso dos professores, habitualmente referimos pela expressão de formação “centrada na escola”.

Conforme sustentaram, de modo convincente, Lesne e Mynvielle (1990), a formação, como 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, em que 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 ao nível 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.

### **Repensar a formação profissional dos professores**

Em 1940, realizou-se, em Nova Iorque, uma Exposição Universal que, como assinala Rifkin (1996) tinha como divisa: “A ciência explora, a tecnologia executa, o homem adapta-se”. Sintetizando o essencial das utopias tecnológicas baseadas numa crença sem limites na ciência e no progresso, esta divisa exprime, ao mesmo tempo, uma concepção do modo como se articulam o conhecimento, o trabalho e a formação. Esta concepção, tributária de uma epistemologia de raiz positivista que encara a prática como um momento de “aplicação” da teoria, tem estado na origem do modo de conceber o saber profissional dos professores e de conceber o papel da formação na produção desse saber profissional.

Esta maneira de pensar traduz-se por uma sobrevalorização da anterioridade da formação relativamente à acção, com base num ciclo sequencial que articula o conhecimento científico, o conhecimento tecnológico e o treino e que corresponde à matriz fundamental da “forma escolar”, concretizada numa oferta formativa tendencialmente descontextualizada, centrada na dimensão técnica e orientada para a capacitação individual.

Em relação ao exercício do trabalho, predomina uma concepção em que este é suposto poder ser objecto de uma descrição prévia que tornaria possível a identificação clara dos pré requisitos necessários, susceptíveis, por seu turno, de serem traduzidos e operacionalizados em objectivos e técnicas de formação. Os efeitos da formação poderiam, então, ser “transferidos” para a prática profissional, através de um processo de “aplicação”. Deste ponto de vista, a formação é encarada como um processo de treino, de cariz instrumental e adaptativo, enquanto que o exercício do trabalho é visto como correspondendo à reprodução de normas e de gestos, estabelecidos e aprendidos *a priori*.

Esta visão do saber e do exercício profissional é contudo claramente redutora e inadequada, nomeadamente no caso dos professores, “condenados” a lidar com a singularidade, a complexidade e a incerteza, o que, limitando fortemente as pretensões de racionalização, implicam que subsista sempre “na prática de ensino uma parte artesanal baseada na improvisação, parte essa irredutível e incomparavelmente maior que a do saber racional” (Trousseau, 1992, p. 101). Reside aqui a impossibilidade de fundar as práticas profissionais dos professores em “receitas” passíveis de uma aplicação generalizada, independentemente dos contextos. Os limites do modelo dominante de racionalidade técnica não se circunscrevem ao campo da prática profissional dos professores, sendo a este propósito oportuno lembrar o que escreveu Pierre Bourdieu:

Toda e qualquer tentativa para fundar uma prática na obediência a uma regra explicitamente formulada, quer seja no domínio da arte, da moral, da política, da medicina ou mesmo da ciência (pense-se nas regras do método), confronta-se com a questão das regras que definem o modo e o momento oportuno de aplicar as regras ou, como se diz muito bem, de por em prática um repertório de receitas ou de técnicas, em síntese, a arte da execução. (1972, p. 199-200)

É esta dimensão “artística” do exercício profissional do professor cuja tomada em consideração conduz a valorizar as noções de sujeito, experiência e contexto que convida a reequacionar o processo de profissionalização dos professores, em torno de *quatro questões* fundamentais:

## *Da "reciclagem" à "recursividade"*

A perspectiva cumulativa da aquisição de conhecimentos, conjugada com a ideia da inevitável obsolescência desses conhecimentos, tem suportado uma concepção do processo formativo estruturado pela noção de "reciclagem". As insuficiências da formação inicial bem como a sua "desactualização" exigem, periodicamente, o regresso a situações concebidas à imagem da formação inicial. É assim que a formação continua é encarada como uma simples extensão e complemento da formação inicial. A ideia da "reciclagem" articula-se, de forma coerente, com uma organização da formação baseada no diagnóstico das "carências" das pessoas a formar. É esta maneira de ver que justifica a ênfase do "levantamento de necessidades", ou seja, das lacunas a preencher, através da formação.

