

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

Teacher education and its contribution to the reinvention of the teaching profession

Rui Trindade
Universidade do Porto
Porto/Portugal

Resumo

No mundo e no tempo em que vivemos deixou de ser desejável identificar o papel professores em função do modelo do instrutor. Sendo esta uma constatação, de algum modo, consensual, importa discutir, no entanto, qual é a alternativa que pode contribuir para a reinvenção da profissão docente. É este o tema do artigo, onde se defende que é o modelo do professor como interlocutor qualificado, e não o modelo do professor como facilitador, que deve servir de referência à redefinição do trabalho docente. Propostas e justificadas as razões que sustentam uma tal abordagem, torna-se possível, como se faz na segunda parte deste artigo, discutir as implicações de uma tal opção na reconfiguração dos projetos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Docência; Formação inicial de professores; Inovação Pedagógica.

Abstract

In the world and the time we live in, it is no longer desirable that teachers continue to intervene in schools and classrooms according to the instructor's model. However this is a consensual finding, it is important to discuss what is the alternative that is proposed, in order to contribute to the reinvention of the teaching profession. This is one of the themes of this article, where it is argued that it is the model of the teacher as a qualified interlocutor, and not the model of the teacher as a facilitator, that should serve as a reference to redefine teacher's work. So, it is in the second part of this article, that we discuss the implications of such option in the reconfiguration of teacher's initial training projects.

Keyword: Teaching; Initial teacher training; Pedagogical innovation.

Introdução

Vivemos num tempo em que se atribui às escolas um papel decisivo no processo de socialização cultural e de formação das gerações mais jovens, no âmbito de sociedades que se afirmam como sociedades do conhecimento e que se confrontam, hoje, com problemas, desafios e exigências inéditos, quer do ponto de vista cívico, ao nível do modo como se afirma a nossa presença na vida em comum, quer do ponto de vista da relação que temos vindo a estabelecer com a Natureza.

Ainda que não se possa responsabilizar, apenas, as escolas pelas respostas a construir face a esses problemas, desafios e exigências, importa reconhecer que estes não poderão continuar a ser ignorados por essas mesmas escolas, devendo constituir um fator a ter em conta na definição de alguns compromissos a assumir no âmbito dos seus projetos político-pedagógicos. Não se trata tanto de acrescentar novas tarefas e mais funções às tarefas e funções que os docentes, nas escolas, já têm de assumir, mas pensar, antes, como é que, enquanto instâncias de socialização cultural, as escolas poderão contribuir para capacitar os seus estudantes em termos instrumentais, intelectuais, relacionais e éticos.

É de acordo com um tal propósito que a reivindicação através da qual se deve valorizar a profissão docente, do ponto de vista da dignificação do estatuto social dos professores, adquire pertinência e sentido. Não sendo uma problemática que diga respeito, exclusivamente, às instituições, às atividades e aos momentos de formação inicial e contínua dos docentes, é, todavia, uma problemática que terá de ser equacionada pelas instituições responsáveis por essas atividades e momentos formativos.

Dada a importância deste debate, será o contributo das instituições de formação inicial para a reinvenção da profissão docente que constitui o tema deste artigo. Trata-se de uma decisão que decorre do reconhecimento da importância desse primeiro momento de socialização profissional que, não sendo determinante, pode ser visto como um momento decisivo, sobretudo se se afirmar como um momento de rutura face às idiossincrasias curriculares e pedagógicas que vinculam as experiências escolares dos futuros professores aos pressupostos conceituais do “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE & COSME, 2010, p. 28).

O professor como instrutor e a necessidade da reinvenção da profissão docente

Segundo Trindade e Cosme (idem) foi em função do paradigma da instrução que se construiu e afirmou o modelo de educação escolar. Um modelo educacional cuja emergência não poderá ser dissociada da constatação de que a Escola é a instituição que melhor corporiza o projeto da Modernidade (SILVA, 1997), nomeadamente por via da sua anunciada participação na “reforma da humanidade” (MATOS, 1999, p. 80) que Comênio (1985), no século XVII, tão bem retrata na sua «Didática Magna», onde reivindica a necessidade de “formar a juventude e abrir escolas” (p. 135). Seriam estes espaços educativos que, para Comênio, constituíam um dos principais instrumentos do projeto de redenção da humanidade, tendo em conta que “raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos ou raramente dispõem de tempo para isso” (p. 136), o que justificava, então, a necessidade de “haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade” (idem). Foi nessa obra, uma das obras fundadoras da Pedagogia, anunciada, no seu subtítulo, como o «Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos» (idem) que se encontra uma das expressões mais inequívocas da afirmação da Escola como uma instituição educativa que deixou de ser uma opção para passar a ser entendida como um investimento político, social e cultural inevitável (NÓVOA, 1995), corporizando um projeto educacional que, na sua génese, não só se mostrava interessado em ensinar tudo a todos, como, sobretudo, queria fazê-lo como se todos fossem um só (BARROSO, 1995).

