

NÍVEIS DE AQUISIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LEITURA PIAGETIANA

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur
Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Araraquara

INTRODUÇÃO

Desde 1987, vimos integrando um grupo de pesquisa, na UNESP de Araraquara, responsável pelo desenvolvimento de projetos envolvendo professores do Ensino Público Fundamental, tendo coordenado alguns deles. Foi justamente essa experiência que nos levou a formular algumas hipóteses acerca do desenvolvimento profissional docente, que exploramos de maneira mais sistematizada no presente trabalho.

Partindo das hipóteses levantadas em experiências anteriores e observações assistemáticas durante a realização de projetos com professores de 5^a a 8^a séries, a presente pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a natureza da profissionalidade docente, investigando a existência de níveis em sua construção, nas esferas da prática pedagógica, da autonomia e da identidade profissional, bem como a atitude do professor diante de conflitos, recorrendo à perspectiva piagetiana.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PROBLEMAS PESQUISADOS

Estudos recentes sob o chamado *paradigma do pensamento do professor* (Cf. Imbernón, 1994; Shavelson & Stern, 1981; Zabalza, 1994), intensificados a partir dos anos '80, têm defendido o ensino como prática reflexiva e valorizado os saberes que o professor adquire na própria atuação (Giovani, 1995; Marcelo García, 1992; Nóvoa, 1992, 1994 e 1995; Pérez Gómez, 1992; Schön, 1992a e 1992b; Zeichner, 1992 e 1993). As proposições dos autores parecem fazer parte de uma nova visão acerca da profissionalidade docente. Todos concordam em dar à profissão docente uma racionalidade própria, mas nem sempre coincidem as interpretações sobre a natureza, os processos, mecanismos ou produtos da atividade cognitiva dos professores. Deparamo-nos, por exemplo, com termos e expressões tais como *saberes docentes*, *pensamento reflexivo do professor*, *teorias práticas*, *teorias implícitas*, *teorias em ação*, *conhecimento prático*, ou mesmo *pensamento prático*, nas tentativas de definir exatamente, “o que se passa na cabeça do professor”.

As diferenças e ambigüidades começam a aparecer quando se trata de definir precisamente o que se concebe como **pensamento do professor, reflexão e ensino reflexivo**. Pelo que observamos, o **conceito** mesmo de reflexão não se encontra suficientemente esclarecido. Fala-se, por exemplo, em **formas** de reflexão - *introspecção, exame, indagação e espontaneidade*, como propõem Weiss & Louden (1989, *apud* Marcelo García, 1992); em **níveis** de reflexão - *técnico, prático e crítico*, segundo Zeichner & Liston, (1987); em **dimensões** - *compreensão das matérias pelo aluno, interação professor-aluno e dimensão burocrática da prática*, como propõe Schön (1992a); e em **momentos** da reflexão - *reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*, que, juntamente com o *conhecimento-na-ação*, integram o *pensamento prático* do professor, segundo Schön (1992a e 1992b). Reforçando a crítica, Zeichner (1993) atribui, inclusive, a “ilusão da reflexão” a certas concepções do professor como prático reflexivo, que acabam por subverter a intenção de emancipá-lo, quando mantêm o professor em posição submissa.

Assim sendo, consideramos fundamental, para a caracterização do professor como *prático reflexivo* - que pensamos situar-se em um nível superior do desenvolvimento da profissionalidade -, a tarefa de definir com maior precisão os conceitos de *reflexão e prática reflexiva*. Um caminho para aí chegar é rever certas proposições piagetianas, que comentaremos adiante.

Outra vertente de trabalhos focaliza fases da vida profissional dos professores. Huberman (1995) é um dos autores que tratam do *ciclo de vida dos professores*, apontando suas *tendências gerais*. Considera que a carreira docente comporta certa seqüência e propõe um esquema com fases e temas seqüenciados de acordo com o tempo de carreira. Assim, os primeiros três anos correspondem à *entrada e tateamento*; de 4 a 6 anos, há a *estabilização, consolidação de um repertório pedagógico*; entre 7 e 25 anos, ocorre *diversificação, activismo ou questionamento*; entre 25 e 35 anos, aparecem a *serenidade, distanciamento afectivo ou conservantismo*; e entre 35 e 40 anos, temos o *desinvestimento (sereno ou amargo)*. O autor chama a atenção para os diferentes percursos que podem tomar a carreira docente, sendo o “mais harmonioso” o que se conforma à seqüência *diversificação* ® *serenidade* ® *desinvestimento sereno*. Mas há percursos problemáticos, dos tipos:

questionamento ® *desinvestimento amargo*; *questionamento* ® *conservantismo* ® *desinvestimento amargo*.

