

Novos paradigmas, novas competências

Complexidade e identidade docente

Idália Sá-Chaves*

Resumo: A emergência de um novo paradigma que acentua os compromissos educacionais com novas expectativas de desenvolvimento pessoal, social e humano configura, também novas abordagens conceptuais que procuram ir mais além das dimensões presentes na racionalidade técnica e instrumental, questionando e recolocando no centro do debate as finalidades últimas da Educação.

Observa-se assim em todas as áreas do conhecimento um movimento de reconceptualização que constitui, conforme alguns autores, uma *visão expandida* na qual as *zonas de fronteira* entre os conceitos são percebidas, na sua contiguidade e mútua implicação, como novas possibilidades de uma compreensão mais informada e mais complexa dos fenómenos sociais e humanos.

Estes movimentos paradigmáticos pressupõem novas modelizações do acto educativo e desafiam vivamente quer o papel da Escola e dos Professores no interior das próprias comunidades, quer sobretudo a sua formação e perfil de competências.

Assim, nesta comunicação, procurar-se-á reflectir acerca das dinâmicas que, continuamente, refazem o conceito de **identidade docente**, sustentando a importância de uma matriz aberta, complexa e multi-referencial.

59

Abstract: The aims of Education are being questioned and debated through the emergence of a new paradigm that is highlighting the educational responsibilities with new expectations of personal, social and human development. Those aims are also being questioned through new conceptual approaches that try to look ahead the dimensions of the technical and instrumental rationality.

Therefore, one can identify within all knowledge areas a reconceptualization movement that constitutes, according to some authors, a *broadened vision* in which the *boundaries* between concepts are understood as new possibilities for a better and more complex informed understanding of the social and human phenomena. These paradigmatic movements ask for new models of the educational moment and vividly challenge both the School and Teachers' role within their own communities and their training and skills' profile.

Therefore, in this paper, we try to reflect on the dynamics that, continuously, reshape the teaching identity concept, supporting the importance of an open, complex and multi-referential matrix.

* Universidade de Aveiro

1. Novos paradigmas, novas competências

Como é de todos conhecido, o conceito de paradigma refere-se ao conjunto de conhecimentos, crenças e convicções que, em determinado momento, são partilhados por uma comunidade científica.

Sujeito, como está o conhecimento, a um processo intenso de produção em contínuo, que tem como fundamento a investigação em todas as suas modalidades, tipos e níveis é natural a instabilidade dos paradigmas, bem como a evolução dos seus pressupostos face ao conhecimento emergente nesse processo.

Nesta linha, uma das leituras mais relevantes, que um olhar retrospectivo sobre o último quartel do século vinte nos permite salientar, diz respeito à inadequação dos pressupostos que sustentam a lógica subjacente ao paradigma positivista de inspiração cartesiana aos fenómenos próprios das ciências sociais e humanas.

60

Pensados para as ciências, ditas exactas, nas quais a manipulação e controlo de variáveis se afigura possível, ou mesmo razoável, como modo de compreensão dos fenómenos em estudo, esses mesmos pressupostos revelam-se insuficientes na captura e apreensão da complexidade que caracteriza a fenomenologia do humano e do vivo.

É sobretudo a afirmação da especificidade das ciências sociais e humanas, nas suas múltiplas formulações e desafios, que abre caminho a novas leituras paradigmáticas das realidades para além do universo de matriz positivista refugiado, como se encontra, nos seus próprios critérios de objectividade e de verdade.

A constatação da importância e do papel do observador na configuração das realidades observadas, reafirmando o papel da hermenêutica, deixa perceber essa mesma inadequação, pressupondo outros modos epistemológicos para a sua compreensão. A hegemonia de uma visão paradigmática alicerçada nas lógicas positivistas, sobretudo na sua pretensão de estabelecer, interna e externamente, os cânones da objectividade e o estabelecimento da ideia de verdade atravessou, também, durante algumas décadas o pensamento nas ciências sociais e humanas, nomeadamente no que se refere à Educação, entendida como factor de desenvolvimento e de progresso das pessoas, das sociedades e da humanidade como um todo.

