

In Actas do XI Congresso da SPCE, Guarda, 2011. ISBN: 978-972-8681-35-7.

## XI Congresso da SPCE

“Investigar, Inovar e Desenvolver: Desafios das Ciências da Educação”

(Instituto Politécnico da Guarda, 30 Junho a 2 Julho 2011)

### Trabalho Docente: Contextos e Práticas

#### Professor de outrora e Professor de agora

Jesus Maria Sousa  
Universidade da Madeira

#### Introdução

Antes de entrarmos propriamente no tema proposto para este painel, gostaria de, num primeiro momento desta comunicação, refletir, se bem que sumariamente, sobre o conceito de “profissão”, para de seguida abordarmos a sua relação com o Trabalho Docente, os Contextos e as Práticas.

Se formos às suas raízes etimológicas, vemos que "profissão" vem da palavra latina “*professio*”, do verbo “*profiteri*”, que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. A palavra nasce assim ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida e reconhecida. Basta nos lembrarmos que era exigido aos primeiros professores das universidades que fizessem uma profissão de fé, numa cerimónia pública, num misto de influências laicas e religiosas ao mesmo tempo. Neste sentido, "profissão" opunha-se a "ofício", ao chamado "*métier*", pois enquanto a primeira assumia um saber reconhecido e professado em público, o segundo, aliado à ideia de negócio ou trabalho manual (um e outro menos nobre, então), sugeria um conhecimento mais esotérico, secreto, que era transmitido aos iniciados, aos aprendizes dos artesãos.

Segundo a corrente sociológica funcionalista, o tipo ideal de profissão era o que melhor se identificasse com o modelo de profissão liberal, o qual teve o seu apogeu no século XIX e princípios do século XX, geralmente associado à medicina e à jurisprudência. Ora, o modelo de profissionalização inspirado neste paradigma

funcionalista pressupõe que as profissões detêm “autonomia para organizar e regular as respectivas atividades; monopólio profissional, ou seja, a faculdade jurídica de impedir todos os que não são oficialmente acreditados de oferecer serviços no domínio referido como exclusivo de uma profissão” (Rodrigues, 2002: 41). Estariam depois, em escala hierárquica, outras, porventura consideradas “semi-profissões”, onde se incluíam as dos professores, enfermeiros ou assistentes sociais, uma vez que “a sua formação [era] mais reduzida, o seu estatuto social menos legitimado, o seu acesso aos meios de comunicação menos estabelecido, [havia] menos corpo especializado de conhecimento, e [detinham] menor autonomia face ao controle realizado pela sociedade, em comparação com as profissões propriamente ditas” (Etzioni, 1969: v). A grelha de análise para a classificação das profissões seria, como estamos a ver, a das "profissões liberais" de então.

Sem entrarmos na discussão sobre a emergência de novos modelos ligados às organizações burocráticas, nem aprofundarmos a evolução do conceito de “profissão”, devido a novas posições teóricas, no âmbito da sociologia das profissões, podemos, no entanto, delas extrair a unanimidade que se gerou em torno das seguintes características que todas reportam como imprescindíveis para que uma atividade seja considerada profissão: o SABER, organizado num *corpus* específico de conhecimento, que exige uma FORMAÇÃO, a AUTONOMIA, para exercer esse Saber, o PRESTÍGIO que a sociedade lhe concede e a ÉTICA no exercício da atividade, pela existência de um código deontológico, controlado pelos pares.

## **1. Um olhar para o passado**

Posto isto, convido-vos a me acompanharem numa incursão pelo passado, para refletirmos sobre o Trabalho Docente, enquanto Profissão, ou não, tendo em conta as características enunciadas, nos diversos Contextos e as suas Práticas.

Em quadros temporais (Contextos) mais fechados, a sua missão manteve-se sobretudo centrada no domínio da MATÉRIA, geralmente pouco acessível à generalidade da população. Poucos eram os eleitos a quem ele, *sábio-expert*, fazia o favor de conceder a matéria, como se de uma dádiva se tratasse, para, por sua vez, a devolverem o mais fiel e exatamente possível. Os exercícios práticos de reprodução e

repetição, com forte apelo à memorização, e que à primeira vista nos parecem inócuos, traziam, no entanto, consigo, uma concepção de um mundo organizado de determinada forma, onde as verdades eram absolutas e eternas.

