

O PROFESSOR E A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

AMÉLIA LOPES

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Universidade de Porto

INTRODUÇÃO

O problema que motivou este estudo diz respeito à discrepância entre as exigências sociais que apelam à inovação no domínio educativo e as práticas reais dos docentes que, na sua maioria, se expressam por uma rotinização da acção e encerramento à mudança.

Problema que não é novo mas sobre o qual queremos propor uma nova leitura. Aprofundando-o e contextualizando, consideramo-lo um produto de lacunas na formação do professor, onde a relação deste com a distribuição clássica dos saberes em educação, nomeadamente no que se refere à oposição entre Teoria e Prática, assumiria um poder explicativo relevante.

Depois, numa perspectiva de mudança, tratou-se, para nós, de saber se é possível uma nova acentuação entre Teoria e Prática dentro da matriz do saber educacional para, finalmente, daí retirarmos alguns aspectos sumários, mas em nosso entender fundamentais, para a formação de professores em geral.

Situados, deste modo, numa encruzilhada de domínios de conhecimento, expressão da própria configuração do saber educacional, socorremo-nos de dois conceitos-chave que, sem deformações, nos permitissem as transferências necessárias entre esses domínios.

Foram eles o conceito de malestar docente de José Manuel Esteve (1984), com o qual descrevemos as dimensões do problema, e o conceito de representação social que Moscovici (1986) considera ser o conceito unificador das ciências sociais o qual nos serviu de analisador e explicador.

DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

A função docente, hoje, é referida em termos de crise. Apesar desta crise ter diversos pontos de aplicação, de acordo com Mandra (1984), Esteve (1984), Amiel (1984), Abraham (1975) e outros, há um aspecto que parece resumi-los, o qual coïn-

cide com o nosso problema: a discrepância entre as exigências sociais que apelam à inovação no domínio educativo e as práticas dos docentes que, na sua maioria, se expressam por uma rotinização da acção e resistência à mudança. Entre umas e outras, os autores referidos identificam uma variável de natureza psico-social a que José Manuel Esteve (1987) chama «malestar docente», a qual corresponde, sumariamente, ao facto dos professores, colocados perante as exigências do contexto sócio-educativo e sem recursos pessoais, por lacunas de formação, para lhes fazer frente, desenvolverem níveis de ansiedade inibidora que os leva a refugiarem-se em práticas rotineiras e estereotipadas, como forma de assegurarem a sua saúde mental (Esteve, 1984; Vera Villa, 1988).

O equilíbrio conseguido se é pobre em termos dos objectivos educacionais é frágil em termos psicológicos: ameaçados, de vez em quando, pela culpabilidade inerente ao abandono do ideal inicial, o que atribuem mais a si mesmos ou que sentem ser atribuído mais a si mesmos que às disfunções do sistema educativo, idealizam a sua prática, mantendo uma oposição estável para eles, embora chocante para o observador exterior, entre opinião e acção, teorias pessoais sobre educação e prática educativa real, Eu profissional ideal e Eu profissional real (Bayer, 1984; Abraham, 1975).

Um dos factores sócio-educativos mais estavelmente responsável por esta situação é a tomada de consciência, nas últimas décadas, do carácter irremediavelmente plural dos modelos educativos (Vera Villa, 1988). Embora assumindo a função em nome da sociedade instituída, dado que esta não é uniforme, mas plural e conflituosa, o professor é, no seu trabalho, colocado no centro desses conflitos (Postic, 1984). A diversidade de orientações socioculturais correspondem diversas prescrições de papel ao professor, o que provoca uma sobressaturação de papéis contraditórios, expressão, também, da própria complexidade do acto educativo, e que, segundo Philips e Lee (1980) são, para o professor, a maior fonte de ambiguidade e incerteza.

