



INFLUENCIAS INGRESAS EN LA EDUCACIÓN
ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA (1810-2010)

José María Hernández Díaz
(Coordinador)

Familia con el potencial de aprender
C. López

Coordinador: José María Hernández Díaz
Comité editorial: José Manuel Alfonso Sánchez, Alexia Cachazo Vasallo, Juan Francisco Cerezo Manrique, Sara González Gómez, José Luís Hernández Huerta, Francisco José Rebordinos Hernando, Laura Sánchez Blanco

© Los autores
© De la presente edición: Los editores

Depósito legal: S. 1.266-2011
Diseño de portada: José Luis Hernández Huerta
Diseño y composición: Alexia Cachazo Vasallo.
Edita: Hergar Ediciones Antena y Alexia Cachazo Vasallo
Imprime: Gráficas Lope
C/. Laguna Grande, 2 (Pol. Ind. El Montalvo II)
Telfs.:923 19 41 31- 923 19 39 77
37008 Salamanca
www.graficaslope.com

Reservados todos los derechos, ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

LAWRENCE STENHOUSE – REVISITANDO A INFLUÊNCIA DA SUA OBRA EM PORTUGAL

Evangelina Bonifácio Silva
evangelina.silva@dren.min-edu.pt
IPBragança

Neste texto procurarei revisitar o percurso e o pensamento pedagógico de Lawrence Stenhouse (1926-1982) um educador inglês que dedicou uma parte importante da sua carreira na defesa da ideia de que o professor é (deve ser) um construtor de conhecimento e não, simplesmente, um transmissor, um tradutor ou um executor de currículo.

Numa leitura reflexiva, pretende-se perceber se a influência do seu pensamento pedagógico emerge em textos de alguns pedagogos portugueses.

1. PERCURSO E FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Stenhouse nasceu na cidade de Manchester, em Inglaterra, no ano de 1926. Começa por ser docente na educação básica e torna-se um pensador da educação do Século XX. Partiu da sua própria experiência enquanto professor do ensino básico a que associou as teorias pedagógicas estudadas e algumas das suas inquietações, concluindo que o professor deveria ser, permanentemente, um investigador. Argumentava a necessidade do professor adoptar um conjunto de princípios pedagógicos, como único caminho, para o desenvolvimento curricular e para a qualidade das aprendizagens dos alunos, nomeadamente através de um processo de auto-reflexão. Explicitava a necessidade do professor criar o seu próprio currículo, sendo crítico, dialogante e consequente, com uma visão ampla da realidade, exercendo as suas funções com autoridade profissional, mas aberto a diferentes pontos de vista, sem recorrer ao autoritarismo e à doutrinação.

Posteriormente, veio a leccionar na Durham University, passando por vários projectos ligados à Educação. A este propósito, refere-se que em 1966 foi convidado a assumir a direcção do *Humanities Curriculum Project*, um projecto de desenvolvimento curricular do Reino Unido, no qual teve a oportunidade de transformar um conjunto de teorias em estratégias que considerava indispensáveis e que poderiam ser um recurso para educadores profissionais de qualquer nível de ensino.

Nesta linha de pensamento, procurou incorporar *nesse projecto algumas de suas preocupações, como o direito do aluno ao saber, a conexão dos conteúdos escolares com o conhecimento de mundo e a importância do diálogo como método pedagógico*¹.

Mais tarde, foi professor na Universidade de East Anglia, no Reino Unido e na década de 1970 dirigiu o *Centre for Applied Research in Education* (Centro de Investigação Aplicada em Educação).

Neste caso, tratava-se igualmente de um projecto de natureza prática na linha de pensamento de Stenhouse que tinha como preocupação central compreender as questões emergentes da prática docente, explicitando diversos contributos para a importância do professor permanecer motivado para rever as suas práticas, atribuindo centralidade ao professor enquanto investigador.

A este propósito Isabel Alarcão (2001) refere que ao envolver os professores Stenhouse lhes reconhecia capacidade investigativa sobre as suas práticas, considerando que estes levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações de trabalho. Por outro lado, salienta a mesma investigadora que esta concepção de Stenhouse ganhou relevância e solidez com a coordenação de dois projectos de desenvolvimento curricular, que possibilitaram um vasto campo de conhecimento a este professor de humanidades que à «acção prática» juntou a investigação (*Humanities Curriculum Project e Problems and Effects of Teaching about Race Relations*).

Como já foi dito, nestes projectos teve a preocupação de envolver os professores implicando-os nos processos de aprendizagem dos seus alunos e reflectindo sobre a importância daquilo a que chamou o «modelo investigativo», identificando em cada professor um investigador, salientando que o profissionalismo dos professores depende da predisposição para (re)examinar a sua própria prática de uma forma crítica, sistemática e holística (Alarcão, 2001).

