

PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ANÁLISE - ESPECIFICIDADES DOS ENSINOS SUPERIOR E NÃO SUPERIOR¹

Maria do Céu Neves ROLDÃO²

RESUMO: Neste artigo são examinados os descritores do conceito de **profissionalidade** e as suas particularidades quando aplicados à actividade docente. A análise desenvolvida fundamenta-se nos caracterizadores de profissionalidade mais consensuais na literatura do campo teórico da sociologia das profissões. Os factores histórico-sociais que subjazem à representação da actividade docente, dentro e fora da comunidade dos seus praticantes, são confrontados com as práticas de ensino no que se refere a **poder, saber próprio, clareza da função social desempenhada e sentido de comunidade profissional**. Na análise desenvolvida, examinam-se e procuram explicar-se as diferenças observáveis, no quadro de representação social da docência, entre docentes de ensino superior e não superior.

PALAVRAS CHAVE: Profissão; profissionalidade; ensinar; profissionalidade docente.

TEACHERS PROFESSIONALISM UNDER ANALYSIS – THE CASE FOR HIGHER AND ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT: This paper examines the descriptors of **professionalism** in general and their particulars when applied to teaching as a social activity. The analysis is driven from the main descriptors of professionalism as present in literature mostly within the area of sociology of professions. The social and historical factors that underly the representation of teaching, within and outside the teachers community, are compared to the current practice of teaching in relation with **power, knowledge, clarity of the social function** and **sense of professional community**. This analysis

¹ Este artigo baseia-se em adaptação do texto da Oração de Sapiência, proferida na abertura solene do ano lectivo de 2004-2005, no Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. Publicação do texto original em preparação —Santarém: IPS.

² Investigadora do Centro de Investigação CESC (Centro de Estudos da Criança), Universidade do Minho – Portugal. E-mail: maria.roldao@netvisao.pt

examines and tentatively explains the differences between the above representation of teaching when referring to higher education or to elementary and secondary education.

KEYWORDS: Profession; professionalism; teaching; teacher's professionalism.

A missão das instituições de ensino superior, virada para a produção de conhecimento e para a formação nas suas várias vertentes, organiza-se em torno de um eixo central, ainda que não exclusivo – a *docência* – de que são protagonistas *professores*, neste caso professores de ensino superior. O outro eixo de acção, complementar da docência, é a produção de conhecimento, através da *investigação*. Configuram-se assim as Universidades como verdadeiras *comunidades de conhecimento*. Ou ainda, socorrendo-me da sigla utilizada por Lee Shulman (SHULMAN & SHULMAN, 2004) para designar investigação desenvolvida em torno do conceito de “professores aprendentes”, uma CTL, isto é uma *Community of Teachers as Learners*. Com este conceito se pretende significar a interligação da docência com a aprendizagem e construção de saber que mutuamente se alimentam.

Parte do meu trabalho dos últimos anos, quer na docência quer na investigação, tem-se centrado no aprofundamento das questões ligadas à *profissionalidade docente*, temática de estudo que vem ganhando visibilidade no *forum* das políticas educativas internacionais, e que tem assumido relevo acrescido na investigação recente, e ainda mais recentemente no que diz respeito ao ensino superior, por força do crescimento e complexificação deste subsistema de ensino nas sociedades desenvolvidas dos nossos dias.

Elegi assim como pertinente a discussão da natureza e limites da *profissionalidade* no caso da actividade docente, particularmente distinguindo aspectos comuns e diversos no que se refere aos docentes do ensino superior e aos docentes dos outros níveis de ensino. Tal opção implicou que estruturasse a minha reflexão em torno de quatro questões organizadoras:

1- Como se pode, com base nos quadros teóricos disponíveis, nomeadamente referenciados à sociologia e à história das profissões, caracterizar a *profissionalidade* em geral? Ou seja quais são os caracterizadores ou descritores de uma determinada actividade que a

tornam socialmente identificável como uma *profissão*, distinta de outras modalidades de trabalho, e usufruindo do respectivo estatuto?

2- De que forma a actividade docente, nos níveis de ensino não superior, corresponde ou não, ou corresponde apenas parcialmente, a esses caracterizadores/descriptores de profissão, particularmente no que se refere ao *saber* definidor de uma profissão? Ou seja, em que medida o percurso histórico que construiu, e continua a construir ou reconstruir socialmente esta actividade, configura um estatuto claramente profissional, ou se apresenta miscigenado de outros estatutos como o de *funcionário, técnico*, ou outros?

3- Em que aspectos, relativamente à inclusão num estatuto de *profissionalidade*, se distingue ou coincide o exercício da actividade docente no ensino superior com a caracterização encontrada para os outros níveis? E, a ser diversa, como se inter-influenciam estes dois modos de ser professor, que correspondem a dois estatutos sociais bastante diferenciados?

4- Por último, qual é o estado da arte neste domínio? Que tendências se identificam no que respeita ao eventual reforço ou esbatimento do estatuto do professor como *profissional*? Que relação tem esse eventual reforço, ou esbatimento da *profissionalidade*, com os níveis de qualidade do sistema de ensino, superior e não superior?

Do que se trata afinal é de nos questionarmos sobre: *o que é um professor?* Como se reconhece socialmente a actividade de professor? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social, nas sociedades actuais e face às mudanças que as atravessam? Que consequências tem, no plano da qualidade, cada vez mais inevitavelmente exigida aos sistemas de ensino, a aproximação ou o afastamento da actividade do professor ao estatuto de *profissional* pleno?

