

MODELOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE E MODELOS DE FORMAÇÃO

Manuel S. MATOS

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

A relação entre modelos de formação contínua e modelos de profissionalidade docente - problemática cuja investigação, entre nós, se encontra ainda em fase embrionária, não obstante a sua importância prática - constitui a parte central deste trabalho. Ele estrutura-se em torno da hipótese de que os referentes da identidade profissional, qualquer que seja o seu núcleo percebido e o seu grau de consistência, pré-constituem disposições de formação e, nesse sentido, interferem e condicionam o desenvolvimento dos efeitos dos sistemas formativos.

Parte-se dum quadro teórico que assume o núcleo identitário da profissionalidade como uma matriz socio-cognitiva de construção complexa, cuja expressão prática tende, todavia, a linearizar-se sob a forma de teorias implícitas. Admite-se que não há formação sem transformação dos mecanismos que sustentam o funcionamento de tais teorias implícitas, o que significa conceber a formação como um processo de desconstrução crítica das práticas, através de dispositivos de distanciação, que permitam "vê-las" como um processo social subjectivamente participado.

Com base numa gama alargada de entrevistas semi-directivas, trabalhadas sob um enfoque etnometodológico, procura-se estabelecer quatro tipos de racionalidade prática, cujo sentido heurístico se pretende investir na análise e discussão de alguns modelos de formação contínua, tal como é possível defini-los à luz da investigação já disponível. Nesta linha, crê-se ser possível identificar que o objectivo maior deste trabalho é o de contribuir para a legitimação de uma teoria da formação contínua que assuma, como eixo estruturante da sua construção, inseparabilidade entre a experiência psico-socio-profissional dos actores, os contextos político-organizacionais de trabalho e as suas lógicas de acção.

Os sistemas de formação profissional são socialmente justificados como uma resposta necessária aos desafios do desenvolvimento. Por via de regra, a questão do sentido do desenvolvimento, a sua natureza e os efeitos que ele projecta no interior do campo da formação não integram explicitamente o sentido da formação. Tudo se passa como se o sentido do desenvolvimento correspondesse a uma questão óbvia para todos, convertendo-se assim numa espécie de "lugar comum"¹, a partir do qual basta a sua invocação para que se torne legítima a necessidade de formação.

E, todavia, a questão do desenvolvimento, dos seus pressupostos actuais e do seu significado social, mormente quando ela atravessa centralmente a formação dos professores e o papel da Escola, é tudo menos uma questão óbvia. Em primeiro lugar, porque ele é confundido com progresso científico e tecnológico, ficando subentendido que os seus efeitos sociais serão assegurados segundo uma relação de causalidade directa, não havendo, portanto,

alternativa fora do quadro da racionalidade científica e técnica; em segundo lugar, porque o desenvolvimento, ao erigir-se socialmente como um mandato, institui-se como matriz reguladora da formação, donde se segue que os sistemas de formação são gerados segundo a racionalidade que suporta aquele tipo de desenvolvimento. Em terceiro lugar, porque a formação, consequência do desenvolvimento, dá-se como vinculada a exigências científicas e técnicas, deixando suposto que os sujeitos em formação elevarão o seu potencial prático à medida que satisfaçam aquelas exigências, o que é altamente problemático quando se fala em educação.

Se estes pressupostos são comumente insinuados como base legitimatória de todas as situações de formação, eles têm uma aplicação particularmente tensa no campo da formação de professores, dada a natureza da relação que a Escola mantém com o desenvolvimento, tal como ele tende a ser conceptualizado nos dias de hoje. Não sendo essa uma relação directamente instrumental, a Escola confronta-se, todavia, com as exigências do desenvolvimento como se a sua legitimidade social estivesse cada vez mais dependente do seu contributo específico nesse campo. O modelo da modernização e da eficácia, que tende a confundir-se com a organização integral da sociedade actual como sendo a condição fundamental do desenvolvimento² projecta-se no interior da cultura profissional dos professores segundo um registo de grande ambiguidade: por um lado, enquanto aplicação da ciência, a modernização implica que o conhecimento, de que a Escola continua a ser o garante, perca o seu carácter auto-referente, como um bem em si e distintivo da autonomia cultural e se transforme num produto social e materialmente aplicável e gerível; por outro, ao tornar a Escola dependente de critérios de eficácia, a modernização implica outro tipo de conhecimentos e competências não individualmente, mas socialmente construíveis e, portanto, não individualmente accionáveis, ainda que, contraditoriamente, assentes numa lógica de base competitiva.