É, pois, natural e salutar a discussão que, neste período de transição paradigmática, se instala abrindo caminho à construção crítica das epistemologias, procurando e sustentando formulações mais ajustadas e fecundas quanto ao objectivo primordial de todo o conhecimento: compreender melhor para agir melhor.

Assim, mais do que simplisticamente negar os princípios da lógica positivista que, aliás, possam permanecer válidos para os campos específicos nos quais emergiram,

importa instaurar novas racionalidades e afirmar outras abordagens paradigmáticas que não iludam nem desvirtuem a complexidade do humano.

O que se questiona, então, é a pretensão de generalização desses princípios a todos os campos de conhecimento como se, de qualquer deles, fosse legítimo extrair-se uma lei universal.

Creemos ser este o motivo pelo qual o título desta mesa redonda inclui a ideia de *novos paradigmas* e sugere que, a eles, devam estar associadas *novas competências*.

2. Complexidade e identidade docente

O título do encontro não se limita, no entanto, a estabelecer uma possível ligação entre paradigmas e competências, compreendidos uns e outros como *constructos* em evolução. Procura-se centrar a reflexão na docência e, conseqüentemente, na **compreensão do processo identitário dos professores** nas suas múltiplas interações, dinâmicas e implicações. Neste quadro, é hoje amplamente reconhecido que a docência comporta sempre, ao nível das competências que pressupõe e numa perspectiva de mútua integração, uma *dimensão transversal* e uma *dimensão específica* sinalizada, esta, nas múltiplas áreas do conhecimento nas quais o acto pedagógico se concretiza.

As áreas do conhecimento sustentam uma vasta panóplia de práticas docentes que se torna desnecessário e difícil enumerar não podendo, no entanto, deixar de ser consideradas como complemento directo do acto de ensinar, ou melhor, fazer aprender algo a alguém, conferindo à docência uma especificidade própria que exige e pressupõe dimensões de competência também elas específicas.

Ou, se dito de outro modo, não se faz aprender da mesma maneira o significado histórico e cultural de uma revolução, os pressupostos de uma lei, a tocar oboé ou a nadar na clareza das águas.

Há na docência, percebida como um dos factores mais determinantes da educação e do desenvolvimento humano, questões que lhe são próprias e que apelam a competências transversais a todas as áreas científicas e outras que se auto-determinam nas características epistemológicas dos saberes próprios de cada área científica na sua relação com a heterogeneidade dos aprendentes e dos contextos.

Um e outras são elementos constitutivos do perfil identitário daquilo que hoje se pode entender por **ser professor**.

E, é nesta questão, que fazemos ponto de encontro para dialogar e ampliar os nossos campos de referência, não obstante os lugares epistemologicamente diferentes de

onde vimos, ou seja, das matrizes de especialidade, que nos tornam professores *disto* ou professores *daquilo*.

Se quisermos ir um pouco mais longe, será essa oferta de especificidade em termos de saberes, de experiência, de linguagem, de vivência e de cultura, que cada qual detém como valor acrescido relativamente a todos os outros, que poderá constituir a essência daquilo que, reiteradamente, temos vindo a designar como a mais-valia do *efeito multiplicador da diversidade*.

Ou se variarmos o registo, poderá constituir a essência deste pôr em comum, como sentido antiquíssimo de construir comunhão, deste *ser em conjunto* sem precisarmos de ser iguais, mas apenas porque mutuamente nos ofertamos as diferenças.

O nosso contributo neste encontro será então partilhar, nessa relação dialogante e complexa, uma experiência própria e as inferências que, dela provindas, se organizam para configurar um pensamento, um saber pessoal, uma opinião. Por estas razões fundadoras, deve recair nas questões da Educação e do desenvolvimento humano, que ela subentende, percebidos como possibilidade e como direito inalienável de todos, tendo em devida conta todas as suas diferenças e singularidade.

