

TEMA EM DESTAQUE

CONHECIMENTO, DIDÁTICA E COMPROMISSO: O TRIÂNGULO VIRTUOSO DE UMA PROFISSIONALIDADE EM RISCO

MARIA DO CÉU ROLDÃO

RESUMO

Discutem-se, neste texto, a reconfiguração do saber profissional docente e a sua ancoragem numa formação de professores orientada para uma identidade profissional sólida, construída num continuum de desenvolvimento profissional. Esta visão requer uma outra relação com a produção de conhecimento específico que permita contrariar o movimento de desprofissionalização e funcionarização que os professores atravessam, com implicações no grau de compromisso da docência com os resultados da escola enquanto locus socialmente mandatado para a garantia das aprendizagens essenciais dos cidadãos, hoje fundamental à sustentação da própria economia e coesão dessas sociedades.

CONHECIMENTO • FORMAÇÃO PROFISSIONAL • DIDÁTICA • DEONTOLOGIA

KNOWLEDGE, TEACHING AND COMMITMENT: THE VIRTUOUS TRIANGLE OF AN AT-RISK PROFESSIONALISM

ABSTRACT

The present text discusses the reconfiguration of professional teaching knowledge and its anchoring in the training of teachers, pointed toward a solid professional identity, constructed along a continuum of professional development. This vision requires a different relationship with the production of specific knowledge that allows contradiction of the movement of deprofessionalization and functionalization that teachers go through. It has implications for the degree of commitment of teaching to the results of the school as the socially mandated locus for the guarantee of learning essential to the citizenry, today fundamental to the support of the economy and the cohesion of societies.

KNOWLEDGE • PROFESSIONAL TRAINING • DIDACTICS • DEONTOLOGY

CONNAISSANCE, DIDACTIQUE ET ENGAGEMENT: LE TRIANGLE VERTUEUX D'UN PROFESSIONNALISME EN DANGER

RÉSUMÉ

Ce texte discute la reconfiguration du savoir professionnel du personnel enseignant, ainsi que son ancrage dans une formation de professeurs orientée vers une solide identité professionnelle, elle-même construite dans un continuum de développement professionnel. Cette perspective exige un nouveau rapport à la production des connaissances spécifiques permettant de contrecarrer le mouvement de déprofessionnalisation et de fonctionnarisation que les professeurs traversent, avec ses implications dans le degré d'engagement de ces derniers sur les résultats de l'école, locus socialement mandaté pour garantir les apprentissages essentiels des citoyens et fondamental pour le soutien de l'économie et la cohésion des sociétés d'aujourd'hui.

**CONNAISSANCE • FORMATION PROFESSIONNELLE • DIDACTIQUE •
DÉONTOLOGIE**

CONOCIMIENTO, DIDÁCTICA Y COMPROMISO: EL TRIÁNGULO VIRTUOSO DE UNA PROFESIONALIDAD EN RIESGO

RESUMEN

Se discuten en este texto la reconfiguración del saber profesional docente y su anclaje en una formación de profesores orientada hacia una identidad profesional sólida, construida en un continuum de desarrollo profesional. Esta visión requiere otra relación con la producción de conocimiento específico que permita contrarrestar el movimiento de desprofesionalización y funcionarización que los profesores atraviesan, con implicaciones en el grado de compromiso de la docencia con los resultados de la escuela en cuanto locus socialmente designado para la garantía de los aprendizajes esenciales de los ciudadanos, hoy fundamental para la sustentación de la propia economía y cohesión de esas sociedades.

CONOCIMIENTO • FORMACIÓN PROFESIONAL • DIDÁCTICA • DEONTOLOGÍA

A **ATIVIDADE DOCENTE, APARENTEMENTE RECONHECIDA COMO ESSENCIAL E ATÉ MUITO** valorizada em sondagens de estudos de opinião de tempos a tempos divulgados nas mídias, bem como atestada em estudos internacionais (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2005), atravessa contudo tempos e circunstâncias histórico-sociais que se constituem em forma de risco, no que se refere ao esbamento da sua natureza profissional em favor de uma funcionarização crescente e de um descomprometimento forte em face dos resultados da aprendizagem, num tempo que paradoxalmente vem exorbitando as tecnologias de avaliação e competição também no universo da educação.

PROFISSIONAIS EM PERDA OU EM AFIRMAÇÃO?