Esta maneira de ver tende, hoje, a ser fortemente questionada em favor de uma forte valorização dos saberes adquiridos por via experiencial e, portanto, da atribuição de um papel central ao sujeito que aprende (em vez de o atribuir à figura do formador). Esta importância atribuída ao saber experiencial, que permite encarar cada sujeito como o principal recurso da sua formação, pode ser fundamentada a partir de um triplo ponto de vista:

Em primeiro lugar, o saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de "âncora" na realização de novas aprendizagens; em segundo lugar, a experiência para se tornar plenamente formadora deverá passar pelo crivo da reflexão crítica, o que implica aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência (Bourgeois e Nizet, 1997); finalmente, a experiência corresponde a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de acção distintas (Dubet, 1994).

A valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no nosso caso, dos estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí têm lugar. É ela que torna possível a evolução de um registo centrado na "análise de necessidades" para um registo centrado no "reconhecimento dos adquiridos" e, portanto, em processos de desenvolvimento profissional. Por outro lado, o facto de as trajectórias profissionais serem tendencialmente coincidentes com trajectórias de formação, pontuadas pela alternância entre situações de trabalho e situações de formação, contraria a perspectiva da reciclagem e dá visi-

bilidade ao que Malglaive (1990) designa por ciclo recursivo entre uma via simbólica e uma via material de aprendizagem.

Uma visão simultaneamente diacrónica e contextualizada do processo de formação profissional e da construção de uma identidade remete para uma concepção da aprendizagem, encarada como um processo interno ao sujeito, em que as diferentes e parcelares aquisições se combinam num sistema harmonioso, a partir de uma atribuição de sentido. Quer isto dizer que a aprendizagem profissional e a construção identitária se sobrepõem a um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração de uma “visão do mundo” (neste caso do mundo profissional). Por isso se pode afirmar que a formação corresponde, no essencial, a um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões “outras” do exercício da profissão.

No caso da formação dos professores, a passagem de uma lógica da reciclagem para uma lógica da recursividade só se torna possível a partir do momento em que o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, quer inicial, quer continua. É neste quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação “centrada na escola”, entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas.

### *Das qualificações às competências*

O conceito de competência tem aparecido como um conceito chave no discurso sobre a formação profissional (nomeadamente dos professores) articulado com uma visão técnica e racionalizadora que enfatiza a importância decisiva da formação inicial. Estamos, contudo, em presença de um conceito carregado de ambiguidades que importa tentar elucidar. Um índice da sua polissemia pode ser encontrado no facto, referido por Reinbold e Breillot (1993), de terem sido recenseadas cerca de 120 diferentes definições deste conceito. Para estes autores, a produção de competências releva de um processo multidimensional, simultaneamente individual e colectivo, e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um projecto de acção.

Entendido desta maneira, o conceito de competência corresponde a “saber encontrar e pôr em prática eficazmente as respostas apropriadas ao contexto na realização de um projecto” (Reinbold e Breillot, 1993, p.15). É por considerar que as competências são da ordem do “saber mobilizar” (armazena-se informações, mas não competências) que Le Boterf (1994) lhes nega um carácter de universalidade, independente de sujeitos e contextos concretos. Segundo este autor, a competência não é um estado nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação. Só é compreensível (e susceptível de ser produzido) “em acto” e daí o seu carácter finalizado, contextual e contingente. É deste ponto de vista que as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas sim como algo de *emergente* de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional.

Mas se é verdade que o conceito de competência está, hoje, omnipresente no discurso sobre a formação profissional dos professores, ele é, contudo, mobilizado com um sentido muito diverso daquele que acabamos de explicitar. Poderá talvez dizer-se que, na maioria dos casos, se *fala* de *competências*, mas se *pensa* em *qualificações* e a distinção é capital. O termo qualificação faz parte da nossa linguagem corrente e remete-nos para a obtenção de títulos académicos, diplomas, graus, certificados, que constituiriam uma garantia da prévia aquisição de saberes requeridos por determinadas situações de trabalho. Ou seja, a qualificação tem a ver com a aquisição e a certificação de saberes (normalmente por via escolar), enquanto que a competência, como afirma Lise Demailly (1987, p. 61), se refere a “um não sei quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se actualiza numa situação de trabalho”. É nesta perspectiva que poderemos dizer que as qualificações se adquirem (e podem ter um carácter cumulativo) enquanto que as competências se produzem em contexto. E é a produção de competências que está em causa quando nos referimos à escola como lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores. É aí, e não na formação inicial, que o essencial se decide, na medida em que, como todos sabemos, a “sabedoria” não garante a “competência”.