Recai, portanto, na condição humana, no pressuposto e na crença da sua continuada melhoria e dignificação, nas possibilidades da educação para que tal ocorra e no compromisso ético com o devir do mundo.

Ou seja, no compromisso com o devir de cada pessoa em particular, facilitando os seus modos pessoais de aprender e, nesse processo de aprendizagem, reconstruir continuamente o seu conhecimento de Si e do mundo, encontrando nele um tempo, um lugar e um sentido.

O meu contributo traduz, portanto, uma reflexão acerca da identidade do professor, percebida como matriz complexa e fulcral da docência e como factor decisivo nos processos de (re)construção de conhecimento e de desenvolvimento humano quer dos alunos, quer dos professores, quer ainda das instituições.

O modo como a configuração identitária se (re)desenha recolhe de cada área do conhecimento os contributos e as visões acrescidas que as respectivas **formas de questionamento** dos fenómenos suscitam.

Com efeito, são essas questões, que abrem os campos de inteligibilidade, rompendo fronteiras conceptuais e ampliando os referentes para além da especificidade de cada área científica.

Trata-se, portanto, de uma **abordagem multi-referencial** na linha de uma compreensão inter-discursiva que procura organizar, de forma convergente, a polimorfia dos olhares, vantajosa e necessariamente divergentes.

3. Ser Professor: uma matriz identitária multi-referencial

Ao pretender-se modelizar a possível matriz identitária de uma profissão, ainda que conceptualizada como sistema aberto e em constante (re)afecção, percebe-se a importância dos contributos que, provindos de diferentes áreas do conhecimento, permitem uma indagação mais ampla que, simultaneamente, a expande e aprofunda.

Sem pretendermos ser exaustivos nesse exercício, tomaremos como referente alguns desses questionamentos, que nos parecem muito pertinentes como estratégia formativa.

3.1. Contributos da História...

63

Um primeiro conjunto de questões pode ser avançado pelo olhar histórico que, no caso dos professores, podem ser assim formuladas:

- Quem fomos?
- Quem somos?
- Quem queremos ser?

E, procurando obter para elas algum tipo de resposta, retomemos San Agustín que, citado por Fullat (1990), já no século V referia sabiamente que os tempos são três:

- O *presente* das coisas passadas;
- O *presente* das coisas presentes e
- O *presente* das coisas futuras.

Reconhecendo que todas as *coisas* (passadas, presentes e futuras) tiveram, têm ou poderão vir a ter um certo presente é, no entanto, claro que não se trata de formas idênticas de presentificação.

No passado há um presente, que se materializou na efemeridade dos fenómenos ocorridos, no futuro poderá haver um presente que ainda não ocorreu na forma de experiência materializável e concreta.

Por isso, apenas no presente a *ideia de presente* é perceptível na ordem da experiência palpável, tangível e materializada.

E, no entanto, é suficiente o uso de duas das capacidades fundadoras do humano para que estes referentes se entrecruzem ganhando, nesse entrecruzar, novos sentidos.

Um pouco de **memória** e o passado volta. Reconfigurado é certo, mas volta. Um pouco de **imaginação** e o futuro desenha-se e multiplica-se nas suas infinitas possibilidades.

Entre os dois, a lucidez e a compreensão da relação estruturante do tempo para tornar evidente que ser professor hoje é também a possibilidade de ter memória para ter raiz e a possibilidade de ter imaginação para ganhar asas.

3.2. Contributos da Sociologia...

64

Se, porém, tomarmos como referente o olhar da Sociologia, reafirmamos que a profissão docente apenas é entendível no pressuposto da educabilidade, enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal, social e humano continuados.

Ou seja, esta ideia de profissionalidade não é pensável fora das suas finalidades últimas, que traduzem o compromisso fundador entre Educação e Sociedade. De facto, se a educação se propõe algo, a sociedade antecipadamente espera.