Nesta linha de pensamento, advogava a importância da autoridade do professor na gestão da sala de aula sendo que esta não deveria decorrer, apenas, do saber que este detinha, mas do permanente desenvolvimento profissional baseado na pesquisa investigativa sobre a sua prática educativa, realizada no dia-a-dia, de modo autónomo. Ora, tal sugere uma necessidade sentida pelo professor e não motivada pela influência de outros investigadores ou supervisores educativos.

Reconhecia, a este propósito que, habitualmente, os professores participam na(s) investigação(es) mas sob a direcção de outros considerados *experts* em educação mas que, todavia, desconhecem as questões emergentes no contexto de sala de aula e na prática lectiva. Por isso, numa das suas obras emblemáticas Stenhouse (2003) afirma que as ideias educativas produzidas por outros não são entendíveis e assimiláveis, de igual modo, pelos professores que trabalham o currículo escolar não havendo assim uma igualdade de discurso entre quem propõe e quem comprova a proposta curricular. Salienta que *lo esencial es que la propuesta no sea considerada como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que solo pide ser sometida a la prueba de la práctica* (pp. 194-195). Ora, deste modo, sugere um processo activo alicerçado na reflexão de cada profissional sobre as suas experiências em contexto de prática educativa. Nesse sentido, definiu o currículo como uma forma particular de «pauta ordenada» para a

prática do ensino e não como sendo um vasto conjunto de materiais ou como um compêndio para seguir exactamente, sem permitir desvios à sua aplicabilidade. Admite, pois, que cabe a cada professor a sua compreensão e o seu desenvolvimento através de um aperfeiçoamento profissional amplo em que o currículo deve ser entendido como *un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza* (p. 195).

Revisitando a sua obra percebe-se que este atribuía ao professor o papel de «investigador e cada sala de aula era encarada como um laboratório». Certamente, por isso, convida à construção de um pensamento autónomo e não à transmissão, reprodução e aplicação do discurso alheio, desenvolvendo um currículo adequado ao contexto escolar e assumindo com autonomia profissional o compromisso de renovação pedagógica, de sucesso e inovação nas escolas que, além do mais, pressupõe o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo.

Pelas razões explicitadas, as suas ideias ajudaram a perspectivar um novo entendimento do currículo escolar e, nesse sentido, também a formação de professores realizada no seu país, de forma imprecisa e por matérias, veio a ser desenhada a partir de planos de estudos em ciências da educação tendo como propósito habilitar os profissionais de educação face aos desafios exigentes que lhes são colocados ao trabalharem e se apropriarem de um currículo. Preconizava, sobretudo, uma mudança das práticas na educação em que o professor não deveria ser «aplicador» de um currículo prescrito mas um co-construtor desse desenho curricular, numa determinada realidade escolar. Refere que *el problema de especificarlo consiste en perceber, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula* (Stenhouse, 2003, p. 26)

Sem dúvida, que a obra deste investigador tem subjacente a pretensão de rigor intelectual, a mudança das práticas dos professores, apelando ao desenvolvimento do currículo, como forma de melhorar as aprendizagens dos alunos e, desse modo, promover a inovação nas escolas, num processo consecutivo e deliberativo.

2. A NOÇÃO DE PROFESSOR-INVESTIGADOR

Esta ideia é apresentada como um capítulo central do livro que revisitamos, em particular, nesta reflexão. Trata-se de «Investigación y Desarrollo del Currículum – Capítulo X» (Stenhouse, 2003, p. 195), escrito em 1975 e com o título original de *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Falo, concretamente, de uma das suas obras mais emblemáticas que congrega o seu pensamento pedagógico, no dizer de Gimeno Sacristan que prefaciou a edição espanhola, aqui referida.

Esta noção de professor-investigador é, permanentemente, associada ao educador inglês Lawrence Stenhouse, referindo que a sua origem se situa nos anos 60. Todavia, é sabido que desde os anos 30 foram emergindo vozes na defesa dos professores como pensadores, como investigadores da sua acção, como inovadores, como auto-reflexivos, como observadores participantes, (...). Esta concepção encontra-se, primeiramente, na obra de John Dewey que considera os professores como estudantes do ensino (Alarcão, 2001).

Nesta perspectiva, o investigador que vem sendo revisitado salienta que o desenvolvimento efectivo de um currículo que seja da mais alta qualidade depende *de la*

capacid por parte de los profesores para adoptar una actitud investigadora com respecto a su próprio modo de enseñar. Denomino «actitud investigadora» a una disposición para examinar com sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica (Stenhouse, 2003, p. 211).