Com efeito, as qualificações, obtidas por via escolar, correspondem à certificação de competências escolares que não são directa e linearmente transferíveis para o exercício profissional devido, precisamente, à autonomia do campo pedagógico. Como afirma Berthelot (1994), as competências escolares “são definidas, produzidas, reconhecidas, certificadas pela escola, inde-



pendentemente da sua efectividade prática exterior” (p. 199). Assim, e segundo este autor:

A ideia de uma correspondência e de um isomorfismo naturais e racionais entre as competências escolares e as competências sócio profissionais é um postulado que assenta no desconhecimento da existência de duas lógicas radicalmente diferentes, em presença nos dois sistemas. (p. 200)

É justamente a repetida constatação empírica desta não correspondência entre competências escolares e competências sócio profissionais que permitiu, já em 1986, a Lucie Tanguy publicar um livro sobre a *introuvable* relação entre a formação e o emprego. Ora, no caso da formação de professores, em Portugal, as concepções dominantes são duplamente obsoletas: por um lado mantêm como referência para a formação inicial um modelo de racionalidade técnica, baseado em pressupostos que a investigação sociológica vem, sistematicamente, pondo em causa; por outro lado, pensa a formação contínua como um processo cumulativo de cursos e de créditos, baseado num mercado da formação e num sistema ultra burocrático de contróle (sistema de acreditação e de creditação).

O estabelecimento de correspondências directas entre o consumo de acções, a acumulação de certificados e a progressão na carreira tende a esvaziar de conteúdo o sentido útil da formação, em termos do seu valor de uso, para valorizar, quase exclusivamente, o valor mercantil dessa formação, expresso no seu valor de troca no mercado de trabalho. Paradoxalmente, a formação, em vez de contribuir para transformar os professores em “profissionais reflexivos” parece incentivá-los a serem cada vez mais trabalhadores estudantes em que o “estudo” tende a entrar em conflito com o investimento profissional.

#### *Da capacitação individual à capacitação colectiva*

A organização escolar, que historicamente se constituiu durante os dois últimos séculos, corresponde à transposição para formas de ensino colectivo da relação dual entre o mestre e o aluno que tende a fazer abstracção 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 défice 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 facto, se aceitarmos a inexistência de uma conexão directa 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 ajudam a produzir as competências profissionais. A optimização 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). Como escreveu Berthelot:

Já não se trata, para a escola de jogar ao puzzle, produzindo peças pré concebidas e recortadas (...) mas sim, de jogar xadrez, quer dizer, de produzir peças dotadas de regras genéricas de funcionamento, susceptíveis de serem actualizadas de modo diverso, consoante a configuração do jogo em que serão integradas e de adquirir outras regras segundo a evolução deste último. (1994, p. 201)

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença. É nesta perspectiva que podemos falar de um “jogo colectivo”, 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 acção de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir de processos de mudança organizacional. A mu-



dança da organização de trabalho (ou seja, das escolas) assume então o carácter de um processo colectivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências (configurações de saberes) individuais, mas também competências colectivas 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). Deste ponto de vista, a formação alimenta-se sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e colectivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade. A formação e a mudança passam, então, a sobrepôr-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes.

A superação de uma forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipas, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e pela desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa. Na sua tentativa para construir uma tipologia capaz de dar conta da evolução da profissão docente, Monique Hirschhorn (1993) apresenta, com base em trabalhos de investigação empírica, três “modelos normativos” que correspondem, também, a uma sucessão em termos cronológicos.

O primeiro é o modelo do “*magister*”, em que a definição da função docente decorre do valor central, e absoluto, atribuído ao saber. Propiciar o acesso ao saber constitui a sua missão principal, ou quase exclusiva, o que significa que a sua “competência profissional repousa, sobretudo, na capacidade para dominar aquilo que ensina e sobre a qualidade da sua actividade intelectual” (p. 231) e não numa capacidade pedagógica, encarada como independente da matéria a ensinar.