É perante a finalidade quer de “garantir a homogeneização cultural e política de uma comunidade, em função do qual se tornasse possível, num primeiro momento, construir a ideia de Nação, coletivo de indivíduos que tendem a partilhar uma identidade e um território comuns” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 18), quer de assegurar, também, “a subordinação dos indivíduos ao primado da Razão” (idem), legitimando-se “o direito e o dever de dizer aos outros, privados desse saber, aquilo que deveriam fazer, como comportar-se, que fins deveriam perseguir e que meios poderiam utilizar para cumprir tal objetivo” (idem), que se explica o vínculo entre a emergência da Escola, como instituição educativa de massas, e o paradigma da instrução.

Em termos da gestão e organização do trabalho pedagógico, um tal paradigma está na origem de um modelo educativo que se define em função da universalização de um espaço educativo específico e insular, o qual se encontra estruturado quer em função da

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

desconfiança face aos saberes e modos de pensar dos alunos, quer em função da crença na onipotência dos professores como atores capazes de os redimir da sua ignorância e incompetência. Será, posteriormente, no séc. XVIII, que Jean-Baptiste de la Salle define a lei orgânica em função da qual se configura o modo de ensino simultâneo¹, instituindo, assim, o modelo de ação pedagógica que tem vindo a prevalecer nas escolas até aos dias de hoje, ao ponto de ser identificado, ainda que de forma equívoca, com o que Vincent, Lahire e Thin (1994) designam por «forma escolar». Trata-se de um modelo que assenta na homogeneidade das turmas como o critério de organização fundamental, “sob a direção única de um professor que, seguindo planos de estudo previamente construídos e minuciosamente elaborados, é o único responsável pela instrução dos primeiros” (COSME & TRINDADE, 2013, p. 18). É a procura dessa homogeneidade que explica, por um lado, a gestão burocrática e estandarizada quer do currículo quer dos métodos pedagógicos adotados e, por outro, a hegemonia da avaliação seletiva dos alunos como modalidade avaliativa dominante, a qual se processa por via do confronto e da subsequente hierarquização que se estabelece a partir dos resultados escolares dos alunos.

É de acordo com estes pressupostos que o professor adquire uma centralidade sem par no trabalho educativo que se realiza nas salas de aulas e o ato de ensinar se circunscreve ao ato de instruir. Ao contrário, o protagonismo intelectual e relacional dos alunos tende a ser visto como uma impossibilidade e, sobretudo, um contrassenso, dado que, nesta perspetiva, a sua passividade pedagógica, mais do que uma vulnerabilidade, é a condição que justifica o seu estatuto e o seu papel no âmbito do tipo de relação pedagógica que se constrói em função dos pressupostos do paradigma da instrução. Por fim, importa entender que este tipo de relação não se pode dissociar das opções epistemológicas que contribuem para conferir credibilidade ao referido paradigma. É que o conhecimento é visto como algo que o professor oferece aos seus alunos, entendendo-se que estes se limitam a recebê-lo sem o poder discutir e interpelar, dado que prevalece, segundo Hessen (2000), a tese aristotélica de que os objetos do conhecimento são entidades prontas e acabadas que terão de ser reproduzidos pela consciência cognoscente.

Sendo este o quadro concetual que permite balizar o paradigma da instrução, importa começar por reconhecer que nem estamos perante um quadro epistemológico e concetual inquestionável, nem, tão pouco, perante um projeto educacional indiscutível. Pelo contrário, face aos pressupostos e finalidades educativas que orientam um tal paradigma é

necessário confrontar tais pressupostos e finalidades com os desafios, exigências e necessidades educacionais do mundo contemporâneo, de forma a aprofundarmos a reflexão que justifica este texto, onde se pretende discutir a reinvenção da profissão docente quer como resposta àqueles desafios, exigências e necessidades quer como opção a equacionar, entre outras iniciativas a empreender, face ao mal-estar pessoal e profissional dos professores e à necessidade destes encontrarem novos sentidos e significados para a profissão que abraçaram.

