

PROFISSÃO PROFESSOR - SABER PROFISSIONAL DE REFERÊNCIA

TEACHER PROFESSION - REFERENCE KNOWLEDGE

Evangelina Bonifácio Silva
Instituto Politécnico de Bragança / Portugal
evangelinasilva@hotmail.com

RESUMO

Este texto resulta de um trabalho realizado no âmbito de um curso de doutoramento que teve como temática a profissão docente. Alicerça-se, fundamentalmente, na pesquisa bibliográfica incorporando, igualmente, parte dos dados empíricos pois estes possibilitaram uma reflexão acerca da profissão “de professor” reconhecendo que existe um saber profissional de referência dos professores que é a pedagogia. Considera-se que esse conhecimento profissional existe, independentemente, do grau de ensino em que cada um exerce, enquanto saber diferenciador que enquadra a práxis educativa dos professores na especificidade da sua função antropológica e na pluralidade das suas expressões.

Palavras-Chave: Professores. Escolas. Saber profissional

ABSTRACT

This text results from a study conducted within a PhD that had as its theme the teaching profession. It is founded, fundamentally, in bibliographic research, incorporating also, part of the empirical data, because they allowed a reflection about the profession "Teacher", recognizing that there is a reference professional knowledge of teachers that is pedagogy. It is considered that this particular professional knowledge exists, independently the learning degree in which each one teaches, while differentiator knowledge that fits the educational praxis of teachers in their specific function anthropological and in the plurality of its expressions.

Keywords: Teachers. Schools. Professional knowledge

INTRODUÇÃO

O exercício da profissão professor não se resume à aplicação do conhecimento escolar e acadêmico, adquirido ao longo da formação inicial mas requer um conhecimento bem mais complexo, construído em contexto de sala de aula e com base na experiência e em situações de prática profissional (SCHÖN, 1992).

Parece-nos, contudo, evidente a importância do conhecimento intelectual como suporte para um exercício profissional de qualidade pois não será possível ensinar o que se desconhece em absoluto.

Acresce sublinhar que, contemporaneamente, a profissão docente é confrontada com novos desafios decorrentes da sociedade da informação e do conhecimento que coloca “o professor no «lugar(es) do morto», esvaziando o seu papel tradicional, mas desafiando-o a assumir novas responsabilidades que passam pelo trabalhar e transformar a informação em conhecimento e sabedoria” (SILVA, 2011, p. 202). Ora uma tarefa desta natureza implica mais do que o conhecimento formal e escolar. Desde logo, além do mais, reclama um saber-fazer alicerçado em princípios éticos que balizem o espaço da relação pedagógica. Apelidamos esse conhecimento como «saber profissional de referência» entendido como um saber profissional informado que interliga as dimensões teoria-prática (a pedagogia). De sublinhar que estas questões orientaram e justificam a presente reflexão, constituindo-se como o objetivo central desta problematização teórica, centrada na especificidade da profissão professor, conforme se explicita de seguida.

SABER PROFISSIONAL DE REFERÊNCIA

Na contemporaneidade, a sociedade projecta sobre os professores e as escolas expectativas e missões que jamais serão capazes de cumprir. Na escola os professores desenvolvem a sua profissão e procuram responder aos reptos da mais complexa das atividades profissionais que, muitas vezes, *é reduzida ao estatuto de coisa simples e natural* (NÓVOA, 2002, p. 254). Recentemente João Ruivo (2012) sublinha que a escola continua a ser “o que sempre foi: um espaço em que aprendentes e educadores se encontram, num ambiente que estimula a auto-estima e o desenvolvimento pessoal (...) num mundo que gira em contra ciclo, ao promover o egoísmo, o individualismo” (p. 97).