E é nesta expectativa que as sociedades interpelam a escola e interpelam os professores, chamando-os ao compromisso social de transformação, de inovação e de renovação constante do contrato com o devir do mundo. Deste ponto de vista, as questões às quais urge estar atento, neste processo de reelaboração das representações, poderão ser entre tantas outras:

- Responde a escola e os seus professores às expectativas que sobre eles/nós recaem?
- Responde cada professor às expectativas de cada um dos seus/nossos alunos?
- Existe um fosso entre as diferentes percepções?
- Que fazer para que deixe de existir?

São todas questões em aberto, a insinuar a importância de percursos reflexivos nos quais as interioridades se prolongam e as identidades se reconstróem.

3.3 Contributos da Epistemologia...

Um dos contributos fundamentais que podemos invocar para a definição da identidade dos professores advém da Epistemologia, nomeadamente no que se refere às

dimensões constitutivas do Conhecimento Profissional, entendido como o conjunto de saberes que se organizam em competências de acção para o exercício competente e legitimado de uma profissão.

Retoma-se nesta perspectiva o pensamento de Perrenoud (2000), cuja definição de competência amplia a ideia de saber (enquanto dimensão cognitiva do conhecimento), propondo a sua compreensão epistemológica como *saber em acção*, ou seja, acentuando a sua dimensão pragmática, objectivável, processual e de intervenção. Deste ponto de vista, configura-se como acção informada, isto é, organizada de forma coerente e consistente com os conhecimentos que permitem fazer a diferença entre o simples fazer e o saber fazer e que, obviamente, diferencia de igual modo a qualidade dos desempenhos profissionais.

Salienta-se nesta nova compreensão a natural (re)ligação entre cognição e acção, ou seja, a produção pelos profissionais de actos intencionais devidamente informados por saberes e por valores de referência, tratando-se por isso de actos com sentido, que é inerente à intencionalidade que lhes está subjacente em cada sujeito e em cada profissão. É, aliás, nessa mesma intenção e nesse mesmo sentido que podemos, retomando o pensamento clássico, retomar também, e compreender melhor, a diferença entre prática e *praxis*. Com efeito, a realização mecânica de um gesto técnico pressupõe uma prática confinada às finalidades imediatas, normalmente de carácter utilitário, de matriz aplicativa e reprodutiva, todavia, ainda assim, informado por algum tipo elementar de conhecimento, também ele de natureza tecnicista e não excedendo, por essa razão, os limites da própria rotina inscrita na situação que contextualiza o acto em si.

Este tipo de *logos*, enquanto conhecimento para a acção restrita, apresenta uma *epistème* de matriz cognitivista, que articula um saber delimitado e um tipo de acção repetitivo e acrítico. Não se verifica nessa mesma acção a interferência de factores críticos decorrentes da reflexão do próprio sujeito que age, sob pena de esse elemento, externo ao ciclo e à lógica de produção tecnicista, poder alterar e pôr em risco a regularidade reprodutora do gesto técnico pressuposto num processo que lhe é exterior, o que, na lógica tecnicista, não é tido por conveniente.

Em contrapartida, a possibilidade de uma outra compreensão que associe, num *continuum epistémico*, as dimensões cognitiva, afectiva e de acção que, para além dos saberes técnicos, tenha em conta a discussão crítica dos valores que podem, diferenciadamente, orientar, fundar e legitimar o gesto prático, enquanto desempenho observável ou não, confere à competência em acção, ou seja, ao exercício profissional, uma outra configuração e um outro sentido quer na sua natureza, quer nas suas implicações.

Trata-se da acção *práctica*, enquanto acção informada, não apenas pelos requisitos e conhecimentos de matriz técnica, mas pelos valores de bem, que ultrapassa nas suas

finalidades o imediatismo utilitarista *da e para* a acção, para a situar e compreender no contexto social e humano e no compromisso crítico com o bem comum, enquanto desenvolvimento harmonioso e sustentado de cada um e de todos.

Nesta (apenas aparentemente pequena) distinção reside afinal a maior das diferenças quer na construção, quer no exercício da profissionalidade, isto é, na definição identitária, seja qual for o campo de intervenção no qual possa ocorrer.