Desde o final do século XIX e ao longo do século XX que o modelo instrucionista de educação escolar tem vindo a ser objeto de críticas contundentes, cujo denominador comum tem a ver quer com a recusa em entender o ato educativo como um ato de submissão dos alunos face aos professores, quer, subsequentemente, através da recusa em aceitar os segundos como o centro das atividades educativas que têm lugar nas salas de aula (TRINDADE, 2012). Uma das razões que se invoca para justificar tais pressupostos diz respeito à centralidade educacional que se atribui aos imperativos da natureza da criança, os quais, ao constituírem-se, no âmbito do novo paradigma, como a referência do trabalho educativo a desenvolver, deveria contribuir para subverter a ordem escolar estabelecida, em função da qual o desenvolvimento e as subsequentes atividades de aprendizagem dos alunos deveriam passar a ser o centro das preocupações curriculares e pedagógicas da Escola (FERRIÈRE, 1934; CLAPARÈDE, 1931; MONTESSORI, 1958). Este é um pressuposto que explica porque F. de Bartolomeis (1984) associa a revolução pedagógica, que o movimento escolanovista pretendia promover, com a afirmação de um novo humanismo, mais preocupado com a necessidade de promover “o desenvolvimento da ‘humanidade’ que está nos alunos” (p.21) do que com o acesso aos livros exemplares e aos clássicos. Vislumbram-se, assim, os fundamentos de uma outra acusação que se produz face ao paradigma da instrução, em função se afirma que a “escola actual não forma o carácter” (FERRIÈRE, 1934, p.4). Uma terceira acusação que releva, sobretudo, da reflexão de J. Dewey (1996; 2002) constrói-se a partir do argumento de que o modelo instrucionista não só despreza como, sobretudo, impede o desenvolvimento de projetos interessados em promover uma educação que se adeque aos desafios e exigências da vida em sociedades que se afirmam como democráticas.

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

Ainda que não se possa ignorar os resultados das investigações e das reflexões que, nos campos da Psicologia, da Didática ou da Epistemologia, têm vindo a contribuir para sustentar a recusa da aceitação do paradigma da instrução como referência do trabalho educativo que se realiza nas escolas, importa valorizar os estudos que tendem a demonstrar a desadequação entre as solicitações da vida no que, hoje, se designa por sociedades do conhecimento e as propostas educativas que se constroem sob a égide do paradigma da instrução. Em Portugal, por exemplo, verifica-se, por um lado, que os níveis de abandono e de insucesso escolar têm vindo a baixar de forma significativa nos últimos vinte anos e, por outro, que os resultados em provas de aferição internacionais (PISA, TIMSS ou PIRLS) têm vindo a melhorar, sem que um tal desempenho dos estudantes portugueses corresponda a melhorias significativas no âmbito do desenvolvimento das suas competências literárias. Ou seja, a partir dos dados recolhidos do último relatório do Conselho Nacional de Educação (2019) verifica-se que, entre 2001/2002 e 2017/2018, as taxas de reprovação no 1º ciclo do Ensino Básico (correspondente aos quatro primeiros anos de escolaridade) passaram de 8,5% para 2,8%, no 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade) baixaram dos 15,6% para os 5,6%, no 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) desceram dos 19,2% para os 7,8% e, finalmente, no Ensino Secundário (correspondente ao Ensino Médio no Brasil) vive-se uma tendência idêntica, constatando-se que apesar de haver, hoje, 15,7% dos alunos que reprovam, há vinte anos atrás esse número rondava os 37,4%. Por sua vez, a leitura dos resultados do PISA mostra que, em 2006, os estudantes portugueses estavam 23 pontos abaixo da média no domínio da Leitura, 31 pontos abaixo da média no domínio da Matemática e 24 pontos afastados negativamente da média no domínio das Ciências, enquanto em 2015, no caso da Leitura se encontram 2 pontos acima da média, 1 ponto a menos relativamente à média, em Matemática, e um ponto acima da média nas Ciências. Trata-se de resultados encorajadores que, no entanto, contrastam com a análise contida nos relatórios do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) português. Num destes relatórios (Sousa, 2017), onde se avalia e se reflete sobre o desempenho dos estudantes nos exames nacionais com que estes finalizam o Ensino Secundário, mostra-se, como vulnerabilidades estruturantes desse desempenho, que esses estudantes manifestam dificuldades quer ao nível do planeamento e da utilização de estratégias de resolução de problemas que não tenham sido objeto de treino, quer ao nível da utilização de argumentos que se construam de forma concetualmente sustentada, quer

ao nível, finalmente, da análise de dados que obriguem a estabelecer relações entre os factos.