Outro estudo nessa linha foi realizado por Cavaco (1995), que pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de vários professores portugueses, de diferentes idades e tempos de exercício no magistério secundário.

Segundo a autora, os primeiros anos de magistério são de instabilidade, insegurança e sobrevivência, “mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor” (Op. Cit., p. 179). Numa segunda fase (em torno dos 30 anos de idade), o professor volta-se mais às tarefas pedagógicas e se sente mais seguro diante da estabilidade conseguida no emprego e da permanência numa mesma escola. Entretanto, na tentativa de ocupar plenamente o seu espaço de trabalho, o professor pode caminhar por duas vias divergentes, dependendo da favorabilidade ou não das condições presentes: diversificar e enriquecer seu trabalho e sua própria formação ou, ao contrário, cristalizá-los em rotinas repetitivas e automatizadas, às vezes priorizando atividades que complementam o salário e caracterizam o que, no Brasil, chamamos de “bicos”. Entre os 35 e 40 anos, inicia-se a fase em que o professor tende a “reflectir com realismo o mundo do trabalho, articulando-o com o universo familiar e referindo a sua experiência de vida com desalento e cepticismo” (Op. Cit., p. 182). Dois caminhos são, novamente, possíveis: a rotinização do trabalho e o envolvimento do professor com a dimensão burocrática; ou, ao invés, a aceitação das inquietações como desafios, que conduz o professor à busca de alternativas mediante um processo de revalorização pessoal e de autonomização (Op. Cit., p. 183). Uma quarta etapa, enfim, mostra-se “confusa e contraditória”, tendo em vista a aposentadoria iminente. Podem surgir, de um lado, a procura de novas ocupações e a retomada de antigos projetos que se contrapõem à rotinização e ao conformismo. Mas o caminhar em sentido oposto - do isolamento e fechamento em um quadro profissional restrito - conduz o professor à resignação amarga, ao fatalismo, à descrença nos valores positivos da mudança (Op. Cit., p. 187).

De modo semelhante a Huberman, Cavaco salienta que a possibilidade de apontar traços seqüenciais, *perfis de desenvolvimento vocacional*, não se atrela à “existência de indicadores normativos que regulem a direcção, o ritmo, as finalidades e as modalidades do processo de evolução profissional” (Op. Cit., p. 179). Nesse sentido, podemos afirmar que

tais estudos não apontam para níveis propriamente evolutivos de formação docente - os **níveis de construção da profissionalidade docente**, que supomos existir. Quando muito, trata-se, como vimos, de descrever etapas da história de vida profissional dos professores, seqüenciando-as conforme o critério do simples desenrolar temporal em ordem cronológica, que pouco lembra a noção psicogenética de nível de desenvolvimento.

Não negamos que o desenvolvimento profissional esteja intimamente relacionado com o desenvolvimento pessoal, como propõem Cavaco (1995), Huberman (1995) e Nóvoa (1992). O que questionamos - inclusive porque ainda faltam investigações neste sentido - é a ausência de um mecanismo regulador responsável pelo controle dos *desvios de rota*, presentes em cada uma das etapas descritas por Cavaco e Huberman, por exemplo. Tal como consta, o desenvolvimento profissional docente poderia sempre, em cada caso, tomar rumos divergentes, sem qualquer explicação racional, desde que nada indica que os professores pesquisados tenham sido submetidos a condições e circunstâncias opostas. Por isso mesmo, acreditamos que uma **leitura piagetiana** desse desenvolvimento daria maior coerência e consistência às interpretações de tais desvios.

Há pelo menos três construções teóricas de Piaget que podem servir ao estudo da profissionalidade docente. São elas: o processo de equilíbrio das estruturas cognitivas, no qual são particularmente relevantes as noções de abstração reflexiva, níveis de desenvolvimento e formas de reação compensatória a elementos perturbadores; a teoria da tomada de consciência, em que se salientam as diferenças entre o *fazer* e o *compreender*, com seus mecanismos de regulação; e a teoria do desenvolvimento do juízo moral.

Em obra clássica que descreve o processo de equilíbrio das estruturas de conhecimento, Piaget (1975) parte do postulado de que *assimilação* e *acomodação* constituem os componentes de todo equilíbrio cognitivo, responsáveis, portanto, pela conservação do sistema cognitivo.