Nas comunidades primitivas, a passagem de testemunho de uma geração a outra, tendo em vista a conservação de um conteúdo simbólico da tribo, decorria num ambiente impregnado de misticismo que lhe conferia o seu quê de sagrado (lembremo-nos dos ritos de iniciação e de como era difícil de os superar). Faz parte do nosso imaginário colectivo uma primeira aula formal à volta da fogueira, onde o ancião transmitia aos jovens iniciados, numa dádiva, todos os mitos sobre as origens da tribo, que, estes, por sua vez transmitiriam mais tarde a outros vindouros. Era um ciclo de reprodução, tendo em vista a preservação do passado, pois era aí que se albergava o que de mais belo e mais heroico havia sido realizado.

Este modelo reprodutivo, que conferia ao professor essa auréola de misticismo, colocando-o num patamar distante e superior, iremos nós encontrar ao longo dos tempos, quer em Contextos do mestre medieval das escolas conventuais e catedrais, em Contextos do religioso dos colégios jesuítas ou mesmo em Contextos do professor de instrução pública, quando encarado como peça fundamental no modelo de reprodução social e manutenção do “*status quo*”. Prevalciam aí os princípios de intemporalidade e universalidade. A verdade conteudal, definitiva e absoluta, porque colocada fora das contingências temporais e locais, seria pressupostamente revelada por alguma entidade abstrata e distante.

A partir de pequenos *flashes* temporais (Contextos), podemos, de facto, constatar que se cultivavam no professor de outrora determinadas características de personalidade em conformidade com a sua missão de reprodução social e cultural.

Assim, pegando, por exemplo, na *Ratio Studiorum* (1599), enquanto conjunto não só de regras de funcionamento dos Colégios da Companhia de Jesus, como de regras de bem ensinar, aplicadas nas doze províncias de então (Castela, Aragão, Andaluzia, França, Itália, Alta Alemanha, Baixa Alemanha, Brasil, Etiópia, Índia, Japão e, naturalmente, Portugal), verificamos que era exigido ao futuro professor, uma primeira etapa de mortificação do corpo, através dos chamados exercícios espirituais. Só depois disso estaria ele preparado (purificado) para ingressar na sua longa preparação intelectual e mais tarde pedagógica, sob a orientação do “*docendi*

*peritissimus*". Se procedermos a um trabalho de interpretação de algumas das regras, podemos extrair alguns traços de personalidade, com repercussões no Trabalho Docente, que são apanágio desse modelo de reprodução. Quando lemos o seguinte...

*"Obedecei ao Prefeito dos Estudos Inferiores em tudo o que diga respeito aos estudos e à disciplina escolar..."* (Regra 11 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

*"Nada mantém mais a disciplina do que a observância de regras. Daí que a principal preocupação do professor deva ser a de que os alunos observem tudo o que está prescrito nas Regras e cumpram as prescrições respeitantes aos estudos."* (Regra 39 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

*"Mostra-lhe, para isso, os terríveis e justos castigos da prevaricação e a alma tremerá e se assustará. Há perigo de não se deixar sucumbir pelo horror do pecado e o medo da pena?"* (F. Rodrigues. 1931. 109).

... Constatamos que o sentido da obediência a normas superiormente determinadas era um traço marcante na estrutura da personalidade deste professor. Por outro lado, a preservação de um saber bem delimitado impedia-o de enveredar por qualquer tipo de inovação, como atestam as seguintes regras:

*"Os professores com tendência para a novidade ou para uma inteligência mais livre devem, sem dúvida, ser excluídos do ensino."* (Regra 16 do Provincial),

*"...Mesmo em questões sem perigo para a fé e a piedade, ninguém deve se atrever a introduzir matéria nova nem assuntos que não sejam caucionados por um autor capaz, sem consultar os superiores..."* (Regra 6 comum aos professores das Faculdades Superiores).

*"A preleção deve apenas explicar os autores antigos, nunca os modernos. É preferível que o professor fale com uma certa ordem e preparação e que exponha o que escreveu em casa, lendo todo o livro ou o discurso que tiver nas mãos."* (Regra 27 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

Neste modelo de Trabalho Docente, a novidade devia ser evitada a todo o custo, pois podia fazer perigar a estabilidade desejada.