Em suma, perante estes dados é possível concluir que as escolas portuguesas se tornaram mais eficientes quando têm de lidar com o insucesso escolar dos alunos, do ponto de vista das respostas que passaram a construir e a propor, ainda que isso não signifique estarmos perante resultados que exprimam, da parte dos estudantes, níveis de literacia, nas mais diversas áreas do saber, que sejam compatíveis com as necessidades e exigências da vida no mundo contemporâneo. É perante esta constatação que se encontra legitimidade para defender que não é uma gestão mais eficaz e eficiente das modalidades de intervenção educativa sujeitas aos pressupostos do paradigma da instrução que importa salvaguardar, mas a rutura face ao mesmo, de forma a garantir que as escolas, ao afirmarem-se como espaços promotores de aprendizagens culturalmente significativas, contribuem, por esta via, para a formação dos seus estudantes como cidadãos instrumental, cognitiva, relacional e eticamente mais capazes.

Se estes são argumentos suficientemente plausíveis para sustentar o envolvimento em iniciativas educacionais que se distanciem do paradigma da instrução, importa reconhecer que uma tal necessidade, tendo a ver com as oportunidades educativas que, hoje, se deverão oferecer aos estudantes, se relaciona, igualmente, com a necessidade de se reinventar a profissão docente, dado que se é a rutura com o paradigma da instrução que se preconiza, e não a sua modernização, então a atividade dos professores não poderá continuar a ser identificada em função do modelo do instrutor.

A necessidade de reinventar a profissão docente e as alternativas em presença

A reflexão sobre as alternativas ao modelo profissional do instrutor, como modelo de referência em função do qual se tem vindo a configurar a profissão docente, é uma reflexão que obriga a discutir, inevitavelmente, as alternativas ao paradigma da instrução.

Segundo Trindade e Cosme (2010, p. 41), é a partir do “paradigma pedagógico da aprendizagem”, por via do «Movimento da Escola Nova», que se formula uma abordagem das finalidades do modelo de educação escolar distinta da do “paradigma pedagógico da instrução” (idem, p. 28). Trata-se de uma perspetiva que começa por se afirmar através de uma recusa da Escola dita Tradicional, tendo em conta que a menorização do estatuto dos alunos, a normatividade e a unicidade metodológicas, bem como “os programas de estudos

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

estandardizados e geridos de forma burocrática” (idem, p. 42) constituem-se como obstáculos que limitam a qualidade e a amplitude do projeto de formação que nessa Escola se promove. Daí que se proponha um projeto educacional que assenta em três fatores invariantes: (i) os alunos deverão ser considerados o centro de gravidade do trabalho educativo que ocorre nas salas de aula; (ii) os seus interesses, necessidades e saberes deverão assumir-se como os vetores fundamentais da construção e gestão dos programas escolares e (iii) os dispositivos de ação pedagógica a mobilizar caracterizam-se por recusar as intenções e as ações instrucionistas dos docentes, de forma a potenciarem a atividade autónoma e a cooperação entre os estudantes no âmbito do seu envolvimento ao nível da construção das suas aprendizagens.

É o distanciamento face a uma perspetiva pedagógica que entende o ato educativo como uma imposição exterior aos indivíduos, em função do qual se prescreve o que se deve responder e como se deve pensar, que explica a centralidade que, no movimento da escolanovista, se atribui à noção de Natureza Humana, a qual legitima a proposta da existência de uma ordem natural prévia, a partir da qual se deve definir a educação da criança e que justifica que Ferrière, por exemplo, afirme que “a criança cresce como uma plântula em conformidade com leis que lhe são próprias” (FERRIÈRE, 1934: 5). Claparède (1931) que propõe o projeto de uma educação funcional, identifica este projeto com uma ação educativa cujo principal objetivo consiste em “desenvolver os processos mentais, considerando-os não em função do seu valor próprio, mas em função do seu significado biológico” (p.7). Daí que defenda que a “educação funcional é aquela que parte das necessidades da criança, do seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que nela desejamos despertar” (idem). Maria Montessori, apesar de se distanciar do rousseauianismo de Ferrière e Claparède, defende, no âmbito do seu projeto de uma Pedagogia Científica, que é necessário que a Escola “permita o livre desenvolvimento da atividade da criança” (MONTESSORI, 1958, p. 15), o que, paradoxalmente, está na origem do seu investimento na elaboração de instrumentos didáticos cujas finalidades consistiriam “em ajudar o desenvolvimento natural da criança” (idem, p. 149). Mesmo um autor como J. Dewey (1966), o qual denuncia algumas das vulnerabilidades destas teses pedagógicas, não deixa de referir as implicações das mesmas, nomeadamente quando propiciam a denúncia daqueles que definem as finalidades educativas dos projetos de educação escolar sem ter em conta o potencial de desenvolvimento humano das crianças. Para o pedagogo norte-

americano, é a recusa de uma educação que se impõe do exterior, uma das razões que o permite vincular ao movimento escolanovista, daí que defenda que