A tentativa de ultrapassagem deste confronto entre a cultura da modernização e a cultura da Escola enforma, hoje, o essencial dos objectivos dos sistemas de formação profissional continua dos professores. Essa tentativa parece, todavia, ameaçada de insucesso, não só porque ela se rege por um modelo de cientificidade, decalcado da normatividade científico-técnica, que é inadequado ao recorte profissional do trabalho dos professores, como sobretudo, porque faz por ignorar que a relação da Escola com o desenvolvimento começa por não se deixar equacionar nos termos daquele modelo.

É tendo em conta esta preocupação de fundo que se traça, em rápida perspectiva, um esboço da evolução do sentido de desenvolvimento na sua relação com a Escola, a partir do qual se tentará compreender, com alguma base empírica, a forma particular como os professores apropriam esse sentido segundo racionalidades que não se regem pela normatividade científica e que os próprios sistemas de formação terão toda a vantagem em aprofundar.

A vinculação da Escola a determinados modelos de desenvolvimento, com subalternização ou exclusão de outros, é uma constante no seu processo histórico, em consequência da sobredeterminação política crescente a que foi sujeita pelos estados modernos, que dela fizeram um instrumento privilegiado da sua construção. Todavia, hoje, a leitura dessa relação é bem mais problemática em virtude das transformações por que está passando o processo de articulação do poder político com a Escola. A interpenetrabilidade e interdependência das relações socio-económicas do mundo contemporâneo, gerando um quadro de interações cada vez mais global, mas, simultaneamente, cada vez mais sujeito a interpretações locais, como efeito da perda de referências transcendentais aos sistemas concretos da acção, tendem a transformar a experiência social do nosso tempo num campo de indeterminações, onde a referência ao Estado, como encarnação da Razão e do desenvolvimento, como a sua realização, vai perdendo sentido.

A hegemonia das leis do mercado, erigido em princípio regulador da estruturação social e a sua introdução no sistema educativo representam o culminar dum processo histórico marcado por tentativas incessantes de redução da heterogeneidade humana à unidimensionalidade consumista, instância a partir do qual o interesse geral é definido como o desejo *natural* da posse, assegurado pelo princípio universal da concorrência e das potencialidades próprias. Exonera-se, assim, o Estado da responsabilidade directa de tutelar o interesse público, identificado como o domínio de bens sociais não directamente transaccionáveis como valores de troca. A soberania do Estado consistia precisamente em articular os interesses económicos e os interesses culturais segundo uma lógica política de equilíbrio, de autonomia das duas esferas e não necessariamente de subordinação. O desenvolvimento, como causa social, como exercício de direitos vinculados a finalidades autónomas de realização pessoal e responsabilidade social, inscrevia-se nesses espaços de equilíbrio da actividade do Estado.

A internacionalização da economia com a consequente desarticulação dos sistemas produtivos internos (Dubet, 1994: 65), do mesmo passo que limitou a capacidade de intervenção reguladora do Estado, reduziu drasticamente a sua capacidade financeira. Ao recolhimento do Estado - um Estado moderno é um estado modesto, como diz J. A. Correia (1994) - parece corresponder o protagonismo dos indivíduos e dos grupos, dos parceiros sociais economicamente activos, ao mesmo tempo que o alijamento do peso social de forças ou grupos economicamente inertes e, como tal, *inibitórios* do desenvolvimento. A nova fonte da legitimidade é a concertação. O horizonte das soluções é precário e sempre revisível, precisamente porque a lógica em que repousam é a dos interesses conjunturais, conforme as oportunidades do mercado. Como diz Boltanski/Thévenot (1991: 103), esse é o custo do mercado "que supõe negócio permanente, espreitar a ocasião, não descansar nunca sobre as tradições, as ligações pessoais, as regras, os projectos, etc..."

É neste quadro social de fundo que se têm movido as políticas educativas desde a década de 80, cujas repercussões se vão tornando visíveis entre nós a partir das medidas de implementação da Reforma do Sistema Educativo. A título de exemplo, podemos ver como a política da formação contínua de professores reflecte algumas das características centrais desta nova lógica, designadamente quando procura induzir a criação duma dinâmica de participação local, com base na iniciativa pessoal da procura de formação e na oferta descentralizada de formação, acompanhada dum estímulo directo ao investimento pessoal representado pela garantia de progressão na carreira. Ao nível explícito, isto é, ao nível das percepções imediatas que se pretende produzir junto dos actores, é claramente uma lógica negocial que está induzida, como se houvesse um regime de equivalência directa de interesses entre o actor e o sistema. A descentralização, a iniciativa pessoal e o sentido das contrapartidas individuais insinuam-se como uma nova cultura dos professores e definem a chave da renovação do sistema. Renovação que significa, sobretudo, eficácia.