Para se desenvolver, um esquema (ou estrutura) deve ser ativado; um esquema tem necessidade de “alimentos” para que funcione. Em situações de intercâmbio sujeito-meio, na medida em que o esquema é posto em funcionamento, fatalmente o sujeito se depara com novos objetos e situações que oferecem obstáculos à assimilação e provocam desajustes no esquema em atividade, que precisam ser compensados para que haja reequilíbrio. Ocorre que o reequilíbrio é sempre produzido em novas bases (reequilíbrio

localizado ou reequilibrações estruturais de conjunto): o esquema pode, assim, diferenciar-se para melhor ajustar-se à situação (acomodação), ou combinar-se com outros (assimilação recíproca) para dar conta do objeto ou situação inicialmente inassimilável.

Para dar conta das perturbações que a realidade interpõe ao equilíbrio alcançado, o sujeito recorre a certas *reações compensatórias*, formas de reagir ao elemento perturbador de modo a compensar seus efeitos e reaver o equilíbrio perdido. Piaget (1975) propõe três formas de compensação, sendo a primeira a mais elementar e a última, a mais avançada.

Assim, diante de uma situação desestabilizante, o sujeito pode simplesmente tentar anulá-la introduzindo uma modificação na ação em sentido inverso daquele da perturbação. Se a perturbação for sentida mais intensamente pelo sujeito, ele pode negar o fator perturbador, negligenciando-o ou afastando-o. Essas são condutas chamadas por Piaget de *tipo a*. Particularmente no segundo caso, não existe propriamente conflito aos olhos do sujeito, que acrescenta elementos que deformam de algum modo a situação para assimilá-la ao que é “normal”, familiar, comum.

A conduta de *tipo b* define-se pela tentativa de integração do elemento perturbador ao sistema, modificando-o por *deslocamento de equilíbrio*. Diante do problema ou obstáculo, o sujeito não mais tentará anulá-lo, mas buscará modificar o esquema disponível, de modo a ajustá-lo à situação em desequilíbrio. Assim, “o que era perturbador, torna-se variação no interior de uma estrutura reorganizada, graças às relações novas que unem o elemento incorporado àqueles que já estavam organizados” (Op. Cit., p. 72).

Na conduta de *tipo γ*, por fim, o sujeito integrará o fator perturbador a título de variação em seu sistema cognitivo, quando, então, podem ser antecipadas todas as variações possíveis, “as quais perdem, enquanto previsíveis e dedutíveis, seu caráter de perturbações e vêm inserir-se nas transformações virtuais do sistema” (Op. Cit., p. 73).

A equilibração, como diz Piaget (1975, p. 36-7), não se constitui, portanto, em simples marcha para o equilíbrio, sendo, além disso, “uma estruturação orientada para um *melhor* equilíbrio, nenhuma estrutura equilibrada permanecendo em um estado definitivo, mesmo se conserva na seguinte seus caracteres especiais sem modificações”.

Por outro lado, toda atividade humana exige algum grau de consciência, que pode revelar-se *elementar ou periférica*, na medida em que se aplica a dados imediatamente percebidos, aos objetivos da ação ou aos seus resultados constatados como êxito ou

fracasso. Mas a consciência pode chegar à compreensão (aos meios utilizados, à razão das coisas) com o recurso à *tomada de consciência*.

Desse modo, para Piaget, a tomada de consciência procede da periferia da ação aos seus mecanismos centrais, ou seja, dos objetivos e resultados percebidos como sucesso ou fracasso aos meios utilizados e às razões para tal ou qual resultado. O ponto de partida seria, portanto, a busca de um objetivo, com a constatação consciente do êxito ou fracasso daí resultante. No caso de fracasso, o sujeito trata de explicar por que ocorreu. Partindo do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho, fracasso), o sujeito procurará saber por que houve falha de adaptação do esquema ao objeto; e partindo do dado de observação relativo à ação (objetivo, direção), ele focalizará sua atenção nos meios empregados e em suas correções ou substituições.

Lembremos, contudo, que a conscientização não é uma espécie de iluminação. Ela não ocorre mecanicamente, nem tampouco de modo imediato. Piaget (1977) refere-se, inclusive, a *graus de consciência*, o que significa dizer **graus de reflexão**.