No entanto, estes profissionais estão consciencializados que a escola é um lugar de

encontro(s) onde não há sábios absolutos: há homens [e mulheres]¹ que em comunhão buscam saber mais (FREIRE, 1975, p. 116). Comungando desta perspectiva, entende-se que o exercício da profissão deve alicerçar-se em saberes científicos, mas recusando saberes meramente instrumentais, imutáveis e estáticos. Do nosso ponto de vista, aos profissionais da educação exige-se um conhecimento polivalente e multifacetado que se vai arquitetando e (re)construindo numa aprendizagem constante de articulação entre a teoria e a prática e a partir da reflexão da e sobre a ação (SCHÖN, 1992).

A este propósito, Imbermón (2004, p. 25-26) salienta que existem dois tipos de conhecimento: “o conhecimento pedagógico vulgar e o conhecimento pedagógico especializado”. Relativamente “ao conhecimento pedagógico vulgar”, sustenta que se trata de um conhecimento que existe numa determinada estrutura social, na qual os indivíduos são formatados desde a infância e, deste modo, adquirem a cultura do seu contexto. A passagem pela estrutura formal do sistema educativo (a escola) permite-lhes, enquanto alunos, conhecer determinadas formas de ensino, os processos, os métodos e as rotinas e, posteriormente, a partir de um «conhecimento aparente» opinam sobre as questões do processo educativo partindo da experiência vivida. Acrescenta ainda, este autor, que tal facto torna evidente que o professor não é o único detentor do saber suscitando, na sociedade contemporânea, uma percepção social de desvalorização da escola e, por vezes, um menor reconhecimento público da função docente.

De igual modo, o autor sublinha a existência de um *conhecimento pedagógico especializado* que em seu entender é bem mais complexo e distingue os professores do não-professores. É um conhecimento diferenciador porque se alicerça na necessidade de um processo concreto de formação e que é, desde logo, um processo inacabado pelo que deverá ser considerado como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento constante da profissão. Além do mais, encontra-se unido à ação congregando características específicas como:

“la complejidad, la accesibilidad y la utilidade social y que todo ello, en un contexto determinado, permitirá emitir «juicios profesionales situacionales» basados en el conocimiento pedagógico especializado se legitima en la práctica profesional (...) y radica, más que en el conocimiento de las disciplinas “(IMBERMÓN, 2004, p. 26).

Na nossa leitura, trata-se de um saber que deve configurar o exercício da profissionalidade docente face aos desafios do Século XXI e a que apelidamos de «saber

¹ - Acrescentado à ideia do autor.

profissional de referência».

Pelo explicitado, sustentámos que o saber profissional de referência dos professores, independentemente do grau de ensino, é a «pedagogia», enquanto saber que enquadra a práxis educativa na especificidade da sua função antropológica e na pluralidade das suas expressões. Isto é, vai de encontro àquilo que defende Isabel Baptista (2005). Neste registo, chamamos pedagogia a um saber reflexivo, ético e estético, e não apenas técnico que configura a essência do «ser professor» enquanto educador escolar. Ao remeter para a identidade da cultura escolar, a autora pretende demarcar-se de uma concepção da pedagogia, como teoria geral da educação, algo excessivamente substantivado e genérico. Assim, como lembra Carvalho (1996) por pedagogia escolar entende-se o conhecimento ligado ao modo específico de ensinar e aprender na escola, abordando as questões estruturantes da função educativa e que são irredutíveis a uma qualquer ciência da educação.

Os paradigmas de cientificidade de carácter positivista adotados pelas ciências da educação numa primeira fase do seu processo de legitimação epistémica carecem de uma reflexividade ético-antropológica que é fundamental (BAPTISTA, 2008).

Recorda-se que a pedagogia nem sempre foi valorizada e, apenas, nos anos vinte do século passado, passou a ser encarada como o núcleo do ensino e como uma disciplina à volta da qual se deveriam articular as diferentes *matérias*, ideias que emergem das correntes da Educação Nova, veiculando uma nova solidez na autenticação da sua importância como um saber científico de referência da profissão docente tal como propõem NÓVOA (1987, 1991, 2005), BAPTISTA (2005), POPKEWITZ (1995), citados por SILVA (2011, p. 27-28). A pedagogia enquanto saber diferenciador ocupa, pois, um lugar fundamental na afirmação de autonomia sócio-profissional, numa perspectiva de processo reflexivo, integrado, dinâmico, dialéctico e distintivo da profissão docente.