A racionalidade organizadora deste novo tipo de relações socio-profissionais é a da Razão Científico-técnica que retira a sua legitimidade de intervenção e decisão a partir do pressuposto de que a hipercomplexidade da realidade contemporânea impõe especializações crescentes e sucessivos graus de aprofundamento do conhecimento, ao mesmo tempo que o reforço de medidas organizacionais que garantam a articulação dos diferentes níveis de execução. No domínio profissional dos professores, tal racionalidade é visível nas várias instâncias que representam a reorganização do sistema: vêm-lo no sistema de formação pelo privilégio que é dado às didácticas e ciências da especialidade, como o vemos na gestão e administração do estabelecimento pelas várias figuras especializadas que são introduzidas no seu funcionamento para as quais são previstas competências específicas e, portanto, diferenciadoras

dos vários papéis atribuídos aos professores. Reconhece-se assim que a especialização é hierarquia, que a hierarquia, enquanto poder, coonest-se com o saber instrumental, isto é, sistémico, que é, por sua vez, a matriz da formação. Cumpre-se deste modo o ciclo da Razão Técnica que identifica saber com poder. A formação torna-se, assim, indissociável duma prática de administração individualizada dos saberes, por sua vez, indissociável da competição e da auto-promoção dos interesses.

É, então, inevitável equacionar a questão da relação entre Razão Técnica e Razão Pedagógica. Não é este o lugar para reeditar toda a problemática teórica que em torno desta questão se foi equacionando, designadamente depois do tratamento que lhe foi dado por Durkheim. O que parece hoje claro é que a Razão Pedagógica, enquanto prática vinculada a valores, não é dedutível cientificamente. Como afirma Goldman (1989), *"a investigação empírica, positivista é incapaz de iluminar o que é desejável. Os factos não podem gerar valores. Não se pode partir de 'o que é' para 'o que deve ser' numa linha de lógica directa"*.

Se esta tese é particularmente pertinente quando se trata de definir a questão das finalidades englobantes de qualquer sistema educativo, não o é menos quando se passa para o plano da prática de formação contínua dos professores. A ideia muito persistente de que os saberes teóricos se organizam em saberes técnicos e estes se traduzem em operadores práticos, mesmo que não funcione nunca na nossa prática quotidiana, como de resto o rol das queixas da formação o atesta, não representa apenas um efeito cognitivo da mentalidade científico-técnica da modernidade³; ela faz parte integrante do sistema técnico-jurídico da organização, produção e distribuição dos saberes, nos quais se estruturam as oportunidades socio-profissionais ao mesmo tempo que as lógicas burocráticas que as legitimam.

Daí a sua ligação material e simbólica ao exercício do poder, como fantasmaticamente podemos reconhecer no papel atribuído aos diplomas e na baixa cotação atribuída aos práticos. A revalorização da prática implica, portanto, a **crítica da prática, enquanto aplicação da teoria**, entendida esta como sistema de conhecimentos formalizados que se tomam como base de operações técnico-didáticas.

Como se sabe, o objecto de que fala a teoria científica dominante é sempre um objecto universal, representa sempre uma abstracção construída sobre hipóteses ideais que lidam com fenómenos de comportamento supostamente regular e constante, para o qual os efeitos da situação ou estão já parametrados ou são tidos como desprezíveis. Quando aplicado à formação, o sistema teórico veicula um conjunto de competências, idealmente inerentes a um dado perfil profissional de acordo com estudos científicos prévios, como fez o taylorismo, no pressuposto de que este conjunto de competências, assim induzido, será funcional com as situações de trabalho. Ora, em educação, o sistema não é técnico, não se apresenta como uma série de tarefas pré-codificadas ou pré-reguladas no objecto de trabalho de acordo com regras técnicas empiricamente estabelecidas e objectivamente controladas⁴.

Nos sistemas sociais, como é o caso da relação que os professores mantêm com a sua profissão, o que há é relações entre sujeitos que se exprimem por condutas, mais ou menos observáveis, é certo, mas nunca redutíveis apenas a essas condutas, como ao behaviorismo aprouve declarar. Para além das condutas, há as situações, as intencionalidades, as representações, as crenças, as motivações, as lógicas dos actores e das instituições face às quais é necessário agir segundo um saber situacional que não pode estar contido em saberes teóricos pré-codificados. Nem os meios, nem os fins estão pré-dados. Eles são emergentes do agir⁵ e, como tal, são tecnicamente imprevisíveis. Como assinala Bernstein (1986: 100), "o próprio fim só se especifica concretamente ao deliberar-se sobre os meios apropriados a tal ou tal situação específica". O saber que torna possível a acção e que é co-natural à própria acção

é um saber estratégico que opera por aproximações sucessivas, sobre hipóteses compósitas implícitas (um misto de intuição, de conhecimentos formais e experienciais), as quais remetem para sistemas cognitivos globais estruturantes da relação comunicativa⁶. Como qualquer profissional de ensino reconhece à custa das próprias frustrações, este tipo de saber condiciona os efeitos da competência técnico-didáctica ou da especialização científica.