Estas interrogações, que são complexas, mobilizam diversos conceitos – nomeadamente o de *identidade*, muito directamente associado ao de *profissionalidade*. Trata-se de conceitos interligados, mas distintos. Nesta abordagem, optei por centrar-me essencialmente, na questão da *profissionalidade* tal como é lida na representação social e na sua construção histórica, e só pontualmente convocarei elementos ligados às questões da *identidade*, sabendo, contudo, que permanentemente a atravessam.

Num tempo de ambiguidades e mutações aceleradas, a clarificação da noção de *profissionalidade* e da especificidade que a define, assume uma importância acrescida na complexa teia de interacções que fazem da formação e da aprendizagem uma componente

central de todas as vertentes da vida social e uma preocupação maior das políticas em todo o mundo desenvolvido.

Partindo da primeira e segunda questões, mais abrangentes, relativas aos elementos considerados definidores da *profissionalidade*, e em particular da *profissionalidade docente*, emerge o terceiro campo mais restrito e focado, o das particularidades da *profissionalidade docente no ensino superior*. Se é certo que a definição da especificidade do grupo dos profissionais docentes se joga no universo lato dos diferentes sistemas de educação e de formação, não é menos certo que a matriz ideológica e valorativa que histórica e socialmente marca o perfil da representação social da actividade docente, se estrutura a partir do que se entende como o *professor* por excelência, o professor universitário, o catedrático, o “lente” como ainda me recordo de ouvir nomear parentes ou conhecidos na minha infância, em Portugal, o que nos remete para os meados do século XX.

De uma forma ou de outra, como tentarei ilustrar, a representação social do que é um professor plasmou-se, em larga medida, sobre o modelo do professor universitário, aureolado de um prestígio e reconhecimento social de que os outros “oficiais do mesmo ofício” procuram aproximar-se, no plano das representações. Parte das questões problemáticas quanto à própria representação de padrões de qualidade de desempenho, interiorizados pelos professores e fortemente assimilados na sua cultura colectiva, resultam desta relação de poder simbólico entre os dois grandes campos da acção docente - o não superior e o superior - em que este último é dominante na construção de significados associados à actividade docente.

Procurarei assim articular essa complexa relação superior/não superior ao longo das quatro questões que enunciei.

OS CARACTERIZADORES DE PROFISSIONALIDADE

Falamos aqui de *profissionalidade* como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas. Não nos referimos ao sentido que se atribui ao termo, na linguagem de senso-comum, quando se fala genericamente de quase todas as actividades como “profissões”. Também não irei debruçar-me sobre o conceito de *profissionalismo*, no sentido em que associamos, em língua portuguesa, esse termo a uma carga valorativa, quando nos referimos a alguém, na linguagem comum, como um “bom profissional” em qualquer

actividade, ou quando apreciamos a forma dita “profissional” como a mais simples actividade de natureza técnica ou funcionária pode ser desempenhada. Trata-se sim, na conceptualização da profissionalidade, de procurar caracterizar o que distingue, sociologicamente, uma *profissão*, relativamente a outros modos e tipos de actividades.

O cruzamento da investigação de diversos autores relativamente a esta área de estudo - de que destaco Giméno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa - permite identificar um conjunto não uniforme de elementos que uns e outros consideram como descritores de *profissionalidade*. Na análise que aqui trago, privilegiei apenas quatro caracterizadores ou descritores, escolhidos entre os que são comuns a todas essas análises:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

É neste conjunto de pressupostos que é invocado quando se considera, por exemplo, o médico como uma profissão: (1) identifica-se claramente a natureza específica do que faz e a respectiva utilidade social, (2) reconhece-se que para a exercer, tem de dominar um saber próprio que os outros não dominam - aquilo que adiante designarei por saber profissional – (3) que por isso tem o poder de decidir sobre a acção médica propriamente dita, e responde por ela perante os utilizadores dos seus serviços; (4) e que, para assegurar tudo isto, o colectivo dos praticantes desta actividade reconhece-se como uma *comunidade* que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu *saber*, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade. Tudo isto se passa quer no caso do exercício liberal da actividade médica, quer no exercício institucional, onde há naturalmente sujeição a hierarquias e regras externas à profissão, mas que não interferem no essencial do chamado “acto médico”.

Configura-se neste caso, de forma exemplar, que me é útil para a análise que pretendo desenvolver, a concretização dos descritores que caracterizam a actividade médica como uma profissão. A aproximação ou distanciamento face a estes descritores, noutras actividades, apresenta inúmeras *nuanças* e é ela mesma uma permanente construção e reconstrução social e histórica. Por isso temos visto desaparecer ou proletarizar profissões, surgirem funções técnicas que posteriormente se profissionalizam, ou o inverso, ou ainda modificar-se a necessidade social relativamente a diversas actividades, conduzindo à alteração do seu estatuto.

CARACTERIZAÇÃO DA ACTIVIDADE DOCENTE FACE AO CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE

Só podemos abordar, ainda que brevemente, a questão do grau de profissionalidade da actividade docente à luz da sua história e do seu desenvolvimento social recente. Os professores estruturam-se como grupo com maior visibilidade social ao longo do século XIX, dando, gradualmente, passos na sua *profissionalização* - entendida como o caminho para o estatuto de *profissionalidade* - das quais se destaca como relevante a institucionalização da necessidade de formação para poder exercer a actividade, o que implicou o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício – facto que é novo e se institui em Portugal com a criação de Escolas Normais no início do século XX. (NÓVOA, 1989; 1995). Esta emergência histórica dos professores como estrutura social visível decorre, em larga medida, na generalidade dos países europeus, do desenvolvimento estatal dos sistemas escolares, fruto de necessidades sociais e económicas bem datadas, e obedecendo à lógica de providenciar educação e instrução, quer como um bem público quer como um capital de desenvolvimento, necessidade que se foi depois ampliando, em níveis e em extensão, até à actualidade (NÓVOA, 1989).