A história do desenvolvimento profissional da docência como um colectivo reconhecido associa-se à criação e disseminação, no século XIX, na maioria dos países ocidentais, da *escola* enquanto instituição de serviço público relacionada às então novas necessidades de educação, alfabetização e socialização resultantes das grandes transformações históricas trazidas pela revolução industrial e pelas lógicas políticas associadas aos regimes liberais e ao conceito de Estado-nação. Novos modos de produção, assentes em mão de obra minimamente letrada, e a complexificação crescente das funções produtivas e correlativo reforço da necessidade de população mais educada, a par da democratização

gradual das sociedades requerendo níveis mais alargados de participação política e cívica, estiveram na base das primeiras formas de socialização e afirmação dos professores como grupo tendencialmente profissional, fora do contexto religioso ou da prestação dispersa de serviços educativos, até aí dominantes na atividade de ensinar.

No século XIX, paradoxalmente, como sublinha Nóvoa (1989), esta emancipação da docência aproximando-a da categoria sociológica de profissão, pelo reconhecimento da necessidade de formação específica e pela contratação formal correspondente ao seu reconhecimento como um grupo responsável por uma função social, o *ensino* (RODRIGUES, 2002; ROLDÃO, 1998), vem mediada pela contratação maciça deste novo corpo de agentes de ensino pelo Estado. Isso os torna, em várias dimensões, subsidiários do estatuto de funcionário, nomeadamente pela dependência criada em face do Estado-empregador e gestor das escolas, com escassa autonomia sobre o conteúdo do ensino (currículo) e a sua organização, estabilizada numa gramática organizativa das escolas comum (NÓVOA, 1987, 1989; 2009; BARROSO, 1995; CABRAL, 2014).

Esta dicotomia acompanha a história da profissão e permanece não resolvida. Daí a consolidação nos coletivos docentes de uma forte cultura horizontal e resistência persistente a qualquer estruturação profissional vertical, reflectindo uma cultura funcionária em que progressão e hierarquia são determinadas por lógicas extrínsecas ao grupo e não pela lógica interna da actividade. Esta vertente do desempenho dos professores como grupo vem acompanhada de uma dependência marcada das lógicas normativas que têm contribuído para minar a construção autónoma de conhecimento específico e a capacidade de decisão do professor diante de sua prática, hoje, no tempo pós-massificação escolar, confrontada com novas e mais complexas realidades sociais e culturais. O esparrilho funcionário (aliás, nesse sentido de natureza do desempenho, extensivo a escolas públicas e privadas) gerou nos professores uma certa descrença no seu poder profissional próprio e torna o conhecimento profissional docente prisioneiro dos normativos políticos mais do que da procura do aprofundamento do saber gerado no interior da profissão e nos campos do conhecimento que são distintivos da sua prática.

CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO PROFESSOR - RESSIGNIFICANDO A CENTRALIDADE DO SABER DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO

A especificidade do *conhecimento* requerido para o exercício de uma função, entre outros caracterizadores, constitui a base da diferença entre atividades sociologicamente descritas como *profissões* e atividades de matriz *funcionária*. O *profissional* (médico, engenheiro, arquiteto, outros) exerce uma função social reconhecida como específica e necessária, e

fá-lo na base de um saber específico e distintivo que legitima esse exercício. O *funcionário* desenvolve também saberes importantes, mas são diversos e funcionais, múltiplos e variáveis, caracterizando-se por não estarem associados a uma função social particular de um dado grupo com uma função social particular, mas antes à sustentação instrumental e variável de diversas organizações, cujas funções e ações são pensadas e exercidas por outros (ROLDÃO, 1998, 2007a, 2010; RODRIGUES, 2002; TARDIF; LESSARD, 2009). O reconhecimento da especificidade da *função* e a conseqüente exigência de um saber específico correspondente configuram o que Reis Monteiro (2000) designa por *distinção profissional*: conjunto de características que distinguem uma atividade de outra e a configuram como profissional, com destaque para sua associação a um saber específico construído para e no exercício da profissão em causa, legitimando, por isso, seu exercício por parte de quem possui o saber em causa (ROLDÃO, 2007a; REIS MONTERO, 2000).

Importa assim neste contexto de análise, focado na natureza e especificidade do conhecimento docente e sua repercussão nas lógicas de formação e desenvolvimento profissional, questionar e aprofundar qual a natureza distintiva desse saber, em face da clarificação da função específica – *ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém* (ROLDÃO, 2014). Olhada à luz do reforço ou esbatimento da afirmação dos professores como profissionais, a qual se apresenta como indispensável num tempo em que o exercício do ensino é mais complexo e difícil, mas também mais necessário e exigente diante de requisitos de equidade social, e em que muitos fatores estão a conduzir a atividade para um estatuto cada vez mais funcionário, esta problemática do conhecimento docente assume uma centralidade inequívoca. E gera, por sua vez, um necessário debate sobre os modos como a formação dos docentes se constitui enquanto indutora de desenvolvimento profissional ou, pelo contrário, favorecedora de um esbatimento da autoria e responsabilidade dos professores em face do permanente percurso de reconstrução do saber necessário à sua acção, tal como ocorre noutras profissões.