Na verdade, os saberes utilizáveis em educação pressupõem a sua reconstrução permanente, porquanto implicam registos interpretativos cuja validade não procede de uma relação de inclusão numa teoria geral dos casos particulares em situação, mas duma reinvenção de hipóteses cuja verificação prática depende de um sistema de comunicação intersubjectivo, o qual para ser eficaz, isto é, pertinente com a situação, precisa de auto-reflexão. A necessidade de auto-reflexão inerente aos saberes pedagógicos deriva do facto de que, numa estrutura comunicacional, o objecto do conhecimento ou da relação pedagógica é indetectável do próprio complexo da comunicação, cabendo assim à auto-reflexão o reconhecimento daquilo que na acção comunicativa (não) é interpretável como obstáculo intersubjectivo à comunicação. Ora, este tipo de competência, por via de regra, não ocorre por indução espontânea no trabalho quotidiano, nem é deduzível, como vimos acima, de nenhuma teoria geral. Pelo contrário.

A presença das teorias implícitas na construção dos saberes profissionais, ou teorias não formais, como preferem chamar outros⁷ ou ainda teorias práticas, porque não, há prática que não pressuponha um sistema de crenças, de normas ou representações que suportam o significado da acção, desempenha, então um papel estruturante das próprias práticas. Só que aqui, a *teoria* não é algo que se aplique do exterior à prática, ela é a face oculta da prática, a mais íntima e a mais determinante, porque é ela que dá racionalidade às práticas dos actores, lhes dá segurança, lhes fornece um tipo de *cientificidade* privativa. Para usar a expressão consagrada de Garfinkel (in Coulon, 1987, p. 50) os actores sociais não são "idiotas culturais". A revalorização das práticas, desses saberes nocturnos, no dizer de Correia implica, portanto, compreender os mecanismos segundo os quais se constituem as teorias que as suportam. Ainda que as teorias implícitas sejam por natureza inobjectiváveis, elas não são constructos arbitrários, no sentido de que constituem dispositivos descartáveis pelo sujeito. Como sistemas de referências práticos, elas comportam uma dimensão axiológica e uma dimensão técnica, cuja base de legitimação repousa, em última análise, na história pessoal e social do actor⁸. Se bem que, nessa história, as teorias científicas sejam parte constitutiva, o seu modo de accionamento depende dum reenquadramento próprio, segundo uma margem de autonomia, maior ou menor, conforme maior ou menor seja o grau de pregnância que elas mantenham com a experiência profissional, os contextos organizacionais de trabalho e o registo da identidade desejada.

Por via de regra, os sistemas de formação formalizados, mesmo os que se atribuem intenções de se centrarem na escola, não equacionam (e, sobretudo, não proporcionam meios a partir dos quais se trabalhe) a importância das teorias implícitas no desempenho profissional. De facto, tais meios implicam a reorganização do funcionamento institucional dos contextos de trabalho de modo a permitir a emergência da consciência crítica dos actores, cujos sistemas de acção não-de ser reconhecidos por eles simultaneamente como condição e consequência do seu modo de participação na estrutura institucional em que se encontram.

Um estudo empírico realizado numa grande escola secundária do Norte do País, com uma história institucional longa e complexa, povoada de referências contraditórias que se agudizam à medida que a lógica da modernização tenta nela penetrar, mostra como os seus professores organizam *teoricamente* as suas relações de trabalho de modo a reduzir, quer a conflitualidade interna, quer a *irracionalidade* do sistema exterior englobante. É desse trabalho que aqui damos alguma conta, pondo em evidência a racionalidade intrínseca das teorias

implícitas e a sua coerência prática no interior dos contextos de trabalho, ao mesmo tempo que a sua irredutibilidade aos processos dos sistemas formais de formação..

Com base nos constructos teóricos de Boltansky/Thévenot (1991), na obra citada e apoiado no uso que deles faz Derouet (1992), segundo os quais as teorias de justificação ou de denúncia das práticas sociais obedecem a medidas de grandeza diferentes conforme os modelos de mundo que enformam a identidade profissional em situação, reelaborámos uma grelha tendente a dar conta dos núcleos de referência que estruturam as teorias práticas dos professores. Através da análise dos discursos centrados sobre a relação com a instituição, com o trabalho, com os alunos, com a comunidade escolar, foi possível projectar matrizes segundo quatro tipos ideais no sentido de que correspondem a referências de interpretação de carácter heurístico e não necessariamente a figuras empíricas estabelecidas.

Assim, configurámos os seguintes tipos: o **individualismo institucional**, o **voluntarismo inspirado**, o **doméstico-afectivo** e o **intervencionismo crítico**. As relações que entre si mantêm estes diferentes tipos vão da oposição clara (individualismo institucional contra intervencionismo e contra voluntarismo) à complementaridade mais ou menos instrumentalizada, conforme o grau de autonomia que cada tipo se confira na acção.