Desta génese do desenvolvimento e crescente massificação do sistema de ensino resulta uma dependência da actividade docente, face às agendas políticas dos governos e às necessidades sociais das épocas que se foram sucedendo, o que se traduz desde logo (1) no escasso poder dos professores sobre o *currículo* – aqui entendido como “aquilo que se ensina porque socialmente se considera necessário que se aprenda numa determinada época e contexto” e que constitui a substância mesma de qualquer acção docente (ROLDÃO, 2000), - e (2) na limitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e da estrutura institucional que o

enquadra, a *escola*, uns e outros previamente formatados pelo poder central.

Tal escassez de poder sobre a matéria do seu trabalho, sobre o “acto educativo” em contraposição com o “acto médico” a que atrás me referi, vai persistentemente dificultar a constituição de colectivos autónomos dos agentes de ensino, enquanto grupo de profissionais que se auto-organiza e defende o seu saber próprio. Encaminha-os antes para a necessidade de se associarem, mas numa lógica mais próxima da de outros assalariados, não para regularem e produzirem o seu saber próprio, o exercício da sua acção e a organização do seu trabalho, mas sim para legitimamente garantirem os seus direitos como trabalhadores por conta de outrem, em sindicatos que os defendam perante um Estado-patrão, Estado que realmente domina e orienta a sua actividade.

As dimensões do **poder** e do **controlo** dos professores sobre a acção docente têm, assim, sido sempre restritas neste grupo, o que constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como *profissionais* plenos. Poderá argumentar-se com a imensa margem de “poder” de que o professor é detentor dentro da sala de aula, por virtude do isolamento e privacidade, quase sacralização, que sempre foram apanágio do desempenho docente, atribuídos à alegada independência de cada docente na *sua* disciplina, na *sua* classe, com os *seus* alunos – numa avalanche de adjectivos possessivos que esmaga – e é significativa - quando analisamos o nosso próprio discurso. Mas essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares.

A suposta liberdade proclamada do professor portas adentro da “sua” aula, é de certo modo homóloga da história da pseudo-liberdade das mulheres, sobretudo as casadas, adentro da “sua” casa. Mulheres que durante séculos foram privadas de direitos cívicos elementares, mas que em troca, argumentava-se, dentro da sua casa detinham todo o poder, e até o cobiçado acréscimo do poder indirecto da sedução. Sem dúvida esses são poderes fortíssimos, e até subversivos, que as mulheres inteligentemente usaram para se defenderem e compensarem a sua “diminuição de direitos” ao longo da história. Mas não é seguramente esse o poder que confere liberdade e direitos no plano da coisa pública onde se jogam o direito de cidadania ou o desempenho profissional. Pobres e

falaciosas liberdades essas, supostamente concedidas às mulheres confinadas ao reino doméstico, onde convinha, a quem de facto detinha o poder, mantê-las convencidas que tinham poder...

Só a ruptura com essa falácia permitiu às mulheres conquistar um verdadeiro reconhecimento cívico, como é sabido. O mesmo se passará – ou não - com os professores. A liberdade, lida como livre arbítrio, exercida no espaço fechado da solidão da “sua” aula, a não se modificar, mantê-los-á reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua acção, que os empurra cada vez mais para papéis de *funcionários* e os distancia mais e mais do estatuto de *profissionais*.

Contudo, a ideia de liberdade de acção do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exactamente neste sentido, como sinónima do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros a sua acção. Esta crença, socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de *não profissionalidade*.

Por outro lado escassos são os mecanismos de controlo que vêm do interior da classe, sendo essa, na investigação de Andy Hargreaves (1998), uma das tónicas mais marcantes da cultura docente. Acima de tudo o professor valoriza a não interferência de uns na sagrada – e suposta – liberdade dos outros.

Tais mecanismos de inter-defesa, funcionam poderosamente, e são elementos perversos e prejudiciais no que à afirmação da docência como *profissão* se refere. Contudo, sublinho, não são imputáveis aos professores enquanto actores individuais, nem traduzem quaisquer juízos de valor sobre as pessoas enquanto tais. Trata-se de analisar construções colectivas e representações transmitidas por socialização constante no grupo social em causa, na organização e na cultura em que os professores vivem, e que naturalmente, todos nós tendemos a apropriar desde o dia da nossa primeira aula... A questão que estamos a analisar não se situa, de todo, em transformar os professores nos responsáveis por esta leitura limitativa da profissão – o que seria cómodo mas inexacto – , consiste sim em apelar à necessidade de compreender que estas formas de estar na docência são as que existem, e questionar porque é que existem, como se construíram e que consequências têm tido – e continuam a ter - na não afirmação da docência como uma profissão plena. Não se trata, assim, de criticar para culpabilizar – o que nos

conduziria à gratuidade da opinião - mas de compreender para saber agir – o que nos aproxima da valia do conhecimento.