O segundo modelo, que se teria afirmado a partir dos anos sessenta, corresponde ao modelo do “*pedagogo*”, em que o lugar central deixa de ser ocupado pelo saber, substituindo-se-lhe o aluno. Assim, neste modelo, “a instrução está subordinada à educação” e o que se torna verdadeiramente essencial é a capacidade que tem o professor para “tomar em consideração as necessidades do aluno” capacidade que pode ser favorecida por “uma formação pedagógica” (pp. 233-234).

O terceiro modelo, que a autora considera estar a emergir nos tempos actuais, corresponde ao modelo do “animador” e o valor central desse modelo

já não é o saber disciplinar, nem a figura individual do aluno, mas sim o próprio estabelecimento de ensino: “O bom professor já não é aquele que se consagra por inteiro à transmissão do saber, nem aquele que se ocupa dos seus alunos, mas sim o que participa no funcionamento, na animação e no desenvolvimento do estabelecimento de ensino” (p. 235). O que passa, portanto, a estar no centro da definição profissional do professor é a sua capacidade de renúncia a uma postura de “exterioridade em relação ao estabelecimento de ensino”.

Estes diferentes modelos (outras tipologias seriam possíveis) que têm a sua equivalência em formas diferenciadas de pensar a profissão do professor, correspondem, em simultâneo, a distintas configurações identitárias que, por seu turno, se articulam de forma coerente com modos de pensar a formação profissional dos professores. A formação do “magister”, do “pedagogo” ou do “animador” remetem necessariamente para filosofias, estratégias e práticas de formação muito diferentes. O que significa que não é possível, nem pertinente, dissociar, quer na reflexão, quer na prática, as questões formativas e as questões identitárias.

### *Formação e identidade*

O debate actual sobre a relação entre a formação de professores e a construção da sua identidade profissional organiza-se tendo como referência dominante o modelo das qualificações. A emergência de associações profissionais com base na natureza dos diplomas académicos dos seus aderentes (por exemplo, “os sindicatos de licenciados”) é disto um sintoma claro. Por outro lado, todo o sistema de formação contínua de professores é, desde 1993, estruturado por uma articulação necessária e directa entre a “quantidade” de formação “consumida” (de que os “créditos” constituem a unidade de medida) e a progressão na carreira.

Nesta perspectiva, a formação de professores corresponde, *de facto* (independentemente da retórica sobre a formação “centrada na escola”) a um acréscimo de qualificações certificadas pelas instituições formadoras, sem que elas se traduzam por novos modos de pensar, de agir e de interagir, por parte dos profissionais, em contexto de trabalho. Ora, precisamente, o que está em causa é a produção de mudanças no modo de funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino, bem como na natureza e diversidade das suas in-

teracções com o meio social envolvente. A emergência, a partir das práticas profissionais em contexto, de novos tipos de competências, é concomitante com novas modalidades de divisão do trabalho, novos papéis e novas relação de poder no interior dos estabelecimentos de ensino.

A construção de uma outra profissionalidade faz apelo a “novos estilos de formação” cujo eixo estruturante passa a ser, como refere Lise Demailly (1987), o apoio à elaboração e desenvolvimento de projectos de equipa, o que significa que:

(...) a acção de formação deixa de ser organizada em torno de aprendizagens individuais, passando a atribuir-se como objectivos o acréscimo de interacções no seio de uma concreta comunidade de trabalho, a integração dos individuos no grupo profissional e a produção, pelo grupo, de novos objectivos. (p. 69)

É deste ponto de vista que é possível estabelecer uma correspondência entre configurações identitárias e modos de formação profissional. Se defendermos, como Claude Dubar (1991, 1997), que o problema da mudança (individual e colectiva) das práticas profissionais é, antes de tudo, um problema de socialização profissional, então, essa mudança supõe o desenvolvimento, no contexto de trabalho, de uma dinamica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional. Essa reinvenção só é possível *na accção*, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de *intervenção* nas organizações de trabalho, ou seja, nas escolas.