Constatámos que as suas ideias, apesar de terem mais de 4 décadas permanecem carregadas de actualidade pois os conceitos mais contemporâneos sobre as competências para ensinar compreendem a postura reflexiva, a capacidade de analisar a própria prática e a partir dessa reflexão «na e sobre a acção» efectuar ajustamentos com a finalidade de aperfeiçoar o trabalho na sala de aula. Convém salientar que a metáfora de professor-investigador uniu várias correntes de pensamento mas em Portugal ganha força nos anos setenta e oitenta. Ao reflectir a este propósito Estrela (2010) sublinha que dar uma *nova imagem do profissionalismo docente através do reforço da autonomia dos professores na construção dos saberes profissionais e da diminuição da sua dependência em relação aos investigadores universitários é o objectivo que unifica várias correntes de diferentes origens, dando força à metáfora de professor-investigador* (p. 13).

Com efeito, os novos tempos, continuam a reclamar uma profissionalidade docente alargada e imbuída de qualidades e compromissos que Stenhouse (2003) evidencia citando outros autores e contrapondo a sua perspectiva do seguinte modo:

Creo que las características críticas de esta profesionalidad ampliada, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del C., son las siguientes:

- *El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;*
- *El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar;*
- *El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades* (pp. 196-197).

Deste ponto de vista, aponta para que as competências profissionais sejam construídas em contexto de trabalho o que significa que a qualidade de ser competente (Bom Professor) não corresponde, simplesmente, a um atributo individual. Nesta linha de análise, Canário (2005) salienta que a concepção das competências profissionais é *algo que não é prévio ao exercício profissional, mas, sim, produzido “em acto”, ou seja, emergente do contexto em vez de imanente ao indivíduo* (p. 137).

Assistimos, nos últimos quinze anos, tal como sublinha António Nóvoa (2009) a um longo consenso, nacional e internacional, sobre a profissionalidade docente e que tem *como marca o conceito de professor reflexivo e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação* (pp. 14-15). Atribui esta mudança, particularmente, a contributos de dois grandes grupos: i) investigadores, professores, redes institucionais e grupos de trabalho diversos; ii) especialistas que actuam como consultores e que fazem parte das organizações internacionais, tais como a OCDE, a UNESCO e a própria União Europeia (pp. 13-14).

Contudo, acrescenta que a prática ainda não traduz o consenso discursivo. Tal como já foi afirmado, *a qualidade da formação inicial e o aperfeiçoamento permanente tornaram-se uma imposição para os professores e para os governos* (Silva, 2011, p. 154). Importa, no entanto, sublinhar que os pressupostos que alicerçam a noção de professor-investigador (Stenhouse, 2003) permanecem irrefutáveis e consensuais. Por isso, acredito que a

influência do pensamento de Stenhouse trouxe contributos à reflexão e ao debate dos pedagogos e educadores portugueses como disso dão testemunho alguns dos textos aqui referidos (Roldão, 1999; Alarcão, 2003; Estrela, 2010).

Nesta contextualização, a formação inicial de professores, em Portugal, tem procurado ir ao encontro dos pressupostos defendidos pelas ideias inovadoras destes (e outros) pedagogos, que são referentes decisivos para os que decidem em matéria de política educativa. De certo modo são «investigadores-influenciadores».

Com efeito, a noção de professor-investigador, vem ganhando sentido e é possível encontrar alguns traços comuns, com o seu pensamento pedagógico, em documentos da responsabilidade do Ministério da Educação (ME). Confirmando o que se acaba de referir transcreve-se a seguinte ideia:

(...) o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integralmente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado² e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhes são colocados (cf. preâmbulo do Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto).

Esta e outras considerações encontram-se plasmadas, desde 2001, num documento que sintetiza as dimensões inerentes ao desempenho profissional (Perfil Geral de Desempenho Docente)³. Advogamos que este documento se aproxima e não contraria os fundamentos pedagógicos de Lawrence Stenhouse. Tal como evidencia Mesquita (2011), numa primeira análise ao documento, é possível constatar que as *quatro dimensões que integra visam o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional, dentro de um contexto social e institucional, como conceptor de currículo, reflectindo e investigando sobre as suas práticas, do currículo, atendendo à heterogeneidade dos seus alunos* (p. 73). Por outro lado, recentemente, o Ministério da Educação (ME) divulgou os padrões de desempenho docente, um documento de referência nacional do processo de avaliação de desempenho, no qual procurou definir as características particulares da profissão docente e as funções profissionais que dela decorrem com a finalidade de orientar as práticas, face à complexidade do acto de ensinar, explicitando desse modo os seus fundamentos:

A especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como acção intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Estas são dimensões fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade actual. A profissão docente é frequentemente confrontada com complexidades, incertezas e dilemas.