Por seu lado, o controlo por parte da tutela, em sistemas de administração centralizada como o português, tem sido historicamente poderoso, persistente e por vezes intensivo em Portugal. Todavia, nunca ou muito raramente se centrou na verificação/ fundamentação da *qualidade da acção de ensino* em si mesma, da *adequação do agir dos docentes face aos seus alunos*, nem no *conhecimento profissional* por eles manifestado ou invocado como base dos resultados da sua acção.

O controlo sobre os professores, por vezes tremendamente injusto e burocrático, incidiu antes prioritariamente, ao longo de cerca de 150 anos de história da escola em Portugal, na verificação do *cumprimento rigoroso de normativos*, por cujo contributo para a eficácia do que se ensina e do que se aprende nunca ninguém pergunta, ou na falaciosa publicitação de bons e maus resultados em abstracto - os *rankings* cegos -, desencarnados das circunstâncias, dos contextos, e do rigor do exercício do ensino pelos professores que, essas sim, devem ser objecto de avaliação e controlo rigorosos. O que, na prática, reconduz de novo os professores a uma desqualificação da sua *profissionalidade*, já de si em construção histórica instável.

Referi-me até agora a dois dos caracterizadores que estamos a utilizar - o **poder** sobre a acção e a existência ou não de um **colectivo** de pares. Sublinhei as limitações do **poder** dos professores sobre a sua acção e os escassos mecanismos de regulação sobre ela. Tais limitações relacionam-se directamente com o individualismo sacralizado do exercício, que tem conduzido, sem que os próprios se apercebam da subtilidade deste dispositivo social, ao esvaziamento de **um corpo colectivo**, enquanto comunidade de pares, que assegure quer o saber do grupo, quer o controlo sobre a acção no interior do próprio corpo de professores, quer as condições de acesso ao exercício, quer a deontologia profissional, quer a qualidade que, a serem profissionais plenos, só pode ser construída e regulada pelos próprios, mas será também necessariamente escrutinada pela sociedade perante a qual publicamente se exerce a função.

Para fechar esta segunda questão ocupemo-nos agora da **função** definidora do ser professor, em articulação com o **saber** que se julga necessário para a exercer. Não por acaso o reservei para o fim desta secção relativa à profissionalidade referenciada aos professores do ensino não superior. Considero o *saber* que se associa ao ser professor, neste contexto, como o “elo mais fraco” da sua profissionalidade. E

discuti-lo é tanto mais importante quanto é dele sobretudo que nos ocupamos nas instituições superiores de formação de professores. E é dele também, do **saber** profissional, que se ocupam as discussões que estão em curso no plano europeu e mundial – no caso europeu corporizadas sobretudo no chamado processo de Bolonha - sobre a harmonização das formações superiores, em todos os campos profissionais, mas também no da formação de professores. Tal discussão, e consequentes decisões políticas, terão de sustentar-se, para escaparem à hegemonia de critérios burocráticos e serem produtoras de real acréscimo de qualidade do sistema de ensino, numa clarificação fundamentada acerca do que é a função de professor, em todos os níveis, e de qual é o saber que a sustenta e lhe garante essa ambicionada qualidade.

Que é o *saber profissional* do professor? Que relação tem com a *função de ensinar*, definidora da actividade? Como é visto o acto de ensinar pelos próprios que o desempenham? Que tipo de saber requer? E como se constitui, ou não, esse saber no fundamento legitimador da acção docente?

Não resisto a lembrar aqui, da minha experiência pessoal, que muitos dos meus alunos-futuros professores, após algumas situações porventura de maior exigência com que se depararam no percurso formativo, descobriram estupefactos – e considero isso um muito bom sinal da parte deles – que “afinal para ser professor é preciso saber imenso...” e eles supunham que era muito mais simples... Provavelmente têm boas razões para o supor. Foi isso mesmo que viram e ouviram na sua longa experiência de escola e nas outras instâncias várias de socialização em toda a sua vida – a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos...Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada.

Estes alunos, que descobrem, divididos entre o receio e o desafio, estimulados pela descoberta, a dificuldade e complexidade de ser professor, oferecem evidência, com esta sua reacção, para a hipótese que coloquei de que o saber próprio do docente, é talvez o “elo mais fraco” na construção social da sua afirmação como profissional pleno, aquele caracterizador de que depende mais a eventual superação do actual estatuto que aqui estamos a descrever e que alguns autores, como Giméno Sacristán (1995), designam de *semi-profissionalidade*.

REPENSANDO O CONCEITO DE ENSINAR

A questão do **saber** necessário à **função** de ensinar relaciona-se directamente com o próprio significado socialmente atribuído ao acto de *ensinar*. Simplificando um processo histórico muitíssimo mais complexo, a função de ensinar situa-se historicamente face a um duplo referencial: por um lado, a nossa origem como agentes de ensino remonta ao escravo grego que, mais culto que o romano que dominou a Grécia, era encarregado de *ensinar* os filhos dos vencedores, isto é, “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura” – o pedagogo, como se designava em grego: etimologicamente aquele que conduz (*Ago*) a criança (*paidos*) ao conhecimento.

Numa outra linha de evolução histórico-social, o acto de ensinar instituiu-se, sobretudo a partir da Idade Média e do desenvolvimento das Universidades, associado ao acto de tornar público um saber que apenas alguns possuem, e que os discípulos procuram para aceder a esse saber, restrito, precioso, e concentrado num pequeno número de estudiosos.