Piaget também trata da questão da autonomia em seu aspecto evolutivo. Em sua obra sobre o desenvolvimento do juízo moral (Piaget, 1994), apresenta estudo sobre a *prática* e a *consciência* da regra, no contexto do jogo coletivo. Sua análise das condutas infantis revela que a criança situa-se, inicialmente, numa fase de *anomia*, quando não é capaz de seguir regras coletivas e nem mesmo interessa-se por elas. Numa segunda etapa, da *heteronomia*, a criança já demonstra interesse em participar de um jogo em que as regras normatizam as condutas, mas concebendo-as como algo imutável e sagrado, e não como um contrato convencionalmente firmado entre os jogadores. Por fim, na etapa da *autonomia*, a criança joga segundo as regras eleitas pelo grupo, concebendo-as como fruto de acordos mútuos entre os jogadores, cada qual podendo agir como “legislador”, desde que submetendo-se à apreciação e decisão coletivas.

Evidentemente, no âmbito da profissionalidade docente, a questão da autonomia envolve algo mais que a submissão ou o respeito a regras, pois estamos na esfera do trabalho adulto. A esse respeito, Cattani (1996, p. 147) esclarece, por exemplo, que, além do nível individual, a autonomia expressa-se em outros dois níveis, de domínio do coletivo: “o primeiro corresponde às atividades laborais e implica a possibilidade de escolha das tarefas, dos meios e do sentido do trabalho, resultando em dignidade e satisfação. O

segundo remete à ação política generalizada, à vida em sociedade e à produção cultural. Ter autonomia nessas esferas significa viver em sociedade, mas livre de imposições tirânicas, de normas arbitrárias, de trabalhos servis (...) exige árduos esforços, aumento de responsabilidade e engajamento permanente”. O autor considera que a autonomia acompanha-se de um processo de autovalorização que passa, por sua vez, pela competência resultante da formação profissional.

Ao nosso ver, são inerentes ao conceito de autonomia profissional a iniciativa ou capacidade de tomar decisões refletidas quando a situação assim o exige, além da liberdade de ação, mas com dois condicionantes, já sugeridos por Cattani: que a ação seja responsável e que se subordine à razão coletiva (o *engajamento* de que fala o autor).

Tendo em vista as considerações acima, levantamos alguns problemas que consideramos especialmente relevantes e que tentamos abordar na presente pesquisa: haveria fases no desenvolvimento da profissionalidade do professor? Em caso positivo, quais as suas características evolutivas? Como se apresentariam a prática pedagógica, a autonomia e a identidade profissional docente em sua forma mais aperfeiçoada e elaborada? O que pode revelar-se como *fator perturbador* à profissionalidade docente, no cotidiano escolar, e como é compensado pelo professor?

Esses e outros problemas que buscamos investigar poderão contribuir para uma aproximação fecunda entre o construtivismo piagetiano e a teoria do desenvolvimento profissional docente que, segundo pensamos, está ainda em fase de elaboração.

OBJETIVOS

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento enquanto construção de formas cada vez mais equilibradas constitui-se num duplo processo de *descentração*: o eu individual descentra-se, progressivamente, em relação a outras perspectivas, chegando à autonomia e às relações de reciprocidade e cooperação; ao mesmo tempo, a coordenação substitui a centração inicial em particularidades do objeto, aproximando-se cada vez mais da objetividade.

Segundo Piaget, o processo de desenvolvimento dos conhecimentos toma a forma de períodos seqüenciais, com suas subdivisões em estádios que se sucedem em ordem fixa e irreversível. A passagem de uma a outra etapa submete-se, então, ao processo de

equilíbrio, em que o sujeito opõe reações compensatórias (regulações) às perturbações que o meio oferece (sofridas ou antecipadas).

Partindo dos pressupostos acima, pretendemos, neste trabalho, transportar a leitura piagetiana do desenvolvimento cognitivo para o estudo da profissionalidade docente. São objetivos do trabalho identificar possíveis níveis evolutivos no âmbito da profissionalidade docente, tomando para estudo a prática pedagógica, a autonomia e a identidade profissional, e identificar maneiras pelas quais o professor concebe e resolve problemas e conflitos encontrados no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Como sujeitos da pesquisa, tomamos 16 professores de variadas disciplinas de 5^a a 8^a séries de uma escola pública de um bairro periférico da cidade de Araraquara, SP. As idades variavam de 23 a 47 anos e o tempo de serviço, de 3 a 20 anos.

Utilizamos 8 histórias simulando situações do cotidiano escolar, cada qual contendo um problema ou conflito que um professor, como personagem principal da história, deveria julgar e/ou solucionar.