(...) Nesse sentido, a definição de padrões de desempenho docente consagrada neste diploma poderá contribuir para orientar a acção dos docentes, para estimular a respectiva auto-reflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente⁴.

Resumidamente, diria que se trata de um documento que em termos avaliativos apresenta a descrição dos indicadores que traduzem a operacionalização do desem-

penho docente, recorrendo a evidências nos diversos domínios, no sentido de (re) orientar a acção profissional, utilizando «níveis e descritores» como referentes comuns, apontando para que o processo avaliativo seja, simultaneamente, global e integrador.

EM SÍNTESE

Como já foi explicitado, anteriormente, a ideia de professor-investigador defendida por Stenhouse (2003) pode ser encontrada nos trabalhos de diversos autores portugueses (Roldão, 1999; Alarcão, 2003; Estrela, 2010) e nos documentos de política educativa aqui evidenciados.

Contudo, recorreu-se a um trabalho, recente, de António Nóvoa (2009) pois na leitura da sua obra encontram-se apontamentos que acredito se entrecruzam. Reconheço, todavia, que se trata de uma noção de professor-investigador (re)elaborada, aprofundada, inovadora e única, nomeadamente, quando este sublinha que a *formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar* (p. 32). De igual modo, quando defende que a *formação de professores deve passar para dentro da profissão (...) devolver a formação de professores aos professores* (p. 36).

Considero, ainda, importante sublinhar que o mesmo autor português traz à discussão um outro contributo expressando a ideia de «Bom Professor». Ora, sugere um novo conceito, o de *disposição*, pretendendo romper com o debate sobre as competências do professor. Escreve que se trata de um conceito mais líquido e coloca a *tónica numa (pre) disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor* (Nóvoa, 2009, pp. 29-30). Nesse texto, aponta as seguintes pre(disposições), para um «Bom Professor»: i) o conhecimento; ii) a cultura profissional; iii) O tacto pedagógico; iv) o trabalho em equipa; v) o compromisso social. De salientar que coloca a ênfase no conhecimento afirmando que ninguém pensa no vazio.

Na mesma linha de sentido, acresce dizer que num estudo realizado, recentemente, em Portugal, dedicado aos professores e às escolas, foi colocada a seguinte questão: *Que qualidades deve ter um professor?*, indicando aos inquiridos oito hipóteses de resposta.

É de salientar que se constatou que a maioria dos inquiridos elegeu a «*competência técnica/científica*». Entre os inquiridos cuja opção foi concordo e concordo totalmente situa-se a quase totalidade dos inquiridos (99%). Na verdade, uma parte significativa dos inquiridos confirmou que a componente técnica/científica (leio o conhecimento e o saber pedagógico) continuam, contemporaneamente, a face pública do ensino e ensinar permanecem como especificidade da profissão professor (Silva, 2011, pp. 153-154).

Porém, comunga-se da ideia de que o desenvolvimento profissional no ensino depende *del perfeccionamiento de formas de investigación cooperativa entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los profesores* (Stenhouse, 2003, p. 218).

Como é sabido os discursos e as práticas da educação são, habitualmente, marcados por avanços e retrocessos, apesar dos consensos sobre a necessidade de uma actividade investigativa centrada em equipas pedagógicas de professores, com partilha de boas práticas, sendo um caminho que se defende face à complexidade do exercício da profissão professor no Século XXI, num tempo que se apresenta imprevisível e inconstante.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, ISABEL (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que Formação? in Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. *Cadernos de Formação de Professores*, n° 1 (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, RUI (2005). *O Que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, MARIA TERESA (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- MESQUITA, ELZA (2011). *Competências do Professor – Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- NÓVOA, ANTÓNIO (2009). *Professores - Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- ROLDÃO, MARIA DO CÉU (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Ministério da Educação.
- SILVA, EVANGELINA BONIFÁCIO (2011). *Professores e Escolas - Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- STENHOUSE, LAWRENCE (2003) [A. G. Miralles, Trad.] *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata, (5ª ed.)

ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS

- <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lawrence-stenhouse-307624.shtml>, consultado em 11.08.2011
- <http://repositorium.sdim.uminho.pt/bitstream/1822/657/1/MariAFlores.pdf>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil Geral de Desempenho Docente
Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro – Padrões de Desempenho Docente

NOTAS

- ¹ - Cf. <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/lawrence-stenhouse-307624.shtml>
- ² - O sublinhado pretende evidenciar a importância da ideia subjacente neste documento.
- ³ - Cf. Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto
- ⁴ - Cf. Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro – Padrões de Desempenho Docente