

porém, adensam-se os movimentos de instabilidade (ao nível de escola, de disciplinas, de níveis de ensino), em especial nos primeiros anos do percurso profissional. Desenham-se as relações com os alunos ao ritmo da proximidade/distância etária, da frequência da escola de dia/de noite, da escola rural/escola urbana, do quadro sócio-político da ditadura/democracia. As relações com os pais deixam de acusar o "poder das elites" vigente no tempo da ditadura ("havia sempre uma cadeira vaga, junto dos júris dos exames para o reitor ir meter as suas cunhas") (127), mas levantam o problema da comunicabilidade para além das preocupações exclusivas com o filho, e não com a escola, com as notas, e não com processo global de aprendizagem. As relações com o trabalho são muito diferentes das que vigoraram antes de '74, mas nem por isso menos problemáticas (em especial, quanto a "uma ideia comum do que deve ser uma escola", "falta de negociação", assimetrias na utilização de recursos, hierarquização dos professores e isolamento de cada um destes). A esfera familiar e a esfera profissional do professorado incidem uma sobre a outra, corrigindo até o "distanciamento familiar" e "o empenhamento profissional" impostos pela cultura global aos homens professores.

As aspirações profissionais foram objecto de um aprofundamento no sentido de averiguar as mudanças desejadas ao nível dos currículos e programas, da descentralização e da autonomia das escolas, das condições pedagógicas das escolas, assim como do estatuto social e da remuneração dos professores, da formação científica e da formação pedagógica, nos diferentes ciclos profissionais (nos primeiros quatro anos; dos cinco aos catorze anos;

quinze aos vinte e quatro; após os vinte e cinco anos). As preocupações de mudança com os programas decrescem, até desaparecer ao fim do terceiro ciclo; as preocupações com a formação pedagógica, pelo contrário, crescem continuamente e, de maneira acentuada, no último ciclo. As preocupações com a mudança na esfera da descentralização só assumem dimensão no terceiro ciclo e desaparecem no último. Exceptuando o terceiro ciclo, nos restantes prevalecem, e com forte impacto, as preocupações com as mudanças nas condições pedagógicas das escolas. A preocupação com a remuneração e o estatuto social só tem certa dimensão no primeiro ciclo, e, mesmo então, bem abaixo das preocupações com as condições das escolas.

No capítulo final (174-198) dedicado ao estudo do "percurso profissional dos professores do ensino secundário", está-se perante um esforço de articular a teorização da problemática do desenvolvimento pessoal e profissional com os resultados produzidos pelos, e a partir dos, discursos dos professores portugueses. O uso oscilante entre o vocabulário das "etapas de vida profissional" e o dos "grupos etários" (180, 181, 184) deixa, porém, uma sensação de imprecisão no exacto momento em que se destaca que a continuidade do desenvolvimento pessoal pode fazer-se através de momentos de crise e questionamento face às adversas definições e imposições institucionais da escola. Por fim, associa-se ao desenvolvimento pessoal através da história profissional a necessidade de educação permanente, onde a autoformação e o modelo da autodidaxia devem ter lugar importante e a auto-biografia tornar-se não só método de pesquisa mas também proposta educativa.

Exemplo de um questionar continuado, esta obra desenvolve-se não sem que vá deixando à comunidade dos professores (e) investigadores questões pertinentes em número assinalável. Às abordagens da sociologia histórica, da sociologia quantitativa, da sociologia política ou das organizações mobilizadas para estudar o universo dos professores, a abordagem aqui utilizada tem o mérito de acrescentar um ponto de vista intensivo capaz de recortar modos de "ser professor" nos discursos que os próprios professores elaboram sobre o seu curso de vida profissional. Outras preocupações há que podem atrair, de futuro, a investigação teórica e metodológica. Entre outras: que diferença há entre ser "gente do privado" e "gente do público" na profissão docente? que extensão assumem, no universo docente, os percursos profissionais e as etapas neles individuadas? para além dos discursos dos que fazem gala de ter "voz" sobre

si e a sua profissão, dos que limitam a "lealdade" à rotina e ao conformismo, que discursos podem surgir dos que trilharam os caminhos da "saída" (para usar o vocabulário de Hirschman)? que trabalho acresce e que mais-valia se produz pelo método biográfico mobilizado pelo investigador à pura autobiografia do homem ou da mulher na sua dimensão social concreta?