Os aspetos menos claros acerca do conhecimento profissional docente na representação social e na própria visão dos professores decorrem, na perspectiva que defendemos, de uma escassa clarificação social da própria natureza da função de ensinar. De facto, a função de ensinar, definidora da existência deste grupo de profissionais, enleia-se numa teia de significados que historicamente se foram desenvolvendo, inevitavelmente ideologizados e necessariamente não neutros, acarretando algumas contradições. O ato de ensinar, analisado na sua configuração atual em contexto escolar e curricular, efetua a mediação entre dois polos: o *conhecimento*, qualquer que seja a sua natureza – conteudinal, processual, atitudinal –, mas legitimado pelo reconhecimento da sua necessidade para a integração do indivíduo e a sustentação de uma

dada sociedade; e *o aprendiz* junto de quem se pretende fazer adquirir o conhecimento em causa.

É nesse domínio que diversos investigadores têm estudado as práticas de ensino dominantes (PAQUAY et al., 1996), iluminando algumas das clarificações de que aqui nos ocupamos. Nesse sentido, atribuímos ao conceito de ensinar uma dupla transitividade (ROLDÃO, 2007a) que se concretiza na promoção da aprendizagem do outro relativamente a alguma coisa, vulgo os *conteúdos curriculares*, sejam estes conceptuais, processuais ou atitudinais. Na tradição dominante na história da escola e dos professores, orientada na sua génese para populações relativamente homogéneas e com um intuito político de rentabilizar os recursos, nomeadamente os professores que detinham o “saber a transmitir”, instituiu-se toda uma gramática escolar e profissional que privilegiou a transmissão – “ensinar a muitos como se fossem um só”, princípio estruturante da turma, unidade-chave da organização da escola (BARROSO, 1995; NÓVOA, 1987), que permanece até hoje como esteio da organização escolar.

Considerar ensinar como “promover a transmissão de um saber”, ou “promover intencionalmente a aprendizagem desse saber pelo outro”, faz toda a diferença no que se refere à conceptualização do que são os elementos do conhecimento profissional docente, contexto no qual se há-de situar a discussão acerca da didáctica. É nesse quadro que podemos destacar as teorizações de Lee Shulman e Donald Schön, dois referenciais teóricos não convergentes mas complementares no que se refere à natureza e construção do saber profissional docente. No senso comum estas duas visões aparecem por vezes como sobreponíveis e outras vezes como opostas, o que dificulta sua clarificação e, particularmente, a reconceptualização das matrizes teóricas sustentadoras da formação de professores.

Numa perspetiva analítica, Shulman (1987, 2004) estabeleceu os elementos integradores do conhecimento docente, contribuindo para iluminar as diferentes dimensões mobilizadas pela prática do acto complexo de ensinar: *content knowledge*, *pedagogical content knowledge*, *curriculum knowledge*, *students knowledge* e *context knowledge*. Essa visibilização analítica dos elementos do conhecimento profissional docente transporta uma oposição à visão mais tradicional e antiga de centrar o saber do professor apenas ou sobretudo no domínio do conteúdo científico que ensinava. Tal visão pré-profissional correspondeu aos primeiros tempos da profissão, em que se colocava como base do saber do professor apenas o conhecimento científico de uma matéria, num sentido unilinear de ensinar que se circunscreveria a transmitir, abdicando de, ou descuidando a natureza essencialmente mediadora do ato de ensinar, que se traduz no estabelecimento intencional da aprendizagem do outro. Foi nessa lógica que viveu a formação de professores durante muito tempo,

até o terceiro quartel do séc XX, em que uma formação científica em História, Matemática ou qualquer outra área do saber se constituía como o saber exigido para ensinar ao nível do ensino médio e secundário, que obtém uma certa aceitação, admitindo que o nível etário e o carácter mais seletivo desses níveis dispensariam ou esbateriam a dimensão pedagógica (ROLDÃO, 2009). Coexistiu com esta visão limitativa do saber docente, reduzido ao *content knowledge* de Shulman, a tendência de valorizar sobretudo o conhecimento pedagógico – *pedagogical knowledge* de Shulman – agora em detrimento do saber científico – para os professores das séries iniciais.