Também o Contexto da laicização do ensino, entretanto operada sob a égide do Marquês de Pombal, a partir da ordem de expulsão dos Jesuítas, não veio alterar o modelo. O conhecimento, enquanto verdade absoluta e inquestionável, continuava a existir, só que já não proveniente de Deus, mas de uma Razão esclarecida. O professor... esse continuava a ser uma peça sob determinado controle institucional (já não da Igreja, mas do Estado); o professor continuava, no fundo, a ser um agente de reprodução social. Para isso, o seu passado moral e político era minuciosamente perscrutado à entrada da docência, através de informações recolhidas no bairro onde habitasse.

Também o Estado Novo (outro Contexto) buscou o exercício da reprodução social quando reagiu contra a vontade de generalização do ensino, anteriormente iniciada pelos períodos do liberalismo, constitucionalismo e da primeira república. Desejando manter a ordem social então estabelecida, afirmava Salazar (citado por A. R. Monteiro, 1975: 144):

*“Grande parte do nosso povo, pela sua riqueza intuitiva e sobretudo pelas condições da sua existência e da sua atividade, não sente a necessidade de saber ler (...). Deverá, com efeito, ensinar-se o povo a ler?, ou melhor, deverá impor-se a escolaridade obrigatória àquela porção das populações rurais que não sente necessidade da cultura?”*

Pelo contrário, reforçava E. Tamagnini, do Ministério da Educação Nacional (Ibid., 146):

*“Será indispensável moderar as aspirações desrazoáveis que impregnam o espírito dos pobres e dos humildes, será preciso destruir essa grande ilusão de que a cultura dá infalivelmente riqueza e poder”.*

E é neste Contexto de fechamento cultural, que são encerradas todas as escolas do magistério primário e que são criados postos escolares em lugar de escolas, aí nascendo um novo tipo de professor: o regente escolar detendo apenas quatro anos de escolaridade.

Era preciso estar ao serviço da ideologia dominante, de uma forma ativa, como um "apóstolo", tal como diz o preâmbulo do decreto-lei nº 30.951, de 10 de Dez. 1940:

*“É preciso que o seja quando é chamado a colaborar, através da escola e fora da escola, em alguma obra social e mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo”.*

E o Ministro Carneiro Pacheco chegou mesmo a advertir (citado por A. R. Monteiro, 1975: 146):

*“o mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem, por aberração, o não quiser ser, haverá de retirar-se.”*

Como vemos, o professor, nestes instantâneos históricos (Contextos), transporta consigo o enorme peso da responsabilidade pela estabilidade político-administrativa de um regime reprodutor de hierarquias e desigualdades sociais, refletindo-se esse desiderato nas suas práticas pedagógicas.

Mas outros tempos houve em que o professor foi encarado como agente de transformação e de desenvolvimento da sociedade. Recuemos mais uma vez,

recordando os ideais da Revolução Francesa ou a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão como marcos históricos para a evolução política e social da Humanidade, ou seja, os textos conducentes a Contextos. A ideia fundamental de que “todos os homens nascem livres e iguais nos seus direitos”, abre caminho à mobilidade social, e, neste processo, o professor ganha naturalmente um enorme protagonismo. De facto, se nos situarmos no panorama português, os liberais da Revolução de 1820, ao defenderem a iluminação do espírito (não nos esqueçamos que o século anterior havia sido o século das luzes), defendem uma instrução pública alargada, a chamada educação popular de base, com um discurso pedagógico (o texto) a fazer apelo à obrigatoriedade escolar, à gratuitidade e à liberdade de ensino, para que as camadas sociais mais desfavorecidas pudessem ser escolarizadas.

Também com a implantação da República, o Trabalho Docente e a missão do professor passaram a ser valorizados, por se desvincular o estatuto social do indivíduo da sua classe de origem.

*“É pela instrução que os povos se nobilitam, se engrandecem e prosperam”*, dizia um jornal madeirense da época (A República Portuguesa). Todas as forças são poucas para o combate ao analfabetismo, iniciado com a célebre Reforma da Instrução Primária e Normal, de 29 de Março de 1911, a exigir sete anos de ensino primário. Com esse texto legislativo, pela primeira vez se fala em Portugal de desenvolvimento integral do indivíduo,

*“sob o tríplice aspecto: physico, intellectual e moral. Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias; e, por mais alto que se affirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pullule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilibrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.”*

Neste Contexto, o professor (mais concretamente de instrução primária, como se chamava então), torna-se o grande “obreiro da civilização”.