Sendo esta incerteza um facto irreversível e que, aliás, não interessa remediar, ela devia, então, constituir sobretudo um desafio. Ela é a própria razão de ser das exigências inovadoras e móvel das suas práticas. Segundo Esteve (1984), as exigências perante as quais o professor é colocado são fonte de motivação e de procura de novos meios inerentes à inovação enquanto criadoras de um nível de ansiedade óptimo, sem o qual, se cairia, também, na rotina.

Caberia à formação dotar o professor dos recursos pessoais necessários para permitir a emergência desse nível óptimo ou *ansiedade facilitadora* de modo que o professor, perante circunstâncias nitidamente difíceis e insatisfatórias, respondesse com uma conduta integrada (Esteve, 1984).

No entanto, ainda de acordo, com Manuel Esteve (1984), é, muitas vezes, a própria formação que, ao separar a acumulação de conhecimentos das capacidades relacionais e ao propor, mesmo que apenas implicitamente, modelos estereotipados de bom professor, enfim, sem confrontar teorias e práticas, mais contribui para as futuras condutas inibidoras dos seus formandos.

INTERPRETAÇÃO DO PROBLEMA À LUZ DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Com o conceito de representação social Serge Moscovici (1986) pretende ultrapassar as lacunas das abordagens da Psicologia Social quer às *atitudes*, quer às *cognições sociais* com as quais, lembramos, se pretendeu explicar a resistência à mudança nos professores. Se a abordagem das atitudes a partir da teoria da dissonância cognitiva de Festinger teve a vantagem de demonstrar como a percepção social (atribuição interna ou externa) da discrepância entre opinião e acção (a expressão paradoxal do nosso problema) é determinante na mudança conseguida, no contexto da Teoria da cognição social, as relações sociais reduzem-se às relações interindividuais estritas e a oposição entre conhecimento científico e senso comum traduz a oposição entre a racionalidade dos cientistas, os que pensam bem, e a irracionalidade dos homens comuns, os que pensam mal.

Moscovici (1986) adivinha, na oposição entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum alguma falsidade ao perguntar como evoluiu então tanto a humanidade com sábios tão indigentes, antes da emergência do conhecimento científico propriamente dito. Considera, então, que o erro fundamental da *Cognição Social* reside na consideração da realidade social como objectiva e neutra, sem simbólico e sem imaginário e, assim, insere as relações sociais (que não são definidas pela natureza do objecto mas pelas relações que temos com ele) no seu contexto histórico e cultural, diluindo, com o conceito dinâmico de representação social, as oposições que aquela abordagem mantinha entre dimensão individual e dimensão colectiva e entre senso comum e conhecimento científico.

A representação social situa-se entre o conceito e a imagem, sendo, ao nível individual ou grupal, uma imagem significada, enquanto participante e participada de uma rede mais vasta de representações. Elas são «princípios geradores de tomadas de posição ligadas às inserções específicas num conjunto de relações sociais organizando os processos simbólicos que intervêm nestas relações» (Doise, 1986, pág. 85).

Então, situam-se, primeiramente, no quadro cultural (sistema simbólico) e são colectivas, partilhadas e transmitidas de geração em geração, mas não são categorias invariantes e estáticas como dizia das representações colectivas Émile Durkheim (1922) chamando-lhes a «ordem dos fenómenos»; à diversidade cultural do actual contexto histórico correspondem diferentes representações que moldam diferentes sistemas de comunicação e de condutas. As representações transformam-se quando os seus conteúdos figurativos são apresentados em contextos diversificados, onde aparecem como estranhos, a partir do que se desencadeiam processos, nomeadamente, a objectivação e a ancoragem, geradores de novos conteúdos, nova informação, enfim de novas representações.

As implicações fundamentais deste conceito para a elucidação do nosso problema, seriam as seguintes:

— a diversidade de modelos culturais ou de representações sociais é condição da sua transformação, sendo a imprevisibilidade criada por essa diversidade o principal estímulo elicitor da função fundamental das representações sociais: tornar o estranho, o novo, em familiar e actual (Moscovici, 1984).