Esta dualidade, algumas vezes descrita com a metáfora do *duplo funil* para expressar a evolução divergente do peso atribuído a estas duas valências do conhecimento docente, é diferenciada em direções contrárias segundo o nível etário dos estudantes com que o professor trabalha. Tal dicotomia – mais saber pedagógico para os níveis iniciais, mais saber científico conteudinal para os níveis mais avançados da escolaridade – corresponde em ambos os “funis” a uma limitação idêntica da representação do saber docente, valorizando parcelarmente componentes diversas, e não o conceptualizando como um todo integrador das diversas dimensões. Contribuiu também, e muito, para a descaracterização de um saber profissional próprio, associando o ensino, numa visão que denominamos de pré-profissional, ou à capacidade relacional de cariz semidoméstico para ensinar crianças, ou à transmissão intransitiva de conhecimento científico para aprendentes mais velhos considerados mais autónomos na resposta a esse ensino distributivo, responsabilizando-os pela sua aprendizagem. Ambas as visões descaracterizam a natureza mediadora – saber-aprendentes – que configura a matriz de exigência de um saber que dá origem a uma ação profissional socialmente necessária.

As tradições de formação docente em muitos países, nomeadamente no Brasil e em Portugal, reflectiram com clareza, durante muito tempo, esta dualidade de visões do conhecimento do professor, tendo todavia já sofrido alguma evolução no sentido de se aproximarem, de forma mais equilibrada, embora mantendo traços da tendência dicotómica tradicional- inicial-secundário, a uma maior cobertura do conjunto das dimensões de conhecimento requerido para a profissão em qualquer nível.

O espelho desta limitação e indefinição do sentido que se atribui à acção profissional de ensinar está particularmente evidenciado na inexistência da exigência de formação pedagógica para os professores do ensino superior (que só nas duas últimas décadas começou timidamente a ser equacionada, na própria investigação) (ROLDÃO, 2007b, 2011).

Este conjunto de contradições, historicamente construídas e consolidadas, diminui a capacidade de configurar com clareza um saber

profissional distintivo de um grupo profissional, por oposição à predominância de respostas segmentares em termos de formação, em face das necessidades circunstanciais que se foram colocando à escola. Com a universalização do acesso à escolarização e sua crescente expansão vertical, é manifesta a inadequação destas subvisões do que seria o conhecimento profissional de qualquer professor, sem prejuízo das especificidades que se lhe hão-de acrescentar diante dos diferentes contextos e níveis do seu exercício, mas nunca dispensando a matriz geradora do saber transversal distintivo do professor.

Na esteira de Shulman, outros autores têm acentuado o facto de ser essencial ler as categorias do conhecimento docente por ele propostas numa forma integrada, em que as dimensões não sejam olhadas como aditivas (o que não é de todo a sua perspectiva), mas se integram e interagem na mobilização para o saber agir, corporizada em cada *acto pedagógico*, à semelhança da mobilização integrada e múltipla de saberes requerida para exercer o *acto médico*, caracterizador da acção e saber destes profissionais (ROLDÃO, 2007a).

Outro referencial central que convocamos para a desconstrução da natureza do conhecimento profissional docente é a teorização de Daniel Schön acerca da prática reflexiva como fonte do conhecimento profissional, partindo de investigação sobre diversos profissionais em acção – músicos, arquitectos, professores. Schön (1987) concluiu que os profissionais – diferentemente dos técnicos ou dos funcionários, categorias diversas do espectro das actividades sociais –, sendo autores e gestores autónomos da sua prática, constroem muito do seu saber por dispositivos permanentes e colegializados no grupo, de análise reflexiva da sua acção, que designa como caracterizadores do “prático reflexivo”, e organiza em diferentes modalidades – a reflexão antes da acção, a reflexão na acção, a reflexão após a acção, a reflexão pós e após a acção. Nestes diferentes momentos, o profissional investe, mobiliza e cria conhecimento profissional mediante diversos dispositivos que vai ajustando à sua acção – introdução do questionamento, tentativa-erro, verificação, alimentação com conhecimento prévio, discussão com os pares, e ainda a transposição de situações para situações. A reflexividade constitui-se, na perspectiva schoniana, como o elemento-chave do conhecimento profissional. A dimensão da reflexão para dar sentido à chamada experiência, tantas vezes sobrevalorizada no discurso sobre a docência, era já assinalada com acuidade por John Dewey (1916/1966, p. 139, tradução nossa) no início do século XX: “A simples actividade não constitui experiência. Experimentar é diferente de repetir. Fazemos alguma coisa ao objeto da acção e este por sua vez transforma qualquer coisa em nós”.