Estas duas linhas evoluíram e complexificaram-se em múltiplas direcções e com variadas elaborações teóricas de que não nos ocuparemos aqui. Mas continuam a constituir os dois grandes referentes, aparentemente contraditórios, do entendimento da acção de *ensinar*, contradição para a qual a realidade do saber e dos alunos, nas sociedades desenvolvidas do tempo actual e futuro, reclamam a meu ver, com urgência, uma síntese dialéctica que supere a dicotomia instalada.

Coexistem assim, na representação da função de ensinar, duas leituras: *ensinar* como professar um saber (o professor como *aquele que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o *professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os - *ago*) .

Tenho defendido , e reafirmo, que a importância do professor como o distribuidor de um saber restrito foi relevantíssima num tempo histórico que já passou. E que o que continua a justificar, ou até a acentuar , a necessidade social da função dos professores é que eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser - os que fazem os outros (que hoje são *todos* os cidadãos) *aprender* um saber que socialmente se considera que lhes é necessário. Por isso e para isso se constituiu ao longo dos séculos XVIII e XIX a *escola*, como *instituição curricular pública*, organizadora da passagem do *currículo*, esse corpo de saberes tidos em cada época como socialmente necessários.(ROLDÃO,

2000). Para isso e por isso são necessários *profissionais de ensino* que o *saibam* fazer.

Trata-se assim de ressignificar o sentido de *ensinar*, pela análise desconstrutiva de duas leituras dominantes que na representação social e na história do professor coexistem e até conflituam.

Neste confronto, o primeiro elemento de análise a reter é que, em ambas as leituras de *ensinar* atrás delineadas, se verifica a mediação do professor entre duas entidades: o *saber conteudinal* a fazer aprender (qualquer que ele seja) e o *aprendente*. O segundo elemento de análise - e é desse que sobretudo nos ocupamos - reside na ênfase diversa, relativamente aos dois elementos entre os quais se exerce essa a mediação - *saber* e *aprendente* - nessas duas perspectivas da função de *ensinar*:

(1) **Considera-se que o professor *ensina* porque e enquanto *professa* - expõe, apresenta, disponibiliza - um saber conteudinal que domina, sendo a apreensão pelo outro principal ou exclusivamente responsabilidade dele, aprendente?** Neste caso, a acção é largamente intransitiva no que se refere ao aluno, e apenas transitiva no que se refere ao saber - "ensino Língua ou Matemática". Perante o conhecimento exposto/apresentado, os alunos apreendem ou não, por força do seu esforço, condições ou capacidade apenas. Era largamente o caso do ensino escolástico a que, infelizmente, nos mantemos, na nossa *praxis* de ensino, muitíssimo fiéis. Neste caso, o professor é *profissional de um saber* mais do que de uma *função*. E a sua profissionalidade esbate-se cada vez mais, na medida em que essa função de transmitir um saber deixará a curto prazo de ser socialmente relevante na medida em que o saber está hoje disponível de muitas outras maneiras que não a fala do professor.

(2) **Ou considera-se que o professor *ensina* porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador - o *saber* e o *aprendente* ?** Nesse caso, a leitura da função configura uma *dupla transitividade* - o professor é aquele que *ensina* não só *alguma coisa*, mas *alguma coisa a alguém*. Define-se, nesta perspectiva, como um *profissional de ensino*: alguém que sabe - e por isso *pode*, e a sociedade espera que o faça - construir a passagem de um *saber* ao *aluno*. Lida deste modo, a função incide na organização activa do que Philippe Perrenoud designa como o *trabalho de ensinar* de modo a possibilitar o *trabalho de aprender* (2000; 2003). A aprendizagem seja do que for é sempre construída *pelo e no aluno*, de cujo esforço depende a

consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de um suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.

Nessa medida, reforçar-se-á o seu estatuto de *profissionalidade*, porque a função de *ensinar*, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer. Tal como o médico não se afirma pelos saberes de Biologia ou Química que tem de dominar, saberes comuns ao exercício de outros profissionais diferentes, mas pelo modo específico como sabe conduzi-los e mobilizá-los para o desenvolvimento da sua função específica, profissional, traduzida no acto médico, assim o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de *saber fazer com que* esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino (SHULMAN, 1987)

Esta acção requer um outro vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição, como certas correntes de opinião, defensoras de um regresso ao escolástico e supostamente suficiente “quem sabe, ensina”, têm, surpreendentemente, vindo a defender nos media, como que numa estranha negação do progresso do conhecimento e da sua necessidade, numa sociedade que se sabe assente justamente no conhecimento, quer se trate de educação – e respectivo conhecimento educacional - quer de qualquer outro sector da vida social e saberes a eles associados.

Exige-se, na interpretação de ensinar como *fazer aprender alguma coisa a alguém* (ROLDÃO, 2000; 2003), a equilíbrio inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua acção - e que tem de dominar profundamente, desde os primeiríssimos níveis de educação e ensino - e do modo como o usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades – e nessa mobilização se joga a natureza propriamente *profissional*, porque específica, do seu saber.

Por isso em absoluto defendo a total paridade do nível científico das formações de professores e educadores, em todos os níveis de educação e ensino não superior. Muitas vezes tenho dito – e formo

professores desse nível – que se quisesse agora trabalhar como professora de 1º ciclo, precisaria de adquirir mais saberes científicos do que aqueles que tenho – e não por considerar o meu saber escasso, ainda que certamente o seja. Mas sei que, para ensinar nesse nível, me faltam outros saberes relativos à especificidade, por exemplo, de campos da linguística ou da construção cognitiva do cálculo matemático, necessários a um ensino de crianças de 1º ciclo. Tanto quanto me faltam saberes para ensinar Física ou Biologia ao nível do Secundário.