Em termos de paradigmas, o **individualismo institucional** vincula-se a uma visão da Escola que permita um exercício profissional pautado por normas e referências claras, estáveis e reprodutivas, hierarquicamente estabelecidas de modo a induzir comportamentos previsíveis objectivados em estatutos e papeis. A hetero-regulação impregna de tal modo a socialização profissional que, idealmente, há uma coincidência entre o professor e o sistema através duma interiorização incondicional das normas. A referência ao Estado, como centro mediador de todos os interesses, constitui um sistema auto-protector contra todas as interferências particulares e, simultaneamente, uma reserva de poder.

"Eu sou contra uma relação demasiado amistosa porque acho que é perturbadora da aprendizagem... Eu prefiro ter alunos dentro da aula e amigos fora"

Para aqui o modelo do professor-funcionário público que implica e exige uma estrita organização burocrática. Daí o primado da disciplina em duplo sentido (curricular e administrativa) e o apelo constante à deontologia profissional (ou a denúncia da sua ausência):

"porque a responsabilidade do afundamento disto (a falta de credibilidade dos professores) mais de 80% é da responsabilidade dos professores que se demitiram das suas funções de professor... há certas coisas que pertencem à deontologia profissional. "Se há pessoas que deontologicamente, de facto, são responsáveis, muito bem, tudo funciona, quer haja programas, quer haja exames, quer haja avaliação, quer não haja, os professores dão as matérias".

Em termos de relação de trabalho, o único trabalho efectivamente valorizado é o que se prende com o exercício docente. Todas as outras situações de trabalho dependem exclusivamente das oportunidades e do papel das figuras institucionais:

"Eu não posso dizer que essa iniciativa do Viva a Escola não fosse aberta a todos, porque o plano circulou por todos os colegas... não estou a negar que tive essa oportunidade, eu é que talvez tenha inércia...o que há é uma certa inércia por parte das pessoas depois em aderirem"

"Olha, no que se refere ao nosso grupo, eu acho que tem muita importância, e talvez em todos os grupos, o papel do delegado..."

O **voluntarismo inspirado** vai buscar a sua fonte de legitimidade à necessidade de *criar* e, simetricamente, combater a rotina num registo de protagonismo pessoal que se baseia numa leitura individual sobre a urgência dos problemas que deveriam ser evidentes para todos:

Olhe, eu vou-lhe contar: resolvi que esta escola podia ir para a frente e podia fazer um gabinete de apoio pedagógico para os professores. E foi adiante, tive sala e tudo. Quem me deu cabo de tudo? Os delegados de disciplina, era assim: atendimento pedagógico-didáctico dos delegados da disciplina que, aliás, têm horas no horário para o fazer e não fazem, percebe? Portanto, tínhamos um gabinetinho, tinham lá os dossiers de grupo... faziam atendimento pedagógico-didáctico, casos de indisciplina, fizemos uma caixa de correio, os meninos faziam as catarses para lá e começaram a portar-se melhor, essas coisas. Morreu.

"...Eu continuo a dizer que os modelos de formação não têm importância nenhuma ou quase nenhuma, o que tem importância é quem está à frente da formação"

Por definição, a realidade do voluntarismo confunde-se com a sua idealização pelo que o espaço social da sua realização tende a afunilar-se em círculo restrito e a ter efeitos precários, dada a pequena margem de participação que fomenta. Como efeito de prova, o voluntarismo desdobra-se em activismo e iniciativas que devem revestir formas tanto quanto possível inovadoras e de largo efeito simbólico. que funcionem como argumento contra os detractores. O fracasso é visto como um bloqueio dos outros, o que instaura uma relação de remoção e suspeita mais ou menos permanente.

"Quer dizer, tudo o que se faz, outras vezes, outras iniciativas que se tomaram, chamam carnavais; claro que a mim não me afecta nada, mas afecta os mais novos, que estão cá há pouco tempo e nem ousam, percebe, porque depois isto sabe-se e ouve-se. Isto é muito mau, porque nem fazem, nem gostam que se faça"... Esse é o espírito, não gostam que ninguém faça nada, porque se não têm que competir e não estão para isso, ou não têm capacidade; eu já digo as duas coisas".

A tendência para a idealização leva à caricatura e, portanto, à negação daquilo que é visto como um traço comum da prática dominante:

"O bom professor aqui é o que sabe umas técnicas e que põe os alunos nos exames a ter notas redondas, é isso. É o amestrador".

O voluntarismo tem no individualismo institucional o seu principal adversário, mas também a sua principal fonte de energia.