Trata-se, assim, de duas leituras do conhecimento e sua construção que partem de matrizes diversas: a análise por decomposição/integração do saber nos seus constiuintes, no caso de Shulman; e a reflexividade

integradora como ponto de partida no caso de Schön. A leitura que por vezes se faz destes dois autores na prática docente e na formação envia sua complementaridade, em especial quando o discurso de senso comum endeusa a “experiência” como fonte maior do saber profissional. Isso só se verifica quando a dita experiência é escrutinada de forma contínua pelos dispositivos analíticos da prática (e não pela prática *per se*) e, nesse escrutínio, são tidos em conta e questionados pelo profissional. De facto, exercer *uma acção reflexiva sobre a prática*, na esteira de Schön, é essencial na construção, renovação e desenvolvimento do conhecimento profissional, mas nesse processo são convocadas de forma integrada todas as componentes que Shulman analisa. Não seria uma reflexividade eficaz, na linha de Schön, a que apenas questionasse a prática do ponto de vista, por exemplo, do conteúdo científico, ou de qualquer outro, mas sim uma reflexão que convoca, de forma ajustada a cada contexto singular de ensino, a multiplicidade de saberes que são necessários à eficácia da acção de ensinar. Trata-se, assim, de duas linhas de análise cuja complementaridade se constitui como um rico instrumento conceptual de clarificação da natureza *múltipla, integrada, acional, questionante e analítica* do conhecimento profissional docente.

O LUGAR DO CONHECIMENTO DIDÁTICO NA DOCÊNCIA - UMA QUESTÃO DE *DISTINÇÃO PROFISSIONAL*

O termo didáctica está curiosamente ausente da escrita dos dois autores que acima assumimos como referenciais para o tema em apreço. Tal facto prende-se em boa medida com a especificidade linguística do inglês enquanto língua, e com a própria tradição epistemológica do campo da educação nos países anglófonos, nomeadamente Reino Unido e Estados Unidos, em que os conceitos de didáctica, mais subsidiários das tradições francesa e alemã, se encontram agregados ao campo do desenvolvimento curricular, em que o conceito de *pedagógico* se situa, mas de forma diversa, integrando de outra maneira as dimensões pedagógica e didáctica que em português ou francês separamos (FIGUEIREDO, 2013).

A tradição mais antiga da formação de professores em Portugal estruturava o conhecimento pedagógico em torno das áreas designadas como Pedagogia e Didáctica, e esta última era geralmente subdividida em Geral e Específica. No Brasil, permanece a visibilidade desta organização, enquanto na formação de professores em Portugal, após as décadas de 1970 e 1980, se verificou uma tendência para adoptar também, nos planos de formação, disciplinas como Desenvolvimento Curricular, ou Desenvolvimento e Gestão Curricular, reflexo da crescente influência teórica de literatura e investigação anglo-saxónica, mediada pela formação em pós-graduações de países anglófonos de muitos docentes

universitários com protagonismo na formação de professores. Por essa via se transportou essa outra visão epistemológica, permanecendo as didáticas como disciplinas específicas, sobretudo, nas formações disciplinares destinadas aos níveis médio e secundário (FIGUEIREDO, 2013).

No Brasil, a história da didáctica foi marcada por uma larga controvérsia, com contornos fortemente políticos, que assumiu um ponto inicial marcante em 1982, quando da realização na PUC-Rio do Seminário *A didáctica em questão*, que lançou um debate intenso sobre a tensão entre a tecnicidade instrumental pretensamente neutra, à época predominante na abordagem da didáctica na formação, e a necessidade de contextualizar a acção didáctica no plano da intervenção social e da resposta a um leque de questões educacionais e política bem para lá da tecnicidade (CANDAU, 2014).

A DIDÁCTICA ENQUANTO CAMPO EPISTEMOLÓGICO - UMA VISÃO DO ENSINO COMO ACÇÃO ESTRATÉGICA

Esta controvérsia cruzou-se, tanto no Brasil como nos países europeus, com os contributos da Sociologia do Currículo e de novas matrizes nos Estudos Curriculares. Esse movimento, elaborado sobre a natureza das diferentes racionalidades implicadas no currículo e no desenvolvimento curricular (PACHECO, 2005) sede da actuação didáctica, constitui no essencial uma grelha conceptual de teorização pertinente, entre outras. A leitura destas matrizes que se tornaram dominantes tem sido, contudo, apropriada nas práticas e políticas com considerável simplificação, conduzindo a uma anatematização implícita do saber didáctico, porque inadequadamente associado à adopção de uma racionalidade técnica, muitas vezes centrada nos tempos mais recentes, e à utilização de suportes de tecnologias de informação – como se a didáctica se situasse nos meios e não na concepção finalizada das estratégias de ensino.

A superação da tensão supra referida, agravada com a influência da discussão curricular da designada racionalidade técnica *versus* a racionalidade crítica e passando pela racionalidade prática (PACHECO, 2005) que invadiu o campo curricular, mantendo a discussão epistemológica da didáctica prisioneira de uma tecnicidade olhada como suspeita, contribuiu para aquilo que pode ser considerada a actual desconfiguração da especificidade da acção de ensinar, empobrecendo sua eficácia.