Por isso defendo também, em absoluto, a exigência científica acrescida da formação **de todos os professores**, diferindo entre os ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização – e nunca o nível científico. Só assim aliás, a meu ver, a mobilidade e a harmonização, propostas nas Recomendações de Bolonha, poderão ser realidade.

O exame da natureza da função de ensinar, balanceado entre estas duas tendências, introduz a necessidade de situar historicamente a questão. A prevalência da dimensão *ensinar – professar* adequou-se, na exigência social, a épocas em que o saber era restrito e pouco acessível, e os públicos discentes socialmente limitados e tendencialmente homogêneos. Por isso o formato organizativo e curricular da escola pública, estabilizada nos séculos XIX e primeira metade do século XX, associado à consolidação do Estado-Nação e à procura taylorista de uma eficaz distribuição de saber e de alfabetização, se pautou pelo predomínio desta lógica (NÓVOA, 1989; 1995; ROLDÃO, 2000). Essa estruturação organizativa, bem como a cultura escolar e docente que lhes corresponde, permanecem evidentes na escola actual, com persistentes sinais de ruptura e inadequação às situações pós-massificação escolar, bem como à concretização da designada *sociedade do conhecimento* que, inexoravelmente, caracteriza a temporalidade que vivemos e o previsível futuro (COMISSÃO EUROPEIA, 1995)

A situação actual indicia assim, na minha perspectiva de análise, e como venho escrevendo noutros locais (ROLDÃO, 2004), a necessidade de reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio e afirmação da função de *ensinar* como *fazer aprender alguma coisa a alguém*, sem o que a profissão docente se encontra condenada ou a um esvaziamento de sentido social, ou a uma ineficácia persistente geradora do seu descrédito, podendo antever-se outros cenários sociais para o ensino, nem todos garantes da equidade educativa que tem ocupado lugar central nas recomendações de política internacional (COMISSÃO EUROPEIA, 1995; GARCIA, 1999; DARLING-HAMMOND, 2000).

AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO SUPERIOR

Como situar o professor de ensino superior neste quadro de análise? Com que implicações para a prossecução de objectivos de qualidade que também aqui são cada vez mais imperativos?

Não foi certamente por acaso que a primeira grande reforma do ensino em Portugal, ou mais exactamente, a sua institucionalização num formato moderno, levada a cabo no século XVIII pelo Marquês de Pombal, se centrou(1) nos níveis iniciais – a criação fortemente estatizada, das “escolas régias de ler, escrever e contar” e (2) na reforma do ensino universitário, marcada essencialmente pela ruptura com a tradição escolástica do ensino e a introdução de concepções de ciência experimental no ensino universitário, com manifesto escândalo dos donos do saber – e do correlativo poder – vigente à época. Trata-se de alguma coisa que, na minha perspectiva, e tomadas em conta as imensas diferenças de contexto, deveria continuar a presidir às orientações reformistas a introduzir no sistema português – atender prioritariamente aos níveis iniciais do sistema, onde cada vez mais sabemos que tudo se joga em termos educativos futuros, e ao sub-sistema de ensino superior de onde “baixam” ao sistema no seu todo, as marcas definidoras do seu funcionamento e a própria alimentação científica que o sustenta.

Esta atenção aos extremos do sistema é particularmente crítica quanto é certo que ainda subsistem em Portugal, não obstante o salto qualitativo extraordinário operado nos últimos 30 anos, sinais de subdesenvolvimento educacional historicamente explicáveis, comparativamente aos nossos parceiros europeus e a outros parceiros mundiais, que tiveram percursos de crescimento educacional, social e político diversos.

Essa diferença é muitas vezes ocultada quando fazemos comparações cegas dos resultados e níveis da educação entre países; mas o estudo desses resultados é indispensável para o diagnóstico correcto que conduza à acção inteligente, identificando as zonas frágeis onde é preciso intervir para gerar efectivo crescimento educacional na sociedade portuguesa do século XXI, sem o que o futuro poderá não ser tão risonho como supomos e legitimamente desejamos. E parte substancial desse diagnóstico prende-se justamente com as questões da *profissionalidade* docente que aqui levantamos, nos vários níveis do sistema.

Olhemos então para a situação específica dos docentes de ensino superior no que diz respeito aos caracterizadores de *profissionalidade* que nos orientam nesta análise.

No que diz respeito ao **poder** sobre a acção que desenvolvem, a situação destes docentes é bem diferente da dos seus colegas dos outros níveis educativos. Desde logo pela natureza das instituições em que trabalham, historicamente pautadas por um estatuto social de prestígio que foi herdado exactamente do tempo histórico em que as Universidades se instituíam como os quase únicos centros de produção e divulgação do saber. A este reconhecimento e poder correspondeu uma tradição de grande autonomia institucional, assente, entre outros aspectos, no respeito social e até na dependência política face à função excepcional de uma instituição considerada produtora e guardiã do conhecimento, em sociedades em que a generalidade da população não tinha praticamente acesso a esse saber, produzido e transmitido nos “santuários” do conhecimento que foram as instituições universitárias. Tal autonomia, que sempre impediu ou inibiu o controlo das universidades pelo estado, plasmou idêntica matriz no que se refere à independência e poder dos docentes desse nível sobre o seu ensino, bem como aos mecanismos de controlo interno a que, neste caso, estão sujeitos.