O **tipo doméstico-afectivo**, cujos traços essenciais correspondem ao modelo doméstico de Boltanski/Thévenot e comunitário de Derouet, repousa sobre as ligações interpessoais contra a impessoalidade do modelo institucional. Ele pretende contemplar uma integração de todas as dimensões do aluno (socio-afectiva e cognitiva) pelo que as aprendizagens e sistemas de avaliação tendem a traduzir-se em relações personalizadas e não estandardizadas. A teoria implícita que organiza este modelo estrutura-se no sentido da família, sendo as relações de poder atravessadas por imagens parentais, de que emergem valores como respeito, fidelidade, consideração mútua e sentido dos compromissos definidos no interior de um espaço comum, espaço de transmissão de valores sensíveis que sejam marcantes, isto é, geradores de sentimentos elevados:

"Eu é que sou o educador, eu é que tenho de dar a imagem. Ora bem, quando eu vejo qualquer coisa que estou a explicar... e vejo os meninos a falar, isso chateia-me profundamente, nessa altura digo: ó meu amigo, olhe a aula não lhe está a interessar, acho melhor, olhe não tem falta, que eu já marquei as faltas, é melhor ir arejar e depois vir se desejar... Mas até ao dia de hoje nunca ninguém me saiu da aula..."

A autoridade é, portanto, moral e legitimada sobre sanções directamente incidentes nos mecanismos de protecção afectiva (a pertença ao grupo como comunidade).

Por via de regra, a lógica doméstico-afectivo denuncia a competição como lesiva do espírito do grupo e o funcionamento burocrático-institucional como fonte de anonimato:

Eu não faço falta nenhuma; se eu fizer faço; se não fizer, ninguém dá conta que eu não faço.

O modelo **crítico-intervencionista**, contrariamente aos anteriores, privilegia os aspectos organizacionais e de política educativa como sendo centrais na reabilitação da função docente. Os seus adeptos enfatizam o trabalho de grupo, enquanto grupo profissional, não apenas enquanto instrumento didáctico, mas também como instrumento de intervenção institucional e política:

"Acho que os professores tiveram consciência que havia mudanças, mudanças de metodologia e depois dificuldades de as pôr em prática com as condições que temos, não é? E depois, também, e estou a lembrar-me concretamente do 7º ano, quando havia um problema que se levantou sobre a compensação, sobre a avaliação sumativa, que, no fundo eu achei que devia ser o grupo todo a assumir a responsabilidade daquilo que os professores do 7º ano iam fazer, percebes, e, portanto, obrigou a convocar reuniões e o pessoal acabou por estar metido no assunto. Tudo por escrito, tudo metido em actas de grupo, tudo registado, toda a gente envolvida na mesma coisa. Eu acho que, mais do que acontece, é questionar a escola que temos".

O grupo com espaço de formação e de identidade:

"Modéstia à parte, o grupo que melhor funcionou este ano, em termos de escola, foi realmente o nosso".

O grupo como alternativa ao anonimato, à inércia, à irresponsabilidade institucional ou ao arbítrio:

"Aqui, na escola, tem havido uma certa auto-gestão. É claro que isso dá azo a muita coisa, não é? Tanto podes fazer uma grande asneira e ficar tudo bem, como podes ser castigado por isso"...

O modelo **crítico-intervencionista** denuncia as práticas tradicionais, responsáveis pelo elitismo e anquilosamento do sistema a partir duma lógica de conflito:

"Isto não é muito fácil de ir para a frente porque as pessoas sentem, os que estão lá em cima, não sei se são idóneos, se são os de confiança, sentem-se atacados, percebes?"

Há preocupações com a eficácia do sistema e com o desempenho profissional:

"o professor passa muito mais por se pôr em causa nas suas metodologias, nas suas maneiras de trabalhar diariamente; isso passa pelas pessoas às vezes terem, eu não lhe queria chamar carolice, mas às vezes isso obriga as pessoas a implicarem-se nas coisas e a implicarem de outra maneira sen se propriamente vir cá dar a aulinha".

A necessidade de integrar no exercício profissional uma intervenção no espaço total da escola:

"Quando se falou da área-escola, eu defendi isto e continuo a defender, a área-escola deve passar, essencialmente cá por dentro. Primeiro, analisar o que está mal, propus isto, por exemplo este ano nas turmas do 10º ano, propus o seguinte: não sair da escola, vão ver as condições, quantas salas estão em condições aqui dentro; inclusivamente, a formação de funcionários, tentar explicar porque é que às vezes não são tão correctos como deviam ser"...