No contexto que de seguida analisaremos, coloca-se o conhecimento didáctico como nuclear à acção de ensinar, entendida como intencionalidade estratégica de gerar e avaliar aprendizagens pretendidas (ROLDÃO, 2009), assumindo seu reforço num formato de profissionalidade acrescida. A leitura que propomos opõe-se a uma dicotomia educação técnica-educação humanista e contextualizada, oposição que teve

o seu lugar como marca de ruptura situada num determinado tempo, mas que requer hoje uma reanálise actualizada e fundamentada, que permita ressignificar a Didáctica no seu lugar central de mediação estratégica entre o conhecimento e os aprendentes enquanto cidadãos que têm direito pleno a serem educados, numa ótica de valores democráticos que aqui subscrevemos. Considera-se assim, nesta perspectiva, o conhecimento didáctico, ou didáctico-pedagógico aproximando o conceito da formulação de Shulman – expressão do *saber como ensinar* – como o núcleo central do conhecimento profissional docente, ancorado e contextualizado por todos os restantes componentes, identificador e sustentáculo da *distinção profissional* que nos torna professores.

Organiza-se assim esta análise, no plano epistemológico, em torno da natureza *mediadora do conhecimento didáctico*, operando entre diversos universos de saber que importa articular no acto de ensinar. Nessa perspectiva, consideram-se diversos eixos da mediação didáctica, entendida como a concretização devidamente contextualizada da acção de ensinar enquanto acção intencionalizada de fazer aprender alguma coisa (leia-se, no plano dos sistemas sociais de educação escolar, os saberes curriculares e os valores e atitudes que se lhe associam na escola), requerida e legitimada socialmente no direito e necessidade de todos de aprenderem de forma eficaz, o que constitui elemento indispensável (ainda que não único) à via da emancipação democrática dos cidadãos.

A MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE O CONHECIMENTO CONTEUDINAL E O APRENDENTE

Este é o nexos mais consensual das diferentes visões curriculares, partilhado por muitos autores no domínio científico das didácticas sobre a natureza deste conhecimento. Trata-se do conhecimento que habilita o professor, por meio dos dispositivos didácticos e da sua adequação ao contexto, a produzir a apropriação dos diferentes conteúdos do currículo por diferentes alunos e grupos de alunos que a eles são expostos. As visões e práticas de formação mais tradicionais acentuavam um dos lados da mediação – a didáctica enquanto operacionalizador ou tradutor de um dado conhecimento científico conteudinal. Mas essa visão não é já hoje dominante, também ela influenciada pelas perspectivas teóricas provenientes do Desenvolvimento Curricular que implicam olhar a Didáctica no interior desse processo a que chamamos ensino – a construção e o desenvolvimento da aprendizagem de alguém numa dada situação e contexto (GASPAR; ROLDÃO, 2007a).

A MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE OS CONHECIMENTOS DISCIPLINARES E O CONJUNTO DAS FINALIDADES DO CURRÍCULO

A ligação da Didáctica ao currículo como um campo teórico global enferrou, no seu crescimento no interior da formação de professores, de algum desvio segmentarista que acentuou, na esteira da

gramática instalada na organização escolar (CABRAL, 2014), a importância de cada saber curricular disciplinar em si mesmo, sendo que no mercado da valorização social se olham alguns com mais importância que outros, refletindo o poder que socialmente se joga nos diferentes tipos de conhecimento. As didáticas ditas específicas tenderam assim a ser olhadas apenas na sua relação directa com a área científica a que se reportam – Línguas, Matemática, História, Artes, Educação Física, etc. –, permanecendo muito desfocado o seu campo de análise relativamente à necessária articulação dessas diferentes disciplinas num currículo que as articula em torno das macrofinalidades formativas que ele pretende corporizar. Ilustram esta disfunção da mediação didáctica, por exemplo, as visões ligadas à formação de cientistas ou artistas especializados, apelando a didáticas de especialização, quando o lugar dessas disciplinas no currículo do ensino comum se orienta para as finalidades da formação cultural geral e de qualquer cidadão, o que tem implicações nas opções didáticas. Por isso faz todo o sentido o elemento “conhecimento do currículo” elencado por Lee Shulman (1987) no conjunto do conhecimento profissional docente.

A MEDIAÇÃO EPISTEMOLÓGICA ENTRE OS CONHECIMENTOS DISCIPLINARES, A FINALIDADE CURRICULAR INTEGRADORA E CADA APRENDENTE NA SUA SINGULARIDADE

A um outro nível, esta mediação, até aqui apresentada em diádes, transforma-se num dispositivo triádico, sob pena de perder a possibilidade de eficácia no acto de ensinar: importa que didacticamente se ligue o conteúdo curricular científico a cada aluno na sua diversidade, tendo como orientação o terceiro elemento, a finalidade curricular global que dá sentido e intencionalidade aos restantes. Muitas das alegadas dificuldades de aprendizagem que alguns autores rebaptizam de *dificuldades de ensinagem* (CANÁRIO, 2005) originam-se justamente na dificuldade didáctica, por parte do professor, de operar harmoniosamente a mediação entre estes três universos epistémicos: o conhecimento do conteúdo científico específico a ensinar; o conhecimento do aluno na singularidade contextualizada do seu processo cognitivo de aprender; e o conhecimento do currículo e suas finalidades, enquanto construção e mandato social dirigido à equidade dos destinatários.