A qualidade das questões e do percurso de investigação demonstrada pela obra não mereciam ser perturbadas nem pelos (inevitáveis?) erros de impressão nem pelas numerosas lacunas de obras referidas no texto e omitidas na bibliografia. De resto, a sua leitura e o seu prolongamento a nível de investigação e auto-formação muito ajudarão a que a escola em Portugal não tenha o destino que a ilustração da capa exhibe.

ANTÓNIO JOAQUIM ESTEVES

PERRENOUD, P. (1993)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
PROFISSÃO DOCENTE
E FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS
SOCIOLOGICAS

Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional

A obra de Philippe Perrenoud, infelizmente pouco divulgada em Portugal, tem sido pautada pela preocupação de conjugar o rigor da análise sociológica com a lógica de uma intervenção que, ao visar explicitamente inverter os mecanismos de reprodução social inscritos no funcionamento da

instituição escolar, não se limita a denunciar, mas contribui para o alargamento de espaços de intervenção cujo desenvolvimento comporta necessariamente uma importante margem de incerteza e indeterminação.

Tributários desta dupla preocupação, os artigos agrupados no livro *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*, abordam um

conjunto de problemáticas de inegável actualidade no contexto educativo português, apesar de terem sido escritos ao longo de uma década. Os dez textos seleccionados proporcionam-nos, com efeito, uma reflexão aprofundada sobre a problemática da formação de professores, a mudança das práticas pedagógicas e a construção de uma profissionalidade docente, partindo, quer de uma descrição etnográfica do quotidiano profissional dos professores, quer de uma análise sociológica das práticas de avaliação pedagógica, quer ainda da caracterização das tendências susceptíveis de se integrarem na construção de novas didácticas.

Na primeira parte, que agrupa os primeiros quatro capítulos, o autor propõe-nos uma análise detalhada das práticas pedagógicas dos docentes. A preocupação de desenvolver um ensino diferenciado, capaz de instituir mecanismos de inversão das tendências geradoras do insucesso escolar constitui o núcleo estruturador do projecto de intervenção que sustenta a transformação das práticas. O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu e entendido como “a gramática geradora das práticas”, o sistema de esquemas que orientam (...) tanto as condutas inconscientes e rotineiras como as decisões” (24) constitui o nível de interpretação privilegiado. Estando, no entanto, a interpretação subordinada às preocupações de transformação das práticas, este conceito não é accionado de uma forma determinista. O *habitus* sendo formado por rotinas e hábitos, “pode-se construir não em circuito fechado, mas à medida de uma *interacção entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações*” (109). Criticando as concepções e práticas de formação inicial de professores que

se apoiam e desenvolvem a justaposição “de uma competência académica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão de saberes)” (24 e 25), Phillipe Perrenoud contrapõe a ideia de que ensinar “é, antes de mais, *fabricar artesanalmente os saberes* tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro (...) de um sistema de comunicação e de trabalho.” (25).

É esta estimulante ideia de que a prática pedagógica se assemelha ao trabalho artesanal que o autor desenvolve no segundo, terceiro e quarto capítulos. Depois de realçar que a prática pedagógica não pode ser encarada como um resultado mais ou menos distorcido de prescrições normativas produzidas do seu exterior, sendo por isso “absurdo encaixá-la num modelo de racionalidade tirado de outras profissões” (68), o autor questiona-se sobre o papel da investigação e da formação na transformação do *habitus* dos professores. Sem negar a importância da formação dos professores da transformação das suas práticas, alerta-nos contra a sua sobrevalorização resultante do facto de “nos fecharmos numa imagem da prática como concretização de métodos aprendidos” (51).