À imposição exterior opõe-se a expressão e o culto da individualidade; à disciplina extrínseca opõe-se a actividade livre; à aprendizagem através dos livros e dos professores opõe-se a aprendizagem através da experiência; à aquisição de habilidades isoladas e de técnicas de adestramento opõe-se a aquisição de habilidades e de técnicas como meios para atingir determinados fins relacionados com necessidades imediatas e vitais; à preparação justificada em referência a um futuro mais ou menos próximo opõe-se a preparação relacionada com a criação de oportunidades de vida no presente; ao estaticismo das finalidades e dos materiais utilizados opõe-se o conhecimento de um mundo em mudança (DEWEY, 1963, 19-20).

Ainda que seja o «Movimento da Escola Nova» que está na origem da emergência e afirmação do paradigma da aprendizagem (TRINDADE & COSME, 2010), importa reconhecer que este se irá consolidar, posteriormente, através “da corrente cognitivista no campo da Psicologia” (idem, p. 44). Esta corrente, ao conferir “uma visibilidade inédita às dinâmicas e aos processos internos de mediação cognitiva como fatores determinantes da atividade humana” (idem, p. 45), não só contribuiu para confirmar a importância de se conferir centralidade ao protagonismo dos alunos no âmbito dos processos de aprendizagem que lhes dizem respeito como contribuiu, igualmente, para clarificar o discurso, no âmbito daquele paradigma sobre as finalidades educativas da Escola. Esta passa a ser definidas em função da necessidade de se promover o desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos como condição necessária e suficiente para que as aprendizagens dos alunos ocorram. Tal como Bruner (2000) o defende, de acordo com esta perspectiva, os professores deverão preocupar-se, sobretudo, em promover “o desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (p. 85), o que permite sustentar “a opção por um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 55). Neste sentido, a atividade docente deverá concretizar-se através de duas tarefas nucleares, a da criação das condições para que os estudantes procurem as soluções para os problemas com os quais se confrontam ou desenvolvam projetos relacionados com as aprendizagens que se espera que realizem e uma outra que consiste “em disponibilizar os recursos que os alunos deverão utilizar da forma o mais autónoma possível” (ibidem), para resolverem tais problemas ou para se envolverem noutros projetos de aprendizagem.

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

É perante o conjunto de pressupostos sumariamente enunciado que Trindade e Cosme (idem), confrontando o paradigma da instrução com o da aprendizagem, concluem pela necessidade de configurar um terceiro paradigma que designam por “paradigma pedagógico da comunicação” (p. 58). Trata-se de uma decisão que decorre da recusa dos pressupostos ideológicos, epistemológicos, conceituais e praxeológicos do paradigma da instrução mas, igualmente, do afastamento face ao que consideram ser os equívocos do paradigma da aprendizagem. Se criticam a insensatez do primeiro paradigma, no momento em que este contribui para valorizar a autossuficiência da informação, criticam, também, a insensatez do segundo quando nesta abordagem se defende a possibilidade “não só de estimular aprendizagens, a partir, sobretudo, dos saberes dos alunos, como se estes fossem, simultaneamente, uma condição, mais do que necessária, suficiente para que tais aprendizagens pudessem ocorrer” (idem, p. 57). Assim, à já referida autossuficiência da informação no paradigma da instrução opõe o paradigma da aprendizagem a autossuficiência cultural dos estudantes. É, deste modo, o estatuto que se atribui ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado que explica o distanciamento do paradigma da comunicação face ao paradigma da aprendizagem.