Assim, o docente de ensino superior concebe o currículo das suas disciplinas, entra ou não entra na instituição, progride ou não progride na carreira, *pelo aval dos seus pares e não do estado*, e exerce a docência como um percurso autónomo. O fundamento histórico desta autonomia tem igualmente relação com o facto de que o **saber** ensinado na universidade, e hoje também no ensino politécnico, para o caso português, é produzido dentro da própria comunidade dos seus docentes.

Todavia, este estatuto privilegiado tem a sua contra-face. Pelo **poder** que detém e pelo **controlo** quase totalmente interno sobre a sua acção, e também pelo facto de se dirigir, até há bem pouco tempo, a populações muitíssimo seleccionadas, o ensino superior pôde perpetuar por mais tempo do que o desejável, quase sem confronto crítico, formas tradicionais e transmissivas de docência ligadas ao entendimento de ensinar como “professar” um saber, de que se detém a “cátedra”, na terminologia que ainda hoje subsiste. E o prestígio acrescido da função docente no ensino superior actuou como um agente de imobilismo e de reprodução fortíssima para a modelação das práticas de docência nos outros níveis de ensino.

Por outro lado, a “posse” individual da cátedra – símbolo do **saber** (e do respectivo **poder**) de que o docente universitário é

considerado detentor e construtor privilegiado, e de que presta provas perante os seus pares na hierarquia universitária – passou por osmose para a docência em geral, com a posse, pelo professor, da “sua” aula e da “sua” disciplina de que falávamos atrás, alimentando, todavia sem os mesmos alegados fundamentos provenientes da produção do saber, uma prática idêntica de docência como acto individual, que se preserva ciosamente, porque é lida como um símbolo de **poder** – a posse individual da docência como um resíduo virtual de um poder que, no ensino não superior, nunca verdadeiramente se teve.

Mas o ensino superior cedo foi fortemente desafiado, na modernidade e mais ainda na pós-modernidade que se associa à última parte do século XX, nesta estrutura estritamente individual e arcaica do **poder** do docente, fundado num saber intocável. É no domínio do caracterizador de profissionalidade que designei por **saber** que as diferenças a este respeito se acentuam. De facto, o desenvolvimento do conhecimento científico e das formas de construção do conhecimento moderno, cedo trouxeram para dentro da universidade a omnipresença da *investigação*, como a outra face da docência neste nível de ensino.

A mudança histórica do formato tradicional da produção livresca do conhecimento para a produção experimental, investigativa e sustentada dos saberes produzidos, tornou as instituições universitárias os principais centros produtores de conhecimento científico socialmente creditado. Por isso as Universidades da modernidade instituíram, e mantêm, como sua dupla missão o *ensino* e a *investigação*.

O outro efeito desta afirmação da investigação como parceira da docência é que introduziu, no que à investigação se refere, a ruptura com o trabalho individual em favor das equipas de pesquisa. Mas curiosamente, o peso do poder individual, no que se refere à docência, não foi ainda, em termos de cultura profissional, contaminado por este desejável trabalho inter-pares que a investigação exige.

A concepção da **função** de docência no ensino superior preserva o poder pessoal, herdado de séculos e carregado de simbologias enraizadas; o professor vê-se com dificuldade no seu papel docente sem estar sozinho, em frente de uma turma, heróico e solitário, armado do seu saber (afinal mantendo a sua “cátedra”), num misto de ritualização religiosa e teatral do seu poder (ROBERTSON, 2003). Docentes que trabalham juntos em projectos de investigação, contudo raramente colaboram nas suas actividades de docência ou debatem no colectivo a sua prática neste campo.

A força da cultura instalada, no plano social e simbólico, é enorme. Há que a reconhecer, para poder introduzir-lhe mudanças graduais, que possam tornar o acto de ensinar, a este nível, uma forma mais elaborada de levar o outro a construir conhecimento, guiando-o nessa construção e orientando o trabalho que ela exige, aqui naturalmente numa forma mais autónoma, mas nem por isso menos actuante do lado do professor. É também a este nível, julgo, que a reflexão sobre as recomendações de Bolonha deve ser aprofundada – não como uma operação de engenharia das horas lectivas que permanecem no modelo de docência tradicional, mas como uma reconversão intrínseca do acto de ensinar, associado à prática da investigação, tornando o docente no orientador e sustentador do trabalho de aprender de outros.

No sistema português, este é também um dos problemas que tem dificultado, a meu ver, a mais adequada afirmação do ensino politécnico – a menor valia que tem sido atribuída à dimensão investigativa e respectivas dotações e possibilidades de acção neste sub-sistema, como se a formação profissionalizante pudesse continuar a ser pensada como predominantemente técnica, em mais uma lamentável reminiscência de concepções ultrapassadas. Sabemos hoje quanto a formação profissionalizante tem de ser necessariamente alimentada por, e produtora de, conhecimento sobre a prática profissional que a aprofunde e lhe garanta níveis superiores de qualidade (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1994; DUBAR, 1997).

O **saber** enquanto caracterizador do acto de ensinar enferma, também e ainda mais no ensino superior, da limitação de se centrar no conteúdo do saber ensinado, e muito pouco no saber educacional, integrador do saber conteudinal e do saber processual. E contudo é este saber, propriamente educacional, que configura a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo. A associação da investigação à docência parece, no ensino superior, a via mais promissora para este reforço da *profissionalidade* docente no que se refere ao **saber**.