Configura-se assim um olhar sobre a Didáctica não só como um campo de saber especializado inerente à profissão de ensinar, mas também como um *locus* de interação nuclear na constituição da complexidade do conhecimento profissional docente, artífice da mediação entre as suas diversas dimensões, que convoca a *mediação epistemológica* entre os diferentes componentes do *conhecimento profissional do professor* (conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico-didáctico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto, cf. SHULMAN, 1987, 2004). Tal processo requer a substituição

de visões didácticas tecnicistas e instrumentais por uma visão analítica e reflexiva por parte do profissional acerca da prática que exerce, desenvolvendo-a com a perícia técnica que requer e convocando para o agir a teorização de Schön sobre o profissional enquanto prático reflexivo.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIDÁCTICA - A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICO-PRÁXICA

Toda a problemática que neste texto vimos trabalhando se constitui como central na fundamentação teórica da formação de professores, na decisão política que a regula e, sobretudo, em cada instituição formadora universitária ou politécnica, que assume sua efetivação e deve responder pelos seus resultados. Defendemos em muitos outros locais o indispensável carácter prévio da discussão sobre a natureza da profissão e do seu saber específico, em face de qualquer teorização sobre opções e modelos de formação. Estes não podem ser teorizados em si mesmos, sem a sustentação praxica e epistemologia de que vimos traçando algumas linhas. Só pode a formação ser pensada com rigor científico e eficácia de resultados, se se sustentar nesta reflexão prévia, que sistematizaria num conjunto de questões básicas:

- Que profissional, de quê, se quer formar? Dito doutro modo, qual a *distinção* da função deste profissional no tecido social a que se destina? Que significa ser professor?
- Que saberes são necessários? Relacionados e organizados como, na formação?
- Qual o conhecimento mais implicado na acção directa de ensinar com sucesso? Com que contributos se constrói?

Assumimos neste argmentário a *didáctica situada* como o coração do conhecimento profissional do professor, agregando em seu redor e mobilizando no seu agir as restantes dimensões, convocadas de forma reflexiva, de modo a reinvestir novo conhecimento em melhoria da acção. A formação de professores terá assim de estruturar-se segundo uma organização curricular coerente dos vários saberes que integram o conhecimento profissional, sempre ancorados na prática de ensino – reflectida e analisada – como eixo estruturante de qualquer currículo de formação de profissionais.

A didáctica constitui-se, assim, como dimensão nuclear (mas não exclusiva, nem apenas técnica):

- da formação de um profissional de ensino – enquanto estratégia da competência profissional de ensinar – fazer alguém (todos) aprender;
- da capacidade de agir tecnicamente bem e sustentadamente, sem contudo se limitar à técnica – interpretando o sentido de cada

situação e respondendo de forma didacticamente adequada ao modo de aprender de cada aluno;

- da mobilização informada dos vários tipos de conhecimento (SHULMAN, 2004; ROLDÃO, 2007a, 2015) necessários *ao saber agir* que é sempre didáctico-pedagógico e configura a escolha sustentada do modo estratégico de actuar do professor em cada situação.

O COMPROMISSO COM AS FINALIDADES DA PROFISSÃO – NOVO FATOR DE DESPROFISSIONALIZAÇÃO?

Uma dimensão menos trabalhada na investigação, no que se refere aos docentes enquanto grupo profissional, diz respeito à componente deontológica, também ela elemento caracterizador das actividades reconhecidas como *profissões* – por oposição à prescrição regulamentar associada a actividades de natureza *funcionária*.

A dimensão deontológica de uma profissão – médico, engenheiro, arquitecto, músico, etc. – diz respeito ao valor profissionalizante do compromisso em face da função desempenhada e seus resultados. Um dos indicadores de profissionalidade mais nítidos nas profissões mais estabilizadas nesse estatuto prende-se com responsabilização social, por vezes arrastando como consequência uma exposição acrescida ao escrutínio social, como no caso do exercício dos médicos e outros profissionais de saúde, ou dos engenheiros, cuja acção profissional está directamente associada à visibilidade do resultado, ainda que também aí intervenham numerosas outras variáveis. Se a ponte cai, ou o doente morre, não há como excluir o profissional de uma fração nuclear da responsabilidade, que não é confundível com culpa.