A ênfase que Phillipe Perrenoud dá a construção de “*chaves de interpretação do que se passa numa sala de aula*” (45) leva-o por vezes a sub-valorizar o papel da Escola e do Estado como instâncias de socialização dos professores e, portanto, como instâncias de estruturação das suas práticas profissionais e de produção da sua profissionalidade. A desordem, a dispersão e a angústia como atributos de um trabalho docente caracterizado pela “*multiplicidade das tarefas e dos proble-*

mas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações ou assuntos prementes” (63) derivam, com efeito, fundamentalmente de uma análise do seu trabalho na sala de aula onde nem sempre são explícitas as modulações exercidas pelas instâncias de mediação referidas atrás. No entanto, qualquer trabalho que pretenda debruçar-se analiticamente sobre estas instâncias de mediação terá de ter como núcleo de referência as *chaves de interpretação* que nos são disponibilizadas pela publicação desta obra.

No quinto capítulo o autor debruça-se mais directamente sobre a formação de professores adoptando as relações entre o “*habitus*” e a prática como dimensão analítica privilegiada. Advertindo-nos de que a formação só pode influenciar as “práticas em determinadas condições e dentro de determinados limites” (93); considera que apesar da sua estreita *dependência* relativamente à hierarquia do sistema escolar - assegurada, não só através da gestão directa, mas também de um controlo indirecto exercido “através das licenças, dos orçamentos, da valorização da formação seguida” (95) - a formação pode favorecer a mudança da escola.

Sem pretender formular normas orientadoras dos sistemas e práticas de formação de professores, Philippe Perrenoud explicita, nos capítulos seguintes, um conjunto de postulados que merecem uma reflexão aprofundada e urgente num contexto, como é o nosso, onde se pretende implementar um sistema de formação contínua de professores.

O primeiro postulado é de que a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, deve “navegar à vista entre *realismo conservador e optimismo ingénuo*, procu-

rar a *distância ideal* entre a formação e as condições efectivas da prática” (101). Para se ultrapassar a contradição entre o realismo e o idealismo é imprescindível “formar professores que sejam simultaneamente:

- capazes de funcionarem no sistema actual sem serem irritáveis, deprimidos ou cínicos antes da idade;
- suficientemente críticos e ávidos de mudança para se envolverem na transformação das práticas à escala da sala de aula ou de estabelecimento de ensino”, (163).

É, pois desejável que a formação possa favorecer a apropriação de instrumentos para o exercício da profissão tal como ela é definida no actual contexto, sem que por isso ela seja instrumental e instrumentalizada, ao mesmo tempo que é desejável que ela favoreça a produção de um “discurso utópico e crítico” sem cair no utopismo ou no hiper-criticismo incontrolado. Ela encontra-se, portanto, perante um desafio semelhante ao que Bourdieu atribui à pedagogia da investigação destinada a fomentar a apropriação de “instrumentos de construção da realidade, de problemáticas, conceitos, técnicas, métodos, ao mesmo tempo que deve desenvolver uma formidável disposição crítica, uma inclinação para se pôr em dúvida esses instrumentos (...)”.

O segundo postulado que o autor considera ser “simples, mas fundamental” é de que “a formação nunca se limita aos momentos explicitamente designados como tal” (102); ela é “constantemente consolidada ou pelo contrário enfraquecida pelos *feed-backs* que o professor recebe no dia a dia” (102 e 103). Ao não se desenvolver exclusivamente nos espaços e nos tempos

de permanência dos formadores, a formação permanente dos professores deverá, por isso, atribuir uma grande importância ao informal - aos "espaços" e "tempos" de não-formação formal - bem como à organização dos contextos de trabalhos susceptíveis de amplificarem os efeitos das intervenções formativas e de, por si só, induzirem efeitos qualificantes.

O terceiro postulado é de que "o verdadeiro objectivo da formação não é o de dispensar competências e sim o de dar uma identidade, um projecto, meios para se encontrar prazer profissional numa prática exigente" (200). Formar(-se) é pensar(-se) (n)a prática, é "pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores individual ou colectivamente (...)" (200). A sua prioridade é a de conferir "competências metodológicas, não sobretudo para se ensinar, mas para se reflectir sobre a prática (...)" (200 e 201). Intervir na formação de professores será, portanto, intervir nas tendências para a destaylorização do seu trabalho institucionalizando espaços de flexibilidade e instâncias de gestão colectiva dos contextos onde ele se reinventa apoiando-se numa pluralidade de contribuições.