### Uma nova reconfiguração profissional do professor

Mantendo como referência as quatro questões anteriormente enunciadas, considero que 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 comple-

xidade 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), os analistas simbólicos, como especialistas na identificação, resolução e intermediação estratégica de problemas, realizam um trabalho que equivale a fazer “puzzles conceptuais”. Esse trabalho implica o desenvolvimento de elevadas capacidades de *abstracção*, a aquisição de uma visão *sistémica* 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 *interacção com os pares*: “os analistas simbólicos estão sempre a experimentar (...) trabalham em equipas, discutem, elaboram conceitos e estratégias, escrevem propostas, projectos e relatórios” (p. 328). 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 re-inventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Quer isto dizer que, a partir de um conjunto composto 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 actualizado, através da recolha de novos elementos segundo o princípio, adoptado pelo artesão de que tudo “poderá vir a ser útil”. É nesta perspectiva que, na profissão do professor, o saber construído na acção se assume como um saber de capital importância.

## *O professor é um profissional da relação*

O professor exerce uma actividade profissional, que pode ser inscrita nas profissões de “ajuda”, marcada pela relação face a face, quase permanente, com o destinatário. Nessa actividade 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 facto de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza da sua actividade 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 racionalidade técnica que continua a dominar as concepções sobre a formação dos professores. A relação com os alunos impregna a totalidade do acto educativo, não pode ser ensinada, mas apenas aprendida, e engloba de modo inextrincável as dimensões intelectual e afectiva. 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 que 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 acção profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente aprendem no contacto com os alunos e serão melhores professores quanto maior fôr a sua capacidade 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 Schon (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 actividade profissional do professor, constitui um requisito essencial e 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 (didácticos 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 desfasamento entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de acção, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado. Este “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”.

Aprender, entendido como um processo de hominização, não pode constituir o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de selecção, organização e interpretação da informação a que cada um está exposto e que, segundo as pessoas e segundo os contextos, pode dar origem a perspectivas muito diferentes. É a partir desta maneira de ver que se pode sustentar, como o faz Barth (1996, p. 25), que aprender significa



“atribuir sentido a uma realidade complexa” e essa construção de sentido é feita a partir da história “cognitiva, afectiva e social” de cada sujeito.

### Um novo tipo de formação

A perspectiva que tenho vindo a apresentar do papel do professor e das principais dimensões da sua acção 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 acção 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, Schon (1992, p. 82) relaciona-o com o facto 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, como 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, 1996, p. 53)

Esta valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo e da formação como processo de inteligência do exercício profissional tende a favorecer a emergência de um novo tipo de formador, que deixa de ser um “prelector” para se transformar num “agente de desenvolvimento ao serviço das pessoas e da organização” capaz de inventar dispositivos adequados aos problemas postos e aos respectivos contextos que tornem possível “pensar a prática e recolocá-la sempre em perspectivas mais largas de conhecimento e

acção” (Jobert, 1987, p.31). Assim, na actividade que se espera dos “novos” formadores tornam-se dominantes as funções de consulta e de apoio.

Esta articulação, e até sobreposição, entre situações de formação e situações de trabalho é comum à formação contínua e à formação inicial, na qual a componente de prática profissional é cada vez menos encarada como um mero momento de aplicação e, cada vez mais como o elemento estruturante do processo formativo, baseado numa concepção de alternância. Assim, a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve, de forma simultanea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores (ou supervisores).

### Formação e autonomia

A formação de professores passou, desde os anos 60, para o primeiro plano das preocupações educativas face à necessidade (e à dificuldade) de mudar as escolas. Face a uma imensidade de problemas, tem prevalecido uma abordagem analítica e fragmentada que procura resolver os problemas um por um e de modo sequencial. Assim se abordam os problemas da diferenciação pedagógica, da disciplina, da gestão, da formação, etc. Torna-se hoje cada vez mais clara a pertinência de uma abordagem holística que concretize a ideia de fazer do estabelecimento de ensino o “centro” das políticas educativas.

Deste ponto de vista, a questão da autonomia da escola aparece como o nó górdio que permitirá superar esta abordagem que, por ser analítica e cumulativa, está condenada a ser inoperante. O desenvolvimento da capacidade para pensar à escala do estabelecimento de ensino, a possibilidade de optimizar os recursos (formativos) endógenos, a sobreposição entre a acção e um processo colectivo de aprendizagem, a inserção da escola em redes de formação constituem outras tantas questões estratégicas quer para pensar a formação de professores, quer para pensar a autonomia das escolas.