Na história sobre *indisciplina*, um professor deveria tomar uma atitude diante de um aluno de 5^a série que, segundo ele, fazia “muita bagunça”. A história sobre *rendimento escolar* contava que 50% de uma classe tiveram baixo rendimento na (disciplina do entrevistado), em avaliação feita no início do ano. A terceira história, sobre *motivação*, abordava o problema de um professor com três alunos muito unidos, que não conseguiam prestar atenção nas aulas de (disciplina do entrevistado). A história sobre *merenda* contava que uma escola tinha merenda (ou merendeira) irregular e um professor tentava suprir a falta de merenda trazendo lanche de casa (ou fazendo) para seus alunos. A história sobre *rotina pedagógica* tratava de um professor que dava aulas sempre de uma mesma maneira e que dava certo para classes de 7^a série e teve problemas ao aplicar o procedimento com uma classe de 5^a (alunos com condutas inadequadas, incompreensão da matéria). Na história sobre *conflito professor-alunos*, um professor experiente e bem preparado recebeu recusa de uma turma de 8^a série quando decidiu fazer chamada oral para nota. A situação de *conflito entre colegas* era a de dois professores que se cobravam mutuamente porque um aluno, bom em (disciplina do entrevistado), fracassava quando a tarefa envolvia também

conteúdo de outra disciplina (a do colega). A última história, sobre *conflito professor-diretor*, abordava o caso de um professor que sofre proibição do diretor porque oferecia atividades diferentes, que geravam barulho na classe, embora fossem produtivas.

Em algumas histórias, solicitávamos que o entrevistado imaginasse a decisão que o personagem-professor deveria tomar a respeito do problema colocado; em outras, pedíamos que apenas julgasse a atitude do personagem. Mas, em todas elas, havia questões que solicitavam explicações acerca de condutas dos personagens e soluções possíveis para o problema ou conflito. Também em todas as histórias, começávamos o interrogatório solicitando uma avaliação geral da situação apresentada.

O instrumento foi aplicado individualmente, a cada professor da amostra, numa mesma ordem. Para tanto, empregamos a entrevista informal (clínica), seguindo o *método de exploração crítica* piagetiano (Cf. Domahidy-Dami & Banks Leite, 1987; Piaget, s/d).

Para avaliar os dados, empregamos, inicialmente, a análise qualitativa dos depoimentos, um por um, e estabelecemos certas categorias, agrupando depoimentos semelhantes segundo critérios empíricos combinados com outros de caráter teórico, sugeridos em obras piagetianas (por exemplo, Furth, 1980; Piaget, 1975). Em seguida, buscamos seqüenciar tais categorias em níveis distintos.

A análise privilegiou critérios, tais como **centração versus descentração** (com relação a personagens, aspectos de comportamento, resultado constatado), **aparência/ imediatismo versus não-aparência/não imediatismo** (de traços ou características levantadas), **grau de flexibilidade** da prática, **grau de autonomia/ responsabilidade** quanto à própria ação, **grau de assimilação da função docente** e **grau de responsabilidade profissional**, além de **qualidade argumentativa** dos depoimentos. Na análise das atitudes dos professores diante dos conflitos, tomamos como critério as três formas de **reações compensatórias** propostas por Piaget (1975) e comentadas atrás.

RESULTADOS

Os resultados indicam que a profissionalidade docente, tomada em seus três eixos – prática pedagógica, autonomia e identidade profissional –, desenvolve-se em níveis distintos de equilíbrio - que denominamos **níveis de construção da profissionalidade docente** -, dispostos hierarquicamente, em ordem de crescente aperfeiçoamento. Foi igualmente

possível observar que as reações dos professores a situações de conflito são bastante semelhantes às formas compensatórias de desequilíbrios propostas por Piaget.

Os três níveis encontrados podem ser caracterizados como segue.

Nível I. Profissionalidade fragmentada, com desvio de identidade – que apresenta como traços básicos a **prática reiterativa automatizada**, a **heteronomia** e o **desvio de identidade**.

A prática pedagógica toma a forma de rotinas cristalizadas, reproduzindo-se por força da centração em aspectos aparentes do comportamento do aluno e nos objetivos e resultados da ação do professor (conseguir). Revela automatismo na medida em que resiste à mudança e aplica os mesmos esquemas de atuação (geralmente característicos de práticas tradicionais de ensino) a situações, classes de alunos e contextos diferentes.

As soluções para lidar com problemas relacionados à gestão de classe (condutas tidas como inadequadas, por exemplo) são predominantemente heterônomas, repressivas e descomprometidas com a aprendizagem do aluno: o professor pode lançar mão, simplesmente, de medidas repressivas, ou delegar a outrem sua função de gestor da classe, omitindo-se da responsabilidade que lhe é própria como agente educativo.