Finalmente, o autor realça a importância dos modelos clínicos de formação que, mais do que transmitir saberes e modelos de acção, promovem uma prática profissional reflectida capaz de ajudar o professor a "resolver, tomar decisões, agir em situação de incerteza e, muitas vezes de emergência" (130). Esta formação clínica em íntima articulação com a prática pressupõe uma "distanciação" apoiada, uma teoria da prática que urge desenvolver e adota a

"investigação como modelo de prática reflectida" (130). Apesar da sua importância pedagógico-didáctica, a iniciação à investigação "é um aspecto *secundário* da formação profissional dos futuros professores" (117 e 118) que se deverá subordinar ao desenvolvimento de "um *modelo clínico* de formação, baseado numa forte *articulação teoria/prática*" (118) preocupado com o desenvolvimento de atitudes investigativas, críticas e reflexivas. A articulação da formação com a investigação não se confunde, por isso, com os rituais de iniciação à investigação promovidos, por vezes, pelas Universidades onde "várias gerações de alunos serviram e continuam a servir de mão-de-obra gratuita ou barata aos professores para recolher ou codificar dados" (134). Ela deve antes pautar-se pela preocupação de permitir um confronto com o real, "um confronto instrumentado e desligado da preocupação de gerir uma situação (...)" (124), ou seja, deve pautar-se por preocupações pedagógicas de forma a induzir relações activas "com os saberes e com a realidade que pretendem dar conta." (120).

O autor argumenta que se a "formação através da investigação é uma boa estratégia, é porque, paradoxalmente o ensino ainda não é uma profissão científica" (119). Ainda "não existem, em ciência humanas, conhecimentos teóricos cujo domínio bastaria para ensinar eficazmente. A formação de professores não se compara à dos engenheiros, que articulam bases científicas e tecnológicas bastante substanciais com algum *know-how* e *bricolage*. A profissão de professor caracterizar-se-á, durante várias décadas ainda, pela mistura exactamente inversa: muito *bricolage* e *know-how* e alguns conhecimentos científicos mais ou menos estabelecidos" (120). Ou seja: a im-

portância estratégica da formação na e através da investigação resultaria, em larga medida, de um "atraso" transitório do desenvolvimento das Ciências Sociais e Humanas relativamente a outros ramos do Saber considerados como cientificamente mais desenvolvidos. Num contexto onde se acumulam os sintomas de crise da "racionalidade científica" que sustentou o desenvolvimento destes saberes e onde se reconhece que a racionalidade cognitivo-instrumental que pautou o desenvolvimento das relações entre a Ciência e as práticas sociais conduziu à instrumentalização de ambas, poder-se-ia argumentar que o atraso referido pelo autor longe de ser um sintoma de subdesenvolvimento, estaria antes inscrito no próprio desenvolvimento de uma Investigação Educacional onde a problemática das relações entre "saberes científicos" e "saberes práticos" teria de ser questionada à luz de uma outra racionalidade que não a cognitivo-instrumental. Pensamos mesmo que a crise da profissionalidade docente é, em parte, tributária das tendências para instituir mecanismos de "legitimação científica" dos saberes educacionais decalcados dos das Ciências Naturais que, para além de serem contraditórios com as práticas

investigativas, são corresponsáveis pela instituição da separação entre saberes teóricos, saberes tecnológicos e saberes práticos e, portanto, pela (re)produção de mecanismos institucionais que desapropriam os professores do exercício de um controlo sobre as instâncias de produção dos critérios de legitimação dos saberes profissionais.

Será assim a "bricolage pedagógica" o do sub-desenvolvimento científico dos saberes pedagógicos, ou pelo contrário contribuirá o seu aprofundamento para o desenvolvimento das Ciências da Educação, para superação da crise da profissionalidade docente e para a transformação da escola e da relação educativa? Pensamos ser esta uma das questões centrais que o trabalho desenvolvido por Philippe Perrenoud nos estimula a reflectir e a praticar no desenvolvimento de modalidades de formação de professores susceptíveis de facilitar a transformação das suas práticas.

Bourdieu, Pierre (1992). *Réponses: Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil

JOSÉ ALBERTO CORREIA