Esta é uma questão cuja génese, Trindade e Cosme (2010) encontram na leitura crítica que Bruner (2000) propõe acerca da abordagem computacionalista da mente humana, a qual se interessa, sobretudo, por compreender como é que a mente recolhe, armazena e utiliza a informação, a partir das “instruções de uma unidade central de comando” (BRUNER, 2002, p. 17), sem lhe interessar “se são palavras dos sonetos de Shakespeare ou números de um quadrado numérico aleatório” (idem, p. 17-18). Sendo possível pensar a mente humana como um sistema governado “por regras especificáveis para gestão do fluxo de informação codificada” (idem, p. 22), resta saber até que ponto isso é exequível, tendo em conta que um tal sistema, por um lado, não é capaz de lidar com “os processos de produção desalinados, ambíguos e de contexto instável” (ibidem) e as vicissitudes que caracterizam a atividade humana e, por outro, tende a ignorar as particularidades dos conceitos e dos instrumentos de mediação simbólica que permitem que a informação seja processada. Ou seja, o “computacionalismo, para seu grande crédito, interessa-se por toda e qualquer maneira como a informação é organizada e utilizada (...), sem ter em conta a forma como se realiza o processamento da informação” (idem, p. 21),

como se este fosse o resultado da mobilização de um algoritmo que parece poder ser utilizado de forma dissociada da experiência e dos conhecimentos que um sujeito tem ao seu dispor para pensar e agir, perante desafios conceituais e praxeológicos que remetem para universos culturais particulares.

É a partir desta perspectiva que Bruner (*idem*) propõe, em alternativa, o que o próprio designa por perspectiva culturalista do desenvolvimento humano, em função da qual se assume como um dos fundadores do movimento da Psicologia Cultural, de forma a distanciar-se, por esta via, do paradigma cognitivista clássico. Para Bruner, a mente constitui-se “à medida que se utiliza e se usufrui da cultura humana” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 63), o que contribui para resgatar “a cultura do seu papel de variável dependente do desenvolvimento psicológico dos indivíduos, para lhe outorgar, pelo contrário, um papel nuclear quando defende que os significados que atribuímos às coisas, conferindo-lhes existência, é construído no interior da mente, mas têm origem e adquirem sentido no seio da cultura que os gerou” (*ibidem*).

Neste sentido, as aprendizagens deixam de ser identificadas com “o desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (BRUNER, 2000, p. 85) para se entenderem como o resultado da “gestão do conhecimento «objetivos»” (*idem*, p. 90), a partir da qual Bruner propõe que as intervenções educativas nas escolas devem contribuir quer para que os alunos possam aprender “a captar a distinção entre o conhecimento pessoal e aquilo que é tido por conhecido pela cultura, quer a apropriar-se do modo como este tipo de conhecimento foi construído” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 65). Estruturam-se, assim, os fundamentos do que Trindade e Cosme (*idem*) designa por “paradigma pedagógico da comunicação” (*idem*, p. 58), o qual se distancia do paradigma da instrução pelo modo como neste paradigma se menospreza e reprime o protagonismo dos sujeitos no âmbito dos processos de aprendizagem que lhes dizem respeito, uma atitude que não poderá ser dissociada das concepções epistemológicas que legitimam o instrucionismo curricular e pedagógico. Para esta abordagem, tal como foi referido neste texto, os objetos do saber existem independentemente do modo como os sujeitos os percebem e se relacionam com eles, o qual, por isso, se limita a recebê-los como uma oferta que, acredita-se, o resgatará da sua ignorância ou incompetência. Para o paradigma da comunicação, esses mesmos objetos de saber, identificados, agora, através

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

de uma leitura fenomenalista do conhecimento (HESSEN, 2000), não existem como entidades independentes dos sujeitos que os abordam, ainda que a atividade cognitiva dos sujeitos seja condicionada por algumas das características daqueles objetos. Neste caso, o conhecimento é visto como uma entidade em função da qual os sujeitos conferem existência e significado aos objetos, tendo em conta as características desses objetos e os instrumentos pessoais e conceituais que dispõem para os interpretar e apropriar-se dos mesmos. Se o distanciamento face aos fundamentos epistemológicos que caracterizam o paradigma da instrução se evidencia de forma inequívoca através de uma tal proposição, importa reconhecer que se estabelece, igualmente, um tipo de distanciamento, ainda que de sentido diferente, face à perspetiva idealista (idem), a qual fundamenta, em termos epistemológicos, o paradigma da aprendizagem. É que para este paradigma, os objetos de saber só existem em função da atividade cognitiva que os sujeitos produzem a partir dos mesmos. Deste modo, explica-se a subalternização quer do património culturalmente validado, o qual constitui a referência maior do trabalho educativo que tem lugar nas escolas, quer das tensões epistemológicas entre um tal património, os saberes pessoais dos alunos e as singularidades referentes ao modo de raciocinar e de refletir sobre o mundo, sobre os fenómenos que aqui têm lugar e sobre as pessoas que o habitam. Enquanto que para o paradigma da aprendizagem tais tensões tendem a não ser equacionadas como objeto de reflexão, para o paradigma da comunicação essas tensões são vistas como entidades nucleares para se compreender e intervir no processo de aprendizagem dos alunos e, de forma mais ampla, no âmbito dos próprios projetos de formação pessoal e social que às escolas compete dinamizar.