Quando o problema tem a ver com a gestão da matéria, o professor recorre, com maior frequência, a medidas reiterativas/remediativas (repetir, reforçar o conteúdo), mas também a soluções heterônomas que o isentam da responsabilidade pelo fracasso constatado. A heteronomia, na verdade, é geral, aparecendo como submissão aos constrangimentos da situação e às pressões da hierarquia.

A identidade mostra-se fragmentada e sem fronteiras definidas. A fragmentação e confusão da identidade profissional revela-se, por exemplo, na aceitação ou conivência com desvios de função, no baixo grau de consciência do papel profissional e na negação ou omissão de responsabilidade – seja pelo próprio desempenho conseguido, seja por problemas de comportamento manifesto ou de aprendizagem, apresentados pelos alunos.

A profissionalidade docente não mostra espírito de corpo nesse nível e, portanto, inexistente, do ponto de vista do professor, a necessidade de partilhar conhecimentos, procedimentos, valores e normas reguladoras da profissão docente, na medida em que

percebe que “alguns são mais professores do que outros”, reafirmando a hierarquia profissional instituída nas várias esferas ligadas ao ensino.

O professor reage aos conflitos negando-os ou afastando-os, às vezes deformando elementos da situação para assegurar a harmonia; tende a ceder à pressão exterior ou a insistir no confronto com base na “razão da autoridade” (não se percebe o conflito). As reações a conflitos interpessoais, bem como as tentativas de solução, neste nível, são fundadas no **dever heterônomo** (Piaget, 1994) e apoiam-se em **esquemas mentais familiares** (Boder, 1996; Inhelder & De Caprona, 1996), que “traduzem” a situação para o professor e determinam o que ele consegue realmente perceber numa situação de conflito.

Desse modo, a consciência do professor, neste nível, mostra-se **elementar** ou **periférica**, guiada por regulagens automáticas, e a abstração reflexiva opera em termos de simples representação da situação problemática, com ausência de ligações ou com ligações apenas parciais, ou mecânicas, entre os observáveis constatados. Esse grau de consciência impede, assim, a compreensão do professor não só da própria prática, como também do potencial dos alunos e da relação pedagógica que com eles mantém, das relações com colegas e com outros agentes escolares e das próprias funções que lhe cabem como profissional do ensino.

Nível II. Profissionalidade localizada, com semi-identidade – que apresenta como traços principais a **mobilidade pontual da prática**, a **semi-autonomia** e a **semi-identidade profissional**.

A prática pedagógica mostra-se já flexível – e mesmo demasiadamente flexível -, anunciando uma busca cega de alternativas às práticas tradicionais. Apóia-se em centrações alternadas em distintos elementos do contexto e em análises pontuais, ou muito genéricas, das situações problemáticas, o que resulta em ambigüidades (nos julgamentos, nas decisões).

Relativamente à gestão da classe, são mantidas medidas repressivas, juntamente com outras não repressivas (como *conversar com o aluno*); na gestão da matéria, predominam soluções acomodadoras, mas continuam a ser utilizadas medidas reiterativas/remediativas. Ao lado destas, vemos aparecer duas categorias de soluções que parecem bem típicas desse nível e que sinalizam certo grau de reflexão sobre a prática: as

medidas investigativas e as soluções de compromisso. Ao invés da simples submissão e conformismo com a situação e das centrações que ocorrem no Nível I, o professor lança-se à busca de informações, de razões e fatores não imediatamente aparentes que possam dar conta do problema. Com as soluções de compromisso, abala-se o esquema interpretativo familiar de que o professor dispõe, devendo modificar-se para que possa ajustar-se à situação. Embora consistindo em forma incompleta de compensação do elemento perturbador, os compromissos sinalizam, assim, certo grau de integração e, portanto, um início de tomada de conhecimento (compreensão de dados observáveis) e de consciência (compreensão de meios e razões que determinam o “conseguir” e o fracasso). Os esquemas disponíveis começam, então, a *descristalizar-se* (Boder, 1996) por força da entrada em cena de regulagens ativas.

O início de descentração torna-se especialmente significativo quando se trata de conflitos que envolvem relações interpessoais. Nesse caso, o conflito como tal já é considerado, mas às custas de centrações alternadas em elementos ou fatores distintos. O professor busca, então, justificar, de modo forçado e rudimentar, as ações e atitudes de um e de outro dos protagonistas envolvidos no conflito.