Expressões como “desenvolvimento do carácter”, “exercício da vontade”, “autonomia regrada”, “máxima liberdade, máxima responsabilidade”, “justiça entre os homens”, “dignidade dos cidadãos”, “solidariedade”, etc., começam a aparecer no discurso pedagógico de então (o texto), refletindo-se na sua prática pedagógica, em contraponto com os anteriores apelos à “modéstia”, “humildade”, “honra”, “obediência”, “fidelidade” e “caridade”.

Em termos curriculares, a responsabilidade, que lhe cai sobre os ombros, de transformação e progresso social, vai levar a que seja dada uma maior incidência ao MÉTODO, e não já à matéria. O movimento da Escola Nova, contemporânea dessa fase (inícios do séc. XX), nasce da vontade de encontrar o melhor método de dessacralização dos conteúdos, aquele que propicie uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. É a fase do romantismo pedagógico, com a explosão dos métodos de que bem nos lembramos, tais como o dos Centros de Interesse de Décroly, o de projetos de Dewey, o da liberdade de Neill, o método individualizado de M. Montessori e outros mais.

Se me permitem outro salto, de forma a captar mais um instantâneo, vemos que após o final da II Guerra Mundial, e num Contexto de guerra fria entre os dois blocos pela hegemonia mundial, o lançamento do Sputnik pelos Russos, na corrida espacial, teve o condão de alertar os sistemas educativos ocidentais para a falha de um elemento essencial na planificação: isto é, saber exatamente onde se quer chegar, ou seja, o OBJETIVO.

Assim, depois do monopólio exclusivo da matéria, primeiro, e do método, depois, um e outro são retomados enquanto elementos didáticos de um modelo todavia norteado pelo objetivo, por considerá-lo o elemento mais importante, o ponto de partida de qualquer planeamento. Lembremo-nos da PPO. É a fase dos modelos curriculares tecnológicos, de natureza linear, cf., por exemplo R. Tyler (com Objetivos->Conteúdos->Métodos e mais tarde->Avaliação), que, ao terminar com a AVALIAÇÃO, jamais põe em causa o próprio sistema. Sim, porque a haver qualquer falha, uma vez que não se questionava nenhuma das etapas anteriores, ou seja, porque se partia do princípio de que tanto os objetivos, como os conteúdos e os métodos eram os mais adequados, a culpa seria sempre do aluno, e não do professor e muito menos do sistema. Mais uma vez, e de uma forma desculpabilizadora, reassumia o professor, no seu Trabalho Docente, a função de controlo e seleção, característico da escola tradicional, só que desta vez pressupostamente direcionada para os objetivos e não para a matéria.

Enfim, é este olhar descomplexado para trás que nos revela, do ponto de vista socioprofissional, um professor oscilando nitidamente entre um Trabalho Docente

virado para a reprodução do sistema e outro para a transformação e o progresso social. Mas quer numa, ou noutra situação, esse professor, com mais ou menos Saber, mais ou menos Formação, mais ou menos Prestígio, mais ou menos Ética, era sempre um agente cumpridor das diretrizes emanadas de cima, sem qualquer Autonomia, numa lógica de funcionarização do seu Trabalho Docente.

## **2. Momento atual: Profissionalização do Trabalho Docente?**

Neste momento, pareciam já ultrapassadas todas as etapas rumo à profissionalidade docente. Já em 1987, António Nóvoa havia publicado a sua tese de doutoramento “Le Tems des Professeurs”, onde eram claramente enunciadas como primeira, o exercício a tempo inteiro; como segunda, a licença do Estado; como terceira, a formação oficializada; e por último, a associação.

Por outro lado, é já quase unânime o reconhecimento da necessidade de uma formação de professores, com base na reflexão e na investigação. Veja-se atualmente a profusão de mestrados de investigação em ciências da educação no nosso País. E até mesmo, ao nível da formação inicial, não há plano de formação de professores que se preze que não contemple unidades curriculares relacionadas com a investigação em educação.

Também as novas exigências de construção de projetos educativos de escola e curriculares de escola e de turma pareciam apontar para um crescendo no sentido da profissionalização do Trabalho Docente. Pois exige-se agora que o professor seja autor das suas práticas, fundamentadas na investigação; exige-se que ele seja capaz de tomar decisões nos domínios estratégico, científico, pedagógico, administrativo e organizacional, no quadro de um projeto educativo da sua escola, construído especificamente tendo em conta o seu Contexto.