— são as representações que, enquanto envolvidas em sistemas de comunicação, afectam as relações sociais e as condutas individuais, ligando a vida abstracta dos saberes à vida concreta dos indivíduos, e não o contrário.

— a transformação das representações, tendo lugar na consciência individual, só acontece em situações colectivas e partilhadas pois depende dos fluxos entre simbólico e imaginário.

— finalmente, entre conhecimento científico e senso comum não existiria nenhuma diferença essencial; ambos pretendem descrever o sujeito para melhor o prever, ambos seriam uma consequência das representações sociais; representações diferentes, pertencentes a diferentes modos de cultura: o primeiro impondo limites cerrados à explicação, o segundo sem lhes dar qualquer contorno mas a todo o momento transformáveis e interpenetráveis.

Tendo em conta estas implicações pensamos que a situação que a definição do mal-estar docente descreve é, em muitos dos seus elementos, explicável pelo conceito de representação social. Com ele percebemos o valor do carácter plural dos modelos educativos, o papel positivo da imprevisibilidade como gerador de transformação, a relação entre representações sociais e condutas individuais e a importância do grupo na transformação das consciências individuais.

Podemos, então, perguntar porque é a maioria dos professores incapaz de viver com a imprevisibilidade, mantendo uma oposição estável e paradoxal entre opiniões e práticas, enfim, encerrando-se à mudança? Vimos como Manuel Esteve acentuava o papel da formação na configuração do problema; o conceito de representação social permite-nos, entretanto, encontrar uma explicação geral, com efeitos sobre a própria formação.

A oposição teoria-prática, notada, quer nos professores, quer na formação, seria afectada por uma mesma representação, a da distribuição, clássica e paradigmática, dos saberes em educação, onde essa oposição é determinante, e onde tal como a teoria da Cognição Social distingue cientista e homem comum, se distinguem investigadores e professores (problema que foi alvo de questionação para autores como Piaget (1969) e Landsheere (1986)). Enquanto tal, essa representação é incapaz de instrumentalizar a inovação que exige interferências da Teoria e da Prática.

Mantendo a perspectiva de mudança a que o problema nos incita teremos, então, que demonstrar, primeiro, a pertinência da nossa explicação, e depois a possibilidade e a legitimidade de uma nova configuração do saber educacional onde teria lugar uma outra acentuação Teoria Prática, criadora de um espaço de racionalidade específico distinto

quer do científico propriamente dito quer do senso comum, a qual, actuando na formação, teria os seus produtos na mudança da relação dos professores com a inovação.

DA OPOSIÇÃO TEORIA PRÁTICA À PRAXEOLOGIA

Segundo Pierre Gillet (1987), autor em que nos baseamos neste ponto, continuamos, hoje, a funcionar com a mesma distribuição das áreas do Saber em educação do início do século, distribuição essa que, tendo sido concertante nesse contexto histórico e teórico, se torna, cada vez mais, desconcertante e insustentável.

É com Émile Durkheim que se constitui a matriz do debate educacional, cujos elementos se mantêm actuais. Definindo esses elementos de uma forma que Avanzini (1976) considera louvável, Durkheim distribui os saberes educacionais pelas Pedagogias especulativas, que despertam os espíritos mas não são operatórias, pela Pedagogia, definida como Teoria-Prática ou atitude mental intermediária entre a arte e a ciência, pela Arte de Educar, a qual se refere à experiência adquirida em exercício, e pela Ciência da Educação, igual às restantes ciências da época e, portanto, positivista.

É o ponto de vista positivista que permite a Durkheim, simultaneamente, diferenciar entre educação (acção objectivável e observável) e Pedagogia (maneira de conceber a educação e não de a praticar), esperar com a ciência restabelecer o consenso social e considerar que há, apenas, um sentido para o progresso e para a história dos homens (Gillet, 1987).