Como é possível reconhecer, a partir desta breve caracterização dos quatro modelos de profissionalidade e tendo em atenção as lógicas dominantes que os enformam, há lugar para uma profunda reflexão sobre o tipo de trabalho a desenvolver na formação contínua de professores. Se bem que, como se disse, estes tipos de profissionalidade sejam modelos idealmente configurados e, portanto, não estanques na prática, eles tendem a suportar a legitimidade da argumentação e, como tal, a condicionar a interacção segundo regimes de identidade profissional marcados por referências de oposição e diferenciação, mais do que por integração e complementaridade.

Alguns traços comuns que atravessam as diferentes lógicas de acção merecem ser destacados. Seja o primeiro o da evidente conflitualidade na definição do objecto de trabalho: para uns é a norma, a disciplina, para outros, o activismo pessoal, a criatividade e a auto-realização, para outros, ainda, a relação e os valores intersubjectivamente definidos; finalmente, para uns tantos, a dinâmica do grupo e o protagonismo colectivo. Estas diferentes perspectivas sobre o núcleo organizador da acção não são esquemas adventícios, voláteis ou arbitrários; pelo contrário, constituem invariantes de análise, estruturam e pre-condicionam a relação profissional.

Um segundo traço é a relativa autonomia funcional das diferentes lógicas, embora se alimentem de uma relativa tensão mútua, o que permite aventar que, em outros contextos organizacionais, elas poderão cruzar-se e evoluir para processos complementares de acção. Um terceiro traço sublinha uma imagem profissional problemática, ameaçada por perigos difusos ou claramente atribuíveis às relações institucionais, mas cuja natureza e funcionamento são vistos como objectivações independentes da acção. Estes perigos são *teoricamente* conjurados através de estratégias pessoais, umas ofensivas, outras defensivas, mas sempre legitimadas por um quadro de leitura cuja plausibilidade repousa numa relação reflexa (que não reflexiva) com a instituição. Finalmente, um quarto traço assinala a polarização quase exclusiva dos interesses profissionais dos professores pelas questões internas ao funcionamento da instituição escolar. Directa ou indirectamente, quer como fantasma, quer como desafio, a instituição, como espaço inelutável de contradições insanáveis, apresenta-se aos professores como um objecto *intratável*. Oscilando entre a racionalidade burocrática (as normas instituídas, as prescrições curriculares, as decisões formais e longínquas) e a racionalidade estratégica (as motivações, os interesses, as crenças e as expectativas pessoais dos professores), a instituição é vivida simultaneamente como condição da identidade profissional e condição da sua negação, sem que num caso e noutro ela apareça explicitamente como tal, mas como algo externo aos próprios sujeitos instituídos, que, assim se vêem nela mais enquanto vítimas do que enquanto agentes. Esta situação, tributária em larga medida duma tradição institucional que individualizou fortemente o trabalho dos professores, acha-se hoje significativamente agravada, porque, à complexidade das tarefas actuais dos professores, não correspondeu uma ruptura com as formas tradicionais de trabalho.

A solução, que tem sido sucessivamente induzida pelas políticas educativas e modalidades dominantes de formação, no sentido de procurar respostas científico-técnicas de natureza instrumental a problemas que o não são, prolonga a ilusão de que o desenvolvimento da Escola se faz à custa da elevação individual do potencial científico-técnico dos professores, fazendo a economia da formação reflexiva sobre os mecanismos psico-socio-institucionais que estruturam as teorias implícitas dos professores que são, em última análise, os suportes reais da prática profissional.

Como as ciências da cognição vêm estabelecendo, os sistemas cognitivos que sustentam estas lógicas de acção não são desconstruíveis a partir de intervenções formalizadas segundo modelos de racionalidade científico-técnica que se destinem a usos práticos individualizados. Quando muito, podem apenas favorecer o reforço das teorias implícitas instaladas, em vez de se recombinarem criticamente com elas.

NOTAS

¹ CORREIA, J. A. (1995): in "Lugares Comuns na Formação de Professores", in *Página da Educação*, Ano IV, n.º 40, assinala desta forma a função dos lugares comuns: "ao contribuírem para a estruturação de uma comunidade cognitiva, os lugares comuns contribuem também para a produção e reprodução de uma