Pode afirmar-se que, do ponto de vista das implicações para a reflexão sobre a ação docente, o paradigma da aprendizagem tende a abordar este tipo de ação em função da figura do facilitador ou do mediador, enquanto no paradigma da comunicação uma tal ação é identificada com um processo de interlocução qualificada (COSME, 2009). Diria, em suma, que a reflexão sobre a reinvenção da profissão docente, assente na recusa do modelo do professor como instrutor, pode ser pensada, então, em torno de outros modelos: o do professor facilitador e o do professor interlocutor qualificado, ainda que, face aos argumentos que fui elencando, se tenha de reconhecer que a conceção de uma atividade docente como uma atividade de facilitação pressuponha uma visão excessivamente linear e simplista dos desafios profissionais dos professores. Pode mesmo considerar-se que uma

atividade docente que se circunscreve à organização do espaço, do tempo, das atividades e dos recursos só é possível ou ignorando que os interesses, as necessidades e os saberes dos alunos são condição necessária, mas não são condição suficiente para potenciar as suas aprendizagens ou ignorando a amplitude e as exigências dos desafios culturais com os quais os alunos deverão ser confrontados nas escolas. É que não se trata só de os desafiar a mobilizar a informação que lhes permita pensar e agir de forma consequente e esclarecida, mas, também, de os desafiar a estabelecer ruturas com os seus próprios modos e estratégias de pensar, confrontando-os com outros tipos de racionalidades que a humanidade foi construindo e refinando para responder às suas ambições e problemáticas.

Na perspetiva do professor como interlocutor qualificado, complexificam-se os desafios e as tarefas docentes. Daí que, para além de assumir um papel decisivo na organização das condições que poderão potenciar as aprendizagens dos alunos e na gestão dos recursos de apoio às tarefas a realizar, é necessário não subestimar o papel dos professores quer como gestores de desafios curriculares quer como gestores do processo de interlocução cultural que tendem a estabelecer com os seus alunos. Acima de tudo, é necessário compreender que este é um processo que não poderá ser dissociado de um conjunto de intenções educativas que, mais do que ter em conta os estudantes, terá de se centrar na relação entre o que estes estudantes são e sabem e as particularidades epistemológicas, concetuais e heurísticos do património culturalmente validado cuja apropriação, por parte daqueles, se considera ser necessária.

Creio que para esclarecer melhor o que distingue o modelo do professor como facilitador do modelo do professor como interlocutor qualificado se pode recorrer à reflexão que B. Charlot (2000) propõe sobre o que se entende por aprender e, posteriormente, à centralidade que Meirieu (2002) atribui à noção de conflito pedagógico.

Para Charlot, a obrigação de aprender relaciona-se com a necessidade de cada ser humano se construir como uma pessoa através de um “triplo processo de «hominização» (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (2000, p. 53). Dada a complexidade deste processo, Charlot (idem) constata que não há aprendizagem, mas aprendizagens, já que se pode aprender quer quando se adquire um determinado conteúdo intelectual, quer quando se domina um instrumento ou

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

uma atividade, quer quando se estabelece relações com outros sujeitos. Neste sentido, aprender é estabelecer uma relação com o mundo, a linguagem e os saberes que permitem objetivar este mundo, no âmbito do tempo histórico em que vivemos, e, concomitantemente, estabelecer uma relação consigo e com os outros no âmbito de uma tal relação. Para Charlot “não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber” (idem, p. 63). Estes são os pressupostos que Charlot propõe para abordar o ato de aprender, cujas implicações conceituais se fazem sentir no tipo de conjugação que Charlot estabelece entre as quatro figuras do aprender, por si propostas, e, subsequentemente, entre os três tipos de relação com o saber que tais figuras suscitam.