Considerando que é este contexto paradigmático, em que Durkheim se insere, que dá à sua distribuição dos saberes educacionais um carácter imutável e que é esta representação, onde teoria e prática se opõem assim, que molda as práticas rotineiras dos professores e a formação que lhes é dada, Pierre Gillet (1987) mantendo os elementos da matriz, propõe, no entanto, a sua redistribuição semântica e dinâmica de acordo com o actual contexto histórico e teórico.

Ao argumentar, com referências a Bachelard (1938), Popper (1957) e Moscovici (1969) que é legítima e possível uma nova racionalidade em educação (e não só) fora dos parâmetros positivistas, caracterizada sobretudo pela ausência de oposição entre conhecimento científico e senso-comum, frisa que a dinâmica nova que deve ser imprimida à matriz do debate é, nuclearmente, dependente de uma reformulação da acentuação da relação entre pensamento e acção, o que o conceito de representação social ajuda a estabelecer.

Não se trata de assimilar o pensamento à acção ou a acção ao pensamento, pois a diferença entre os dois é que possibilita a emergência das utopias, mas duma «acentuação diferente das intenções que enervam o nosso desejo de conhecer e de saber: trata-se de agir para saber ou de saber para agir?. Trata-se de Ciências da Educação ou de Praxeologia da Educação? De explicar ou de transformar?» (Pierre Gillet, 1987, pág. 108).

As Ciências da Educação aclaram os problemas dos professores mas não lhes reduzem a incerteza, a insegurança e a impermeabilidade à experiência que os encerra nos paradoxos do senso comum, rotinizando a sua acção (Gillet, 1987). Ao entrar em educação a ciência deixa, sempre, um espaço vazio, que só o professor pode explorar para transformar, pois não se identifica nem com as práticas científicas, nem com as práticas do senso comum. É um espaço praxeológico, cuja conceptualização foi impedida pela oposição clássica entre teoria e prática; e é esta conceptualização que hoje se torna urgente.

Ao fazê-lo, Gillet (1987), faz notar que a nova racionalidade que argumentou ser possível, embora necessária à mudança, só por si, não exerce influência na situação; a ela deve ser acrescentada uma *teoria do sujeito pedagógico*.

Considerando a educação um sistema simbólico, onde a labilidade da significação é fonte de diversidade de projectos individuais e colectivos e dos conflitos que lhe são inerentes, e estabelecendo, desse modo, entre Educação ou Ciências da Educação, Pedagogia e Prática Pedagógica (a que chama com um sentido específico, Pedagógica) relações paralelas às que existem entre Língua, Discurso e Palavra (a primeira e última definidas por Saussure (1916) e o segundo definido por Benveniste) o autor considera que o sujeito pedagógico (o professor de uma praxeologia) é um sujeito pessoal e histórico que se diferencia quer do mero agente, quer do sujeito epistémico. É, ainda, a representação simbólica que permite considerá-lo um sujeito de projectos onde a dimensão individual se une à dimensão colectiva.

Mas se uma teoria do sujeito pedagógico é uma condição prévia a uma praxeologia, ela só se completa a partir dos seus dois elementos constituintes: a articulação da generalidade e da singularidade (a que chamaríamos a prática da teoria e que referimos, propositadamente, *grosso modo*, à «vulgarização» do conhecimento científico) e a pragmática, que se centra nos procedimentos e que se traduz na teorização da prática. Rege-se pela intencionalidade (expressão do primado da intenção) pela oportunidade (que relaciona, não o sujeito epistémico com o seu objecto de estudo, mas a intenção com os recursos do contexto) e pela racionalidade limitada (que identificamos com os limites da explicação que, como vimos, Moscovici considera diferenciar conhecimento científico e comum). A racionalidade limitada inspira-se na admissão da precaridade do saber (como vimos o principal factor de insegurança para professor) a qual deixa sempre uma margem de ambiguidade (diríamos nós, de outros explicadores) onde só os compromissos se podem jogar: estes compromissos são decisões racionais, onde os critérios não são aleatórios, mas respondem a valores culturais e a condições particulares. A praxeologia não é nem determinada, nem indeterminada; distancia-se, quer da ciência, quer do senso-comum.