Inquirir até que ponto e de que modos a formação contribui, ou não, para favorecer processos de construção da autonomia das escolas representa, a meu ver, uma das entradas mais pertinentes para que possamos interrogar modalidades concretas de formação. A resposta a este tipo de interrogação poderá, talvez, constituir um bom analisador das práticas e dispositivos de formação.

## Resumo

O artigo tem por objetivo argumentar que a escola, habitualmente pensada de forma simplista como um lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam, é fundamentalmente o lugar onde os professores aprendem, e aprendem sua profissão.

Buscando cumprir o objetivo a que se propõe, analisa o processo de formação pelo qual têm passado os professores, num contexto que vai da “reciclagem” à “recursividade”, das qualificações às competências, da capacitação individual à aprendizagem coletiva.

Termina analisando as quatro dimensões que considera essenciais para uma nova reconfiguração profissional do professor: o professor como analista simbólico, o professor como artesão, o professor como profissional da relação e, também, como construtor de sentido.

## Abstract

*The article intends to argue that the school is not the place where the pupil learns and the teacher teaches, but it is fundamentally the place where teachers learn their profession.*

*In order to reach its objective, the article analyses the process of teacher training. It analyses the four essential dimensions for a new re-structuring of the profession: the teacher as symbolic analyst, the teacher as an artisan, the teacher as an expert in interpersonal relations and the teacher as a constructor of meanings.*

## Resumen

*El artículo tiene como objetivo argumentar que la escuela, habitualmente pensada de forma simplista como un lugar donde los alumnos aprenden y los profesores enseñan, es fundamentalmente el lugar donde los profesores aprenden, y aprenden su profesión.*

*Buscando cumplir el objetivo que se propone, analiza el proceso de graduación por el que han pasado los profesores en un contexto que vá de la “reciclaeja” a la “recursividad”, de las calificaciones a las capacidades, de la capacitación individual al aprendizaje colectivo.*

*Termina analizando las cuatro dimensiones que considera esenciales para una nueva configuración profesional del profesor : el profesor como analista simbólico, el profesor como artesano, el profesor como profesional de la relación y el profesor como constructor de sentido.*

## Referências bibliográficas

- Barroso, João (1997). "Formação, projecto e desenvolvimento organizacional". In: Canário, R. (org.). *Formação, e situações de trabalho*. Porto, Porto Editora.
- Barth, B-M (1996). "Construire son savoir". In: Bourgeois, E. (ed.). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles, De Boeck.
- Berthelot, J. P. (1994). "Société post industrielle et scolarisation". In: Vincent, G. (org.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Pul.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- Bourgeois, E. e Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, Puf.
- Canário, R. (1997). "Formação e mudança no campo da saúde". In: Canário, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Porto Editora.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 1, pp. 59-69.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités professionnelles*. Paris, A. Colin.
- Dubar, C. (1997). "Formação, trabalho e identidades profissionais". In: Canário, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora.
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris, Puf.
- Ingvarson, L. (1990). "Schools: places where teachers learn". In: Chapman, J. (ed.). *School based decision-making and management*. London, Falmer Press.
- Jobert, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. *Education Permanente*, 87, pp. 19-33.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- \_\_\_\_\_ (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Editions d'Organisation.
- Lesne, M. e Mynvielle, M. (1990). *Formation et socialisation*. Paris, Paideia.

- Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris, Plon.
- Lobo Antunes, J. (1996). *Um modo de ser*. Lisboa, Gradiva.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris, Puf.
- Perrenoud, Ph. (1996). "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience". In: Paquay et alii (orgs.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck.
- Reich, R. (1993). *O trabalho das nações*. Lisboa, Quetzal.
- Reinbold, M. F. e Breillot, J. M. (1993). *Gérer la compétence dans l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.
- Rifkin, J. (1996). *La fin du travail*. Paris, La Documentation Française.
- Schon, D. (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, D. Quixote/IIIE.
- Trousseau, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris, Hachette.