- comunidade ilusória, na medida em que, não necessitando, por definição, de serem explicitados, eles são, também, por definição, importantes instâncias de produção de ocultações e, portanto, importantes instâncias de produção de ilusões partilhadas”.
- ² Cf. A. RON: “Para além dum certo estado do seu desenvolvimento, a própria sociedade industrial parece-me alargar o leque de problemas referível ao exame da ciência e apelar à competência da engenharia social. Mesmo as formas de propriedade e métodos de regulação que foram matéria de controvérsias doutrinárias ou ideológicas durante os últimos cem anos parecem-me competir à esfera da tecnologia”: ARON, in ARCHER, Margaret, *Theory, Culture and Post-Industrial Society*, *Theory, Culture & Society*, vol. 7 (1990), p.100.
- ³ A possibilidade de transição dos juízos cognitivos para o domínio da praxis envolvendo uma racionalidade integrada da acção humana (cognitiva, técnica e moral) é uma das teses características da modernidade. Cf. REIJEN, W. (1992), pp.1-26.
- ⁴ Cf. BOUTINET, J. P., (1985), p 13 e ss: “Se nos limitarmos só a pensar na pré-formação (profissional), poderemos dar-nos conta de como é difícil a articulação entre as aprendizagens técnicas propostas (nessa pré-formação) e as exigências evolutivas dos ofícios e das profissões. Durante muito tempo, estes ofícios gozaram duma notável estabilidade. Já não é o caso de hoje. E a este respeito, o domínio do trabalho social é um campo de reflexão interessante para captar de modo crescente o que se passa actualmente em outros contextos científicos e profissionais. O trabalho social põe, de facto, hoje com grande acuidade o dilema Teoria/prática: como pensar uma formação como psicólogo, psicossociólogo, educador, assistente social e, em geral o prático do social, que possa ser congruente com a evolução do meio no qual estes diferentes profissionais se preparam para trabalhar?
- ⁵ MEIRIEU (1991), ao reflectir sobre esta matéria, invoca o testemunho de F. VARELA que, em obra recente, faz a síntese das tendências actuais das “ciências técnicas da cognição” e mostra que o conhecimento é hoje concebido como *énaction*: os conhecimentos não são pré-definidos, mas actuados; faz-se com que eles aconteçam”. Cf. F. VARELA (1989). *Connaître les Sciences Cognitives*, Paris, Seuil, p. 91.
- ⁶ Entende-se aqui a relação comunicativa no sentido da acção comunicativa habermaziana, isto é, “orientada por normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes”: o.c., p. 57.
- ⁷ V. G. USHER, R e I. BRYANT (1992), p. 172.
- ⁸ Cf. a este propósito MEIRIEU (1991) *Le Choix d'éduquer*, Paris, E.S.F., 2ª ed., p. 138.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. / J.-L. BOUTTES (1987), *Lugar-Comum* in *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11, Lisboa, I.N.-C.M
- BERNSTEIN, B. (1986): *Philosophical Profiles*, Oxford, Polity Press
- BOLTANSKI / THÉVENOT (1991): *De La Justification*, Paris, Gallimard
- BOUTINET, J. P. (1985) “Entre Theorie et Pratique, le travail de l'art”, in Boutinet, sob a direcção de, *Des Discours à l'Action*, Paris, L'Harmattan
- CORREIA, J. A. (1993) “Formatividade e profissionalidade docente”, in *O Professor*, nº 32 (3ª série), Maio/Junho
- CORREIA, J. A. (1994): *A Educação em Portugal no Limiar do Século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro*, in *Educação, Sociedade, Culturas*, nº 2, Porto, Afrontamento
- COULON, A. (1987): *L'Ethnométhodologie*, Paris, PUF
- DAVIES, B. (1976): *Social Control and Education*, London, Methuen & Co., Ltd
- DEROUET, J.-L. (1992): *École et Justice*, Paris, Éditions Métailié
- DUBET, F. (1994): *Sociologie de l'Expérience*, Paris, Seuil
- FOUCAULT (1987): *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard
- FOUREZ, G. (1994): *La Construcción del conocimiento científico*, Madrid
- FRIEDBERG, E. (1993), *Le Pouvoir et la Règle*, Paris, Seuil
- GOLDMAN in *The Revolution in Education*, *Educational Theory*, Winter, 1989, vol. 39
- HABERMAS (1987): *Técnica e Ciência como Ideologia*, Lisboa, Edições 70

- HABERMAS, (1993): *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus Ediciones
- HEGEL (1994): *Discursos sobre a Educação*, Lisboa, Edições Colibri
- MEIRIEU, Ph. (1991): *Le Choix d'éduquer*, Paris, E.S.F. éditeur, 2ª ed
- PEREIRA, M. B. (1989): *Modernidade e Tempo - Para uma Leitura do Discurso Moderno*, Coimbra, Livraria Minerva
- PRIGOGINE / STENGHERS (1993): *Enciclopédia EINAUDI*, 26 - Sistema - Lisboa, I.N.C.M
- REIJEN, W. (1992): “Labyrinth and Ruin: The Return of the Baroc in Post-modernity”, in *Theory, Culture and Society*, vol. 9, nº 1, p.1-26. (Board of Trustees of the University of Illinois)
- USHER, R e I. BRYANT (1992): *La Educación de Adultos como Teoría, práctica e Investigación. El Triángulo Cautivo*, Madrid, Morata
- VARELA, F. (1993): *L'Inscription Corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil
- VARELA, F. (1989): *Connaître les Sciences Cognitives*, Paris, Seuil