A autonomia nascente revela-se, por um lado, em atitudes de respeito aos direitos dos alunos, nas situações em que o professor poderia, simplesmente, exercer sua autoridade de modo arbitrário (quando utiliza instrumentos pedagógicos com fins punitivos, por exemplo); e, por outro, na afirmação de respeito aos colegas (na verdade, de receio de incomodá-los), ou de respeito ao diretor, se a classe manifesta-se barulhenta.

Por outro lado, os traços de fragmentação/confusão de identidade profissional tornam-se esmaecidos. O professor já questiona os desvios de função, cuja ocorrência ele próprio condiciona a situações extremadas. Mas algumas soluções mostram um “eu profissional” ainda fragmentado, porquanto depende de compromissos (compensações parciais) que evitam definições precisas da atividade profissional docente.

Nível III. Profissionalidade refletida – apresenta como traços básicos o **exercício profissional refletido**, a **autonomia responsável** e a **identidade profissional**.

No plano pedagógico, o Nível III caracteriza-se também pela flexibilidade da prática, como no nível anterior, mas com outra natureza: a matéria programada submete-se

ao ritmo de aprendizagem e às peculiaridades dos alunos, após análise da situação; a experimentação de materiais didáticos se faz de maneira criteriosa; os procedimentos são alterados em função de dados analisados e de justificativas fundamentadas. Já não se notam rigidez e automatismos, nem tampouco ambigüidades e experimentações cegas.

No tratamento de problemas ligados à gestão da classe, estão ausentes as soluções heterônomas. Podem manter-se, ainda, medidas repressivas, principalmente em sua forma pontual, mas predominam as soluções investigativas e a busca de alternativas inovadoras, sem que o professor deixe de atentar para as particularidades de comportamento dos alunos e para as razões que as explicam. Na gestão da matéria, também não se notam medidas heterônomas. O tratamento de problemas de incompreensão do aluno, do seu baixo rendimento, ou de dificuldade específica de aprendizagem, pode incluir medidas reiterativas/remediativas, mas notam-se, com maior freqüência, soluções inovadoras.

Em qualquer caso, porém, o tratamento do problema é submetido à reflexão, ao comprometimento do professor com os alunos e à responsabilidade pelo próprio trabalho e papel. Sucessos e fracassos do aluno não mais se ligam diretamente a observáveis puramente perceptíveis.

Todos esses traços significam **descentração de perspectiva**, ao mesmo tempo que **alargamento do referencial** de análise e interpretação. Dados de observação – do objeto, da própria ação – são, desse modo, integrados por obra de inferências que ligam mais estreitamente os dois pólos da relação pedagógica (ou de outro tipo, dentro da profissão). Efetiva-se, portanto, a tomada de consciência da própria ação, ao mesmo tempo em que há compreensão da conduta do aluno, pois o registro de observáveis constatados no aluno tem efeito retroativo sobre a ação docente, que acaba por alterar-se. A tomada de consciência é, então, facilitada pelo concurso de regulagens ativas, que permitem o exercício refletido da prática.

O exercício profissional refletido mostra-se, também, na análise de como e por que as condições presentes constituem-se em barreiras à autonomia docente. As tomadas de decisão são, desse modo, baseadas na reflexão e podemos dizer que a profissionalidade refletida segue os princípios do **dever autônomo** (Piaget, 1994). Em situações de possível confronto interpessoal, o conflito na verdade deixa de existir, desde que é assimilado a uma visão integrada da situação, na qual se salientam não apenas o direito do outro, como

também o direito e a legitimidade da ação docente, porque profissional. Não se notam, portanto, reações de negação, afastamento ou evitação, presentes em níveis anteriores.

A conquista da autonomia acompanha-se de uma identidade profissional relativamente estável. Já não se notam traços de confusão ou fragmentação de identidade e o professor não aceita desvio de função. O sentimento de pertença a uma categoria profissional impede a atitude preconceituosa com relação a colegas que, por força de vieses institucionais, estão hierarquicamente posicionados em situação inferior. Resultam daí as relações cooperativas (e não mais de coação) e a consciência de responsabilidade conjunta pela função docente, percebida como comum a professores enquanto pertencentes a um corpo coeso de profissionais do ensino.

CONCLUSÕES

Os dados mostram que a mudança da prática profissional do professor parece ter dois requisitos: sensibilização com relação aos fatores perturbadores centrais do equilíbrio atingido, que nem sempre são percebidos; e sensibilização do professor à própria mudança. O professor pode perceber o conflito, sem que seja sensível à mudança; e pode sensibilizar-se a mudar, mas sem que saiba como fazê-lo.