Só com a investigação (uma investigação-ação), terá ele, professor, o controle da sua prática. Pois,

*"só dessa forma se podem tomar iniciativas sendo donos dos seus atos, em vez de arrastados por uma prática que não se domina porque não se conhece nem se a entende." (G. Sacristan. 1981. 8).*

O discurso pedagógico encontra-se agora entretecido com alusões ao prático reflexivo (cf. D. Schön, 1987; K. M. Zeichner (1993), que atua no âmbito da sua autonomia profissional.

No entanto, acontece que, paradoxalmente ao que o texto enuncia, as tendências de pendor economicista, as chamadas “*economic driving forces*” (em detrimento das forças sociais), que têm ultimamente varrido o Contexto não só da Europa como do resto do mundo, inundaram também os sistemas educativos, com a preocupação de formar para a empregabilidade, transferindo para a escola, conceitos oriundos das teorias de gestão e administração, como os de eficácia, eficiência, *learning outcomes*, qualidade, excelência, accountability, produtividade, rentabilidade, etc.

Temos todos sido testemunhas de que as recentes reformas educativas visaram, acima de tudo, cortar nas despesas e subir nos rankings comparativos, centrados em resultados. Mede-se não só o desempenho dos alunos, mas o dos professores, das escolas e dos sistemas educativos, com um maior envolvimento da comunidade nos processos decisórios, reduzindo-se drasticamente o grau de autonomia do professor.

Neste novo Contexto, o Trabalho Docente teve necessariamente de ser afetado. Como diz Oliveira (2004: 1132), “o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planeamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”.

Além disso, o professor é agora também gestor, assistente social, enfermeiro, psicólogo, num raio de ação que, por ser tão alargado, se repercute em perda de identidade profissional.

Esta desprofissionalização, ou proletarização, como dizem alguns autores (já nem se referem à funcionarização), uma vez que se passa a encarar o professor como alguém que executa, mas não concebe, abre caminho, a passos largos, para a flexibilização do Trabalho Docente e sua conseqüente precarização. “A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais” (Rodrigues, 2002: 71).

## Conclusão

Vimos como, no passado, o professor havia sido o agente ao serviço de alguém ou de alguma coisa, isto é, um técnico de ensino a quem pouco ou nada se exigia em termos de análise e reflexão: ou era um agente de reprodução social ou um agente de transformação social, mas sempre agente, não autor, numa lógica de funcionarização, de cumprimento de diretrizes sem as questionar. Neste momento, ele encontra-se numa encruzilhada entre o texto e o contexto, entre um texto que nos inebria com esperanças de um profissionalismo que parecia estar a chegar, e um contexto, uma realidade avassaladora que cada vez mais desvaloriza e desqualifica o Trabalho Docente.

Perante este quadro, e para finalizar, levanto duas hipóteses de cenário futuro, para o tema do painel - “*Trabalho Docente: Contextos e Práticas*”:

1ª Será que o Trabalho Docente, em termos de práticas pedagógicas, é determinado pelos Contextos onde estas se desenrolam? (hipótese reativa)

2ª Ou será que o Trabalho Docente, em termos de práticas pedagógicas, tem o condão de alterar os Contextos onde estas se desenrolam? (hipótese proactiva)

Deixo a resposta para cada um de vós!

## BIBLIOGRAFIA

*Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. (MDXCVIII). Neapoli: Typ. Tarquinii Longi.

ALARCÃO, I., & ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde/ Ramada: Edições Pedagogo.

ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

APPLE, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de género em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BADIE, B., e BIRNBAUM, P. (1982). *Sociologie de l'État*. Paris: Grasset.

- COMBS, A. W., BLUME, R. A., NEWMAN, A. J., e WASS, H. L. (1974). *The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.
- ETZIONI, A. (Ed.). (1969). *The Semi-Professions and their Organisation: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- FREIRE, P. (2003). *Professora sim. Tia não*. São Paulo: Olho d'Água.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya 2.
- GOODSON, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- LOPES, M. A. (2001). *Libertar o desejo. Resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LOUREIRO, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições ASA.
- MONTEIRO, A. R. (1975). *Educação, acto político*. Porto: Edições O Professor.
- MOREIRA, A. F., & MACEDO, E. F. (Orgs.). (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. (vol. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. (Org.). (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 25 (89), 1127-1144.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- RODRIGUES, M. L. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editores.
- SAMPAIO, M. M. & MARIN, A. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 25 (89), 1203-1225.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Buss.
- SOUSA, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.