CONCLUSÃO

Que implicações poderá ter esta nova acentuação que se manifesta quer na *prática da teoria* quer na *teorização da Prática*, na formação de professores? De acordo com a nossa proposta interpretativa, a formação deveria assumir esta nova configuração dos saberes educacionais gerando nos professores, pela reestruturação que provoca nos sistemas cognitivos, melhores condições psicológicas para a inovação. Mas a declaração de adopção, pura e simples, não é suficiente. A formação deve sobretudo provocar transformações de modos de conhecer ou de cultura a outros, activando os fluxos teoria-prática, o que só acontecerá se os contextos formativos contiverem as qualidades inerentes a estas transformações: a transformação das representações exige sistemas de comunicação e processos concordantes capazes de engendrar rupturas com evidências anteriores. À luz do conceito de representação social e da definição de uma Praxeologia em Educação, a questão para a formação não é mais Teoria ou Prática, mas que Teorias e que Práticas, como, em que sistemas de comunicação e com que propostas culturais.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A., (1975). *El mundo interior del docente*. Promocion Cultural, Barcelona.
- AMIEL, R., (1984). «Psicopatología del malestar de los enseñantes», in: Esteve, J. M. (Ed.), (1984), *Profesores en conflicto*. Narcea, Madrid.
- AVANZINI, G., (1976). *Introduction aux sciences de l'education*. Privat, Toulouse.
- BACHELARD, G., (1980). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychologie de la connaissance objective* (1938), Vrin, Paris.
- BAYER, E., (1984). «Prática pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante», in: Esteve, J. M. (ed.), (1984), *Profesores en conflicto*. Narcea, Madrid.
- DE LANSHEERE, G., (1986). *La recherche en éducation dans le monde*, PUF, Paris.
- DOISE, W. e Palmonari, A., (1986). «Caractéristiques des représentations sociales», in: Doise e Plamonari, A. (eds.), (1986), *Représentations sociales*, Delachaux e Niestlé, Paris.
- DURKHEIM, E., (1977). *Education et sociologie* (1922), Paris, PUF, 1977.
- ESTEVE, J. M., (1984). *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- ESTEVE, J. M., (1987). *El malestar docente*, Laia, Barcelona.
- GILLET, P., (1987). *Pour une pédagogie — ou l'enseignant praticien*, PUF, Paris.
- MANDRA, R., (1984). «Causas de inadaptación y desaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educacion Nacional». In: Esteve, J. M. (ed.), (1984), *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.
- MOSCOVICI, S., (1969). *La psychanalyse son image et son Public*, PUF, Paris.
- MOSCOVICI, S., (1984). «The phenomenon of social representations». In: Farr, R. M. e Moscovici, S. (eds.), *Social representations*. Cambridge Universty Press, Cambridge.
- MOSCOVICI, S., (1986). «L'ère des représentations sociales». In Doise, W. e Palmonari, A. (eds.), *Représentations sociales*, Delachaux e Niestlé, Paris.

PHILIPS, B. N. e Lee, M., (1980). «The changing role of the American teacher: current and future sources of stress». In Cooper, C. L. e Marshall, J. (Eds.), (1980), *White collar and professional stress*, John Wiley, Chicester.

PIAGET, J., (1969). *Psychologie et pédagogie*, Denoel, Paris.

POPPER, K. R., (1982). *La logique de la découverte scientifique* (1957), Payot, Paris.

POSTIC, M., (1984). *A relação pedagógica*, Coimbra Editora, Coimbra.

VILLA, J. V., (1988). *La crisis de la funcion docente*, Promolibro, Valencia.