Tendo em vista as mudanças observadas, estabelecidas em níveis distintos, sua seqüência afasta-se das apresentadas por outros autores (por exemplo, Berliner, 1988; Cavaco, 1995; Huberman, 1995; e Lidstone & Hollingsworth, 1992), na medida em que parece seguir um certo caminho que anuncia um processo equilibrador a regular pensamento e ação docente, sem desvios de rota significativos. Os níveis que encontramos não parecem obedecer, simplesmente, ao critério de idade cronológica, nem comportam, meramente, estilos de aprender a ensinar.

Alguns autores mencionam o fato de que o pensamento prático dos professores não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido mediante reflexão na e sobre a ação (Cf., por exemplo, Pérez Gómez, 1992). Mas talvez todos concordem com os benefícios e a validade das trocas de experiências e saberes entre professores.

A esse respeito, podemos apontar a presença de dois círculos viciosos, não percebidos pelos autores que defendem a prática reflexiva, a indagação na ação e a interação entre pares. Por um lado, permanecendo o professor na reflexão na e sobre a ação,

resulta apenas a construção de *teorias em ação* personalizadas e sobre situações singulares, com pouca possibilidade de generalização; e por outro, se o caráter público dos conhecimentos próprios do ensino permanecer dependente de trocas casuais entre professores, tendo por bases apenas suas experiências individuais e trocas informais, o repertório resultante não comportará a validade necessária à sua transmissão. É necessário que o “público” seja cientificamente validado e organizado de modo sistematizado em teorias **da** ação (e não teorias **em** ação) – tarefa que cabe à pesquisa científica.

Sabemos que fatores tais como mudança nas exigências sociais, imposições burocrático-administrativas e desvalorização da profissão são os maiores obstáculos ao desenvolvimento da profissionalidade refletida, cuja aquisição é obra coletiva, dentro de um contexto social e escolar.

Discursos que parecem avançados sobre a autonomia dos professores, tomando o professor como *prático reflexivo*, podem estar obscurecendo o contexto real onde se desenvolve a ação docente. É necessário ter presente que as margens de autonomia dos professores estão conformadas por diretrizes políticas e pela realidade histórica e ideológica, que condicionam a profissionalidade. Caberia, muito mais, levantar a voz contra certa prática nefasta de instituir, periodicamente, pacotes educacionais raramente bem-vindos e destituídos de continuidade (e, às vezes, de nexos também).

Acreditamos, portanto, que não podem ser deixadas aos professores, sozinhos e aleatoriamente, as tarefas de indagação, reflexão e trocas, pois nem sempre eles se mostram sensíveis a problemas e conflitos que são centrais na profissão docente. Há que sensibilizá-los “de fora”. E estaria aí um dos papéis mais importantes da universidade: **sensibilizar os professores**, em sua formação não apenas inicial, como também na continuada, para os problemas e os contextos do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERLINER, D. C. Implications of studies of expertise in Pedagogy for teacher education and evaluation. *In: New Directions for Teacher Assessment*, Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference, Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 1988, p. 39-67.
- BODER, A. 'Esquema familiar': a unidade cognitiva de procedimento preferida. *In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. & al. O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 186-211.
- CATTANI, A. D. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- DOMAHIDY-DAMI, C. & BANKS LEITE, L. As provas operatórias no exame das funções cognitivas. *In: BANKS LEITE, L. (Org.). Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 111-23.
- FURTH, H. G. *The world of grown-ups: Childrens' conceptions of society*. New York: Elsevier, 1980.
- GIOVANI, L. M. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Didática) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.

INHELDER, B. & DE CAPRONA, D. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois 'indissociáveis'. In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. & al. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-37.

LIDSTONE, M. L. & HOLLINGSWORTH, S. A longitudinal study of cognitive change in beginning teachers: Two patterns of learning to teach. *Teacher Education Quarterly*, v. 19, n. 4, p. 39-57, 1992.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: ----- (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

----- Les enseignants: à la recherche de leur profession. *European Journal of Teacher Education*, v. 17. n. 1/2, p.35-43, 1994.

----- O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.

----- *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

----- *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SHAVELSON, R. J. & STERN, P. Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, v. 51, n. 4, p. 455-98, 1981.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

----- *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992b.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula (contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores)*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 115-38.

----- *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

----- & LISTON, D. P. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 23-48, 1987.