Concordamos com a linha de pensamento de Donald Schön (1992) quando refere o seguinte:

“El conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores” (p. 42).

De igual modo, através dos seus estudos, Stenhouse (2003) sugere que cada aula seja um laboratório e cada professor seja um membro da comunidade científica. Salienta a importância da competência por parte dos “professores para adotar una actitud investigadora

com respecto a su próprio modo de enseñar. Denomino «actitud investigadora» a una disposición para examinar com sentido crítico y sistematicamente la propia actividad práctica” (p. 211).

Ora, comungando das ideias deste investigador e face à complexidade e aos reptos da sociedade actual, cabe ao professor reflectir, investigar e construir um «saber profissional de referência» a que podemos apelidar de saber profissional:

“concebido como uma espécie de diálogo dilemático entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem” (ALONSO, 2005, p. 46).

Na sequência do que acaba de ser dito, defendemos que sendo o professor um sujeito de acção e de relação se constitui, também, como um imperativo da dinâmica pedagógica a procura de respostas para os desafios de perfectibilidade e educabilidade humana num quadro de actualidade. O saber pedagógico contemporâneo não pode ignorar os reptos vindos de uma sociedade que se pretende «educativa», solidária e inclusiva.

Paraphrasing Baptista (2005) julgamos ser aqui que os referenciais teóricos podem cumprir um papel importante, enquanto eixos de orientação mas nunca de certeza absoluta ou de exclusão. Deste modo “o compromisso ético que deve unir a classe docente terá, pois, que ser perspectivado em estreita ligação, com o conhecimento de referência de todos os professores e educadores – a pedagogia” (p. 147). Em síntese, o saber pedagógico de que falamos como imagem distintiva da profissão, está intimamente ligado à prática educativa através da qual se legitima e é legitimado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi explicitado, reconhecemos que o saber profissional não dispensa os saberes teóricos de carácter técnico e científico, como já tivemos oportunidade de afirmar, antes suportam a prática educativa absorvendo outros “elementos para corrigir a imagem mecânica que sugere, permitindo compreender o funcionamento flexível da prática, o papel activo e intelectual dos professores e a própria ligação entre teoria e investigação, entre pensamento e acção” (SACRISTÁN 1995, p. 79).

Nesse sentido, valorizamos o conhecimento pedagógico como um conhecimento reflexivo e operativo, configurado por valores éticos, que se vertem numa competência

profissional ou sabedoria prática assente na interligação dos saberes, das acções e das atitudes (SILVA, 2011). Sublinhamos ainda que dizer «saber profissional de referência» significa admitir que estamos perante um conhecimento comum que une e dá sentido integrador à multiplicidade de especializações exigidas por uma atividade obrigatoriamente diferenciada.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Luisa. Perfil profissional e projecto de formação. In: LOPES, Amélia (org). *De uma Escola a Outra - Temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento, 2005, p. 42-50.

BAPTISTA, Isabel. *Dar Rosto ao Futuro - Educação um Compromisso Ético*. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, Isabel. Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. In: Revista *Cadernos de Pedagogia Social*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2008, p. 7-30.

CARVALHO, Adalberto Dias de. *Epistemologia das Ciências da Educação*. 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

IMBERNÓN, Francisco. *La Formación y el Desarrollo Profesional Del Profesorado - Hacia una nueva cultura profesional*. 6ª ed. Barcelona: Editorial Graó, 2004.

NÓVOA, António. O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas. In: PROST, Antoine, et al., *Espaços da Educação - Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

RUIVO, João. *O Descanto dos Professores*. Castelo Branco: RVJ Editores, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. A Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. 2ª ed. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SCHÖN, Donald. *La Formación de Profesionales Reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y de aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1992.

SILVA, Evangelina Bonifácio. *Professoras e Escolas - Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Editora Fonte da Palavra, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. 5ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 2003.

Artigo recebido em julho/2012

Aceito para publicação em março/2013