No caso da docência o *conhecimento profissional dos professores* pode apresentar-se com uma matriz fortemente tecnicista, na qual os profissionais cumprem de forma acrítica as prescrições e as normas, que normalmente não discutem, assumindo-se, de modo mais ou menos consciente, como um elo reprodutor da corrente de poder estabelecido. Ou então, assumindo-se numa outra perspectiva, podem estes profissionais apresentar um tipo de formação cuja matriz reflexiva e crítica lhes permita questionar, colocar alternativas, discutir critérios, fazer escolhas, tomar decisões e avaliar as suas consequências, num tipo de racionalidade que subentenda os valores universais que regulam a relação entre os direitos e os deveres individuais, estabelecidos porém no compromisso com os direitos e com os deveres colectivamente percebidos.

Parece-nos então que a questão epistemológica constitui um dos principais factores, que diferenciam qualitativamente o exercício da profissão docente, tendo em conta a natureza diferenciada do conhecimento profissional subjacente e organizador da intervenção pedagógica. Procurando desse modo ultrapassar um tipo de racionalidade marcadamente cognitivista para compreender o conceito de competência no quadro das teorias da acção e da possibilidade de transformação, de desenvolvimento e de inovação que a acção comporta. Trata-se de pensar o exercício profissional como acção sustentada, não apenas por um saber específico para um fazer tecnicamente determinado, mas sim por um saber que orienta e rege o saber ser, quer na dimensão do desenvolvimento identitário do sujeito em formação (e/ou já profissional), quer no seu compromisso com o desenvolvimento do Outro. Ou seja, com o desenvolvimento social e humano das instituições, das comunidades e com o aprofundamento das próprias profissões.

Nesta linha, parecem muito elucidativos os contributos de Lee Shulman (1986) ao identificar as dimensões do Conhecimento Profissional dos Professores e, nelas, destacando o *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo* como exclusiva competência dos Professores e, portanto, como marca decisiva da sua identidade.

De entre as questões possíveis, destacamos neste exercício:

· Qual a qualidade, rigor e actualidade do *conhecimento de conteúdo* de cada Professor?

-
- Como se inscreve nas suas concepções pedagógicas esse saber de especialidade no *conhecimento do currículo*, permitindo (ou não) a perspectivação de práticas multi, inter ou transdisciplinares?
 - Como conceptualiza e que valor atribui às competências transversais, às diferentes áreas do conhecimento científico, entendidas pelo autor como *conhecimento pedagógico geral*?
 - Como entende e respeita *cada Aprendizendo tendo em conta as suas características individuais*?
 - Qual o seu *conhecimento dos contextos*, que lhe permita ajustar e adequar conteúdos, estratégias, procedimentos e linguagens aos campos culturais que se cruzam na acção pedagógica?

Apenas numa configuração complexa, que faz confluír na acção todas estas dimensões, se poderá então modelizar o acto pedagógico como compromisso de todas elas numa meta-competência, na qual, cada tipo de saber joga um papel fulcral e decisivo na determinação quer da qualidade pedagógica, quer da matriz identitária.

67

Contributos da Axiologia...

Tomando ainda como referente o mesmo autor, importa destacar o contributo da filosofia, nomeadamente da axiologia, enquanto teoria dos valores, para destacar o que, já na anterior reflexão epistemológica, procurámos evidenciar.

Ou seja, que a mobilização dos saberes para a acção não é nunca uma escolha asséptica e afectivamente neutra. As tomadas de decisão são sempre actos nos quais se cruzam os saberes e as convicções construídas na vivência empírica e informadas pelos valores das culturas que foram sendo experienciadas e, no melhor dos casos, criticamente reflectidas nos processos de apropriação ao longo da vida. Constituem por isso um *pano de fundo* modelizador, frequentemente inconsciente, mas decisivo quanto aos rumos que as acções podem/ devem tomar.

Deste modo, a dimensão que Shulman (1986) designa como *Conhecimento dos Valores, Fíns e Objectivos educacionais* suscita ou deveria suscitar nos profissionais múltiplas questões que se ligam directamente à visão e ao compromisso social de cada profissional com todo o acto educativo seja qual for a sua inscrição ecológica ou circunstancial.