Em síntese, o estatuto do docente do ensino superior aproxima-se mais dos caracterizadores de *profissionalidade* pela via da *autonomia* sobre a acção e da construção do *saber* científico dentro das próprias comunidades, que se regulam e exercem *controlo interno*. Contudo, o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem,

vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos.

No que ao exercício da docência no ensino não superior se refere, a distância face a um estatuto de *profissionalidade* plena é maior, por força das limitações e contradições ao nível da natureza da função, da ambiguidade do saber que é tido como legitimador da acção docente, e da maior fragilidade do sentido de comunidade de docentes como conceptualizadores, reguladores, e organizadores do seu trabalho colectivo. Sobressai todavia neste subsistema uma maior atenção ao *aprendente* como elemento do acto de *ensinar*.

EM JEITO DE SÍNTESE

Perguntar-se-á, talvez, se o facto de o estatuto do professor ser ou não de *profissionalidade plena*, ou estar mais próximo de uma *semi-profissionalidade* ou de um estatuto misto de *funcionário-técnico*, terá assim tanta importância face à proclamada, necessidade de melhorar os níveis de qualidade do ensino nos nossos países, e porquê. A esse propósito parece conveniente considerar a situação actual, e no previsível futuro, dos sistemas de ensino na chamada sociedade do conhecimento em que já estamos a viver. Confrontados com a diversidade de situações dos públicos escolares e, simultaneamente, com a crescente necessidade de aumentar as qualificações e o efectivo domínio de saberes e de processos de aprender por parte de toda a população, poderão os sistemas fazê-lo sem reforçar o *saber* e a capacidade de *agir e decidir* das escolas e professores? E para tal, poderão eles, professores, permanecer num estatuto de dependência funcionária, sem produção própria de saber profissional nem campo de decisão sustentada sobre o acto de ensinar? Como construir qualidade no ensino com lógicas de trabalho e organização da escola herdadas do século XIX, que persistentemente se têm revelado infrutíferas? Poderá mudar-se tal cenário sem o reforço de *profissionalidade* dos professores? Ou não será possível tal reforço, as escolas continuarão a debitar esforçadamente um serviço ineficaz de transmissão passiva, que dia a dia se revela mais inoperante e, nesse caso, confrontar-se-ão, mais cedo ou mais tarde com a pergunta: escolas e professores para quê?

Considero, como espero ter tornado claro, que os professores são mais e mais necessários como agentes de qualidade da educação na sociedade do conhecimento em que vivemos e viverão os nossos filhos e netos. Mas na justa medida em que se tornarem verdadeiros *profissionais*

de ensino, com estatuto pleno, no sentido de *especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros*.

Porque informação não é sinónimo de conhecimento. A informação é, e será cada vez mais, oferecida abundantemente, mas permanece em estado bruto. Sem análise, sem organização, sem valorações - sem leitura Só a cultura, construída socialmente nos grupos e sociedades, e transmitida de geração a geração, permite apropriar significados comuns, mediante um conjunto de processos de referenciação e descodificação, simbolização e interpretação, que constroem sentidos e permitem “ler” a informação e organizá-la em corpos de significados que a transformem em saberes – utilizáveis e comunicáveis. (Roldão, 1994)

É exactamente esse o *lugar geométrico* onde situo os professores como *profissionais de ensino* num futuro que se deseja próximo: no lugar onde se exerce a passagem mediadora entre saberes e aprendentes por *acção especializada deste agente tornado profissional*; no lugar onde é possibilitada e desenvolvida a construção de inteligibilidade do mundo por parte de quem ensina de modo a tornar quem aprende capaz de transformar a informação em conhecimento seu; no lugar onde afinal a *cultura* se constrói.

Não creio, em função da análise que aqui desenvolvi, que estejamos próximos desse desiderato. Mas estou convicta que a qualidade pela qual as instituições de ensino superior deverão lutar no seu desempenho, terá de colocar, no centro de um complexo jogo de outros factores, o reforço do grau de *profissionalidade* de cada um de nós, professores, e também a dos professores que formamos, recuperando para o acto de *ensinar* a socrática dignidade de tornar cada um dos que ensinamos capaz de construir o seu próprio saber.

REFERÊNCIAS

COMISSÃO EUROPEIA. “**Livro Branco**” **sobre a educação e a formação ao longo da vida**. European Association for Educational Design (EED), 1995.

DARLING-HAMMOND, L. Futures of teaching in American Education. **Journal of Educational Change**, v. 1, n. 4, Dezembro, p. 353-373, 2000.

DUBAR, C. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.) **Profissão professor**, Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. **Os orofessores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.

PERRENOUD, P. Dez Princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In: AZEVEDO, J. (coord.) **Avaliação dos resultados escolares**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 103–126.

_____. **Novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 2000.

ROBERTSON, J. Stepping out of the box: rethinking the failure of ICT to transform schools. **Educational Change**, v. 4, n. 4, December, p. 323-344, 2003.

ROLDÃO, M. do C. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos. Revista da Universidade Aberta**, em preparação, 2005 (no prelo).

_____. **Diferenciação curricular revisitada** – conceito, discurso e praxis. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **Formar professores** – Os desafios da profissionalidade e o currículo. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2000.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57, p. 4-14, 1987.

SHULMAN, L.; SHULMAN, J. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, March-April, p. 257-271, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em outubro de 2005.

Aprovado em junho de 2006.