A acção do professor desenvolve-se num contexto organizacional que tende a esbater e invisibilizar o papel individual do profissional na suprarreferenciada gramática organizacional da escola, e subsume a variável *modo de ensinar* num conjunto vasto de variáveis contextuais (OECD, 2005). Por outro lado, a visão marcante dos professores e escolas, em face do insucesso dos alunos na escola massificada dos dias de hoje, tende a retomar as velhas *teorias dos dons* ou do *determinismo social*, atribuindo os resultados do ensino em termos de aprendizagem predominantemente a fatores extrínsecos, e deixando na sombra os intrínsecos à organização do trabalho na escola e às metodologias de ensino de cada professor, ao carácter segmentário do trabalho na escola.

A investigação disponível (CABRAL, 2014; ROLDÃO et al., 2006) visibiliza à sociedade este argumentário por parte de docentes envolvidos com problemas graves de insucesso. Carece contudo de clarificação o facto de que estes docentes, que atribuem este tipo de interpretação, não exibem ausência de comprometimento pessoal com o trabalho e

estão empenhados com os alunos. O descomprometimento é manifestado na atribuição causal da explicação da dificuldade do aluno em face da aprendizagem, de cujo desenvolvimento estes docentes se veem fora e não como parte central e decisiva. Externalizam as explicações do fracasso da aprendizagem, excluindo o seu modo de ensinar da via central da promoção da aprendizagem, sendo que a investigação, pelo contrário, persistentemente aponta os processos de ensino como a variável mais influente, mesmo tendo em conta o peso das variáveis de contexto (EUROPEAN COMMISSION; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY; EURYDICE, 2015; OECD, 2015). Excluem-se da assunção do seu poder, numa acção profissional que certamente fazem com empenho, esforço e quantas vezes sofrimento, mas provavelmente de forma inadequada a algumas das situações mais complexas que vivem, como que aceitando-se impotentes diante do peso dos fatores extrínsecos que parecem ser lidos como deterministas.

Esta curiosa contradição aponta na direção de uma aguda responsabilização das instituições formadoras e da academia, no sentido do seu papel na revisitação do compromisso profissional como parte integrante da formação, inicial ou continuada, e sobretudo na capacidade de reconceptualizar o modo como nos fazemos professores – na instituição universitária formadora, na pesquisa com e nas escolas, mas muito especialmente na intervenção clara junto da escola no seu quotidiano: a escola, que nas palavras de Rui Canário (2005), é, na vivência socializante do dia a dia, “o lugar onde se aprende a ser professor”. Começemos pois por aí, pela reconfiguração da organização do trabalho da escola, na resignificação e afirmação da profissionalidade desses agentes essenciais ao futuro de uma democracia real – os professores.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, J. *Os Liceus; organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: JNICT e Fundação Gulbenkian, 1995.
- CABRAL, I. *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora, 2014.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.
- CANDAU, V. (Org.). *A didáctica em questão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Free, 1966. 1. ed. 1916.
- EUROPEAN COMMISSION; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY; EURYDICE. *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Office of the European Union, 2015.
- FIGUEIREDO, M. *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. 2013. 492 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.
- GASPAR, I.; ROLDÃO, M. C. *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. *Os professores: quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF, 1989.

- NÓVOA, A. *Le temps des professeurs*. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal, XVIIIe-XXe siècles. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Teachers matter*. Paris: OECD, 2005. (OECD Documents).
- PACHECO, J. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto, 2005.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Ed.). *Former des enseignants professionnels*. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, 1996.
- REIS MONTEIRO, A. Ser professor. *Inovação*, v. 3, n. 2-3, p. 11-37, 2000.
- RODRIGUES, M. L. *Sociologia das profissões*. Oeiras: Celta, 2002.
- ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n. 9, p. 79-87, 1998.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007a.
- ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrónica de Educação da UFSCar*, São Carlos, SP, 2007b. Disponível em: <www.portaldosprofessores.ufscar.br>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- ROLDÃO, M. C. *Estratégias de ensino: o saber e o agir dos professores*. Porto: Fundação Mauel Leão, 2009.
- ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.
- ROLDÃO, M. C. Currículo, didáticas e formação de professores: a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, M. R. (Org.) *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto, 2014. p. 91-103. (Coleção Educação e Formação).
- ROLDÃO, M. C. Formação de professores e construção de conhecimento profissional docente: currículo, didática e supervisão. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo – desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. v. II, p.155-167.
- ROLDÃO, M. C. et al. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, n. 5, p. 17-148, 2006.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, n. 57, p. 4-14, 1987.
- SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARIA DO CÉU ROLDÃO

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal
mrceuroldao@gmail.com