De entre elas destacamos:

- Qual o lugar das finalidades últimas da Educação nas concepções de cada Professor?

-
- Qual a diferença entre instruir e educar?
 - O que se entende por escola inclusiva nas sociedades multiculturais?
 - O que fazer na formação dos Professores para se ir, nas práticas curriculares, além da mera tolerância?
 - O que dizemos quando dizemos dignidade, cultura ou solidariedade?

Contributos da Psicologia ...

Neste exercício de aprofundamento epistémico na procura da multi-referencialidade, que informa (mais do que enforma), o acto pedagógico importa ainda considerar os contributos da Psicologia ao colocar as questões do pensamento sobre Si próprio, ou seja, da metacognição.

68

De facto, percebe-se com dificuldade que alguém que não se coloque a si mesmo as questões que possam estimular a capacidade e a competência reflexiva e crítica, percebida como factor determinante do seu próprio desenvolvimento como pessoa e como profissional, possa vir a fazê-lo com outrem.

Apenas uma atitude de constante auto-questionamento e aceitação da dúvida pode ser geradora de novas procuras, de novas acções e de novos significados quer do ponto de vista individual, quer na construção colectiva e partilhada dos saberes e dos projectos de acção.

E, neste sentido, poderão sempre ser questionadas e repensadas as concepções prévias, os valores que as sustentam e os saberes que as constituem, bem como a sua coerência/incoerência com os desempenhos evidenciados através das práticas curriculares nas quais, com muita frequência, se observam profundas discrepâncias entre o dizer e o fazer.

Daí que as inquietações maiores nos processos de instituição da qualidade residam precisamente na qualidade da formação inicial e contínua dos professores e nos processos da sua supervisão como instância de regulação, de acompanhamento, de orientação e de apoio nos caminhos do desenvolvimento.

Tal como o título deste encontro deixa antever, é na emergência de novos paradigmas curriculares e de formação e na compreensão das suas implicações ao nível da urgente necessidade de desenvolver nos profissionais, também, novas competências que alguma esperança pode persistir, tornando presente esta velha e querida ideia de que educação e futuro estão indissociavelmente ligados.

Como dissemos, uma *velha ideia* que renasce neste compromisso identitário com o dever do mundo.

Ou, em síntese, a revisitação dos contributos da Antropologia cultural numa Pedagogia crítica que, em cada Professor, se renova e se reinventa. Ou não.

Bibliografia

- ELBAZ, F., *Questões en el Estudio del Conocimiento de los Profesores*. In Villar Angulo, L. (Dir.), **Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores**. Alcoy: Marfil, 1988, p. 87-95.
- ELBAZ, F., *Teachers' Knowledge of Teaching: strategies for reflection*. In Smyth, J. (org.) **Educating Teachers**. Philadelphia: The Falmer Press, 1987.
- FULLAT, O., **Viaje Inacabado. La Axiología educativa en la Postmodernidad**. Barcelona, Edicions C.E.A.C., 1990.
- MORIN, E., **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, L., **A Inteligência do Futuro**. S. Paulo: Cortez Editora, 2001.
- PERRENOUD, P., **Construindo Competências. Nova Escola**. Brasil, 2000, p. 19-31.
- SÁ-CHAVES, I., **Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais**. Universidade de Aveiro, 2007, 2ª edição.
- SÁ-CHAVES, I.; NASCIMENTO, A.; MARQUES, C.; ABREU, M. e PEREIRA, F., **What makes a good teacher good?** In **Anthropological Notebooks**, Ljubljana, Slovenia, 2000. Year VI, 1, 71-80.
- Schön, D., **Educating the Reflective Practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions**. New York: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÖN, D., **The Reflective Practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- SHULMAN, L., **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. *Educational Researcher*, 15, 2., 4-14, 1986.
- SHULMAN, L., **Knowledge and Teaching Formulations of the New Reform**. *Harvard Educational Review*, 57, 1, p. 1-18, 1987.