Assim, na perspetiva de Charlot (idem), qualquer um de nós é confrontado, no âmbito do processo de aprendizagem que deriva da sua presença no mundo, com objetos-saberes, como é o caso dos livros, dos monumentos ou, entre outras, das obras de arte; com objetos “cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões dos sapatos...) até aos mais elaborados (máquina fotográfica, computador...)” (idem, p. 66); com “atividades a serem dominadas como ler, nadar, desmontar um motor” (ibidem) e, finalmente, com dispositivos relacionais que nos permitem estabelecer comunicações explícitas ou tácitas uns com os outros nas mais diversas situações. Para Charlot, as quatro figuras do aprender mostram que o ato de aprender deve ser visto como um ato diverso quer quanto às suas finalidades, quer quanto aos processos cognitivos, estratégicos e instrumentais que os sujeitos ativam, quer quanto aos desafios epistemológicos vividos pelos sujeitos em situação de aprendizagem, quer quanto aos contextos humanos e sociais em que as aprendizagens ocorrem. Daí que inventarie três tipos de relações com o saber que se articulam e se codefinem entre si: (i) uma relação epistémica com o saber; (ii) uma relação de identidade com o saber e (iii) uma relação social com o saber.

Deste modo, o que B. Charlot visa evidenciar através da identificação da relação epistémica com o saber é que a relação com as quatro figuras do aprender atrás enunciadas que, do ponto de vista da aprendizagem, correspondem a desafios epistemológicos distintos que o autor, na obra que tenho vindo a referir e a citar, define em função de três processos conceitualmente distintos, ainda que praxeologicamente articulados entre si: (i) o processo designado por objetivação-denominação; (ii) o processo designado por imbricação

do Eu na situação e (iii) o processo designado por distanciamento-regulação. Através do primeiro processo Charlot (idem) refere-se ao ato de aprender como “uma atividade de apropriação de um saber que não se possui e que se encontra presente em objetos, locais e pessoas” (idem, p. 68). Através do segundo, o da imbricação do «Eu na situação», a aprendizagem é a própria atividade, de modo que o produto da aprendizagem é a aprendizagem em si. Trata-se, tal como Charlot (idem) o refere, de um tipo de aprendizagem que dificilmente será objeto de explicitação através da proposta de um conjunto de enunciados, já que se encontra inscrita no corpo dos sujeitos que a realizaram. Por fim, o processo epistémico de distanciamento-regulação diz respeito à capacitação para o domínio de uma relação e não de uma atividade. É o processo epistémico que tem a ver com as aprendizagens relacionais que realizamos (ser solidário, mentiroso, atento, egoísta, etc.), as quais envolvem a relação consigo mesmo, a relação com os outros e a relação dos outros com nós próprios. Aprender, neste caso, é tornar-se capaz de regular a relação entre si e os outros, entre si e si mesmo.

Através do que Charlot designa por “relação de identidade com o saber” (idem, p. 72), valoriza-se o facto do ato de aprender dever ser compreendido em relação “à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua conceção de vida, às suas relações com os outros, à imagem de si e à que quer dar de si aos outros” (ibidem). Daí a necessidade de se ter em conta o sujeito que aprende quer em função das suas singularidades quer em função do facto de ser necessário estimular o seu protagonismo como aprendiz.

Finalmente, por via da relação social com o saber, é possível evidenciar, em primeiro lugar, a necessidade de se compreender que os saberes-objeto, as atividades e os esquemas relacionais são produto de uma construção coletiva e histórica que importa valorizar. Em segundo lugar, através de uma tal relação, torna-se possível legitimar a perspectiva que entende que a apropriação desses saberes, dessas atividades e desses esquemas, apesar de ser um empreendimento pessoal, obriga ao estabelecimento de relações de natureza diversa com os outros, independentemente do facto destes outros estarem presentes fisicamente ou virtualmente no mundo que habitamos. Importa, por fim, compreender que, para Charlot, “a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistémica e identitária” (idem, p. 74).

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

Em conclusão, como se constata, tendo por referência a reflexão de Charlot sobre o ato de aprender, não é possível configurar este ato subvalorizando os sujeitos da aprendizagem, como propõe o paradigma da instrução, assim como é um equívoco tender a entender os estudantes como seres culturalmente autossuficientes, como parece fazer o paradigma da aprendizagem. Em qualquer processo educativo, a finalidade não pode ser circunscrita à apropriação de informação, dado que, sem se desvalorizar esta dimensão, é necessário compreender que a mesma pressupõe, mais tarde ou mais cedo, ruturas com modos e estratégias de pensar e agir, que não se adquirem por osmose, mas, antes, por projetos de reflexão continuada e, de algum modo, indeterminada.

Daí a importância que assume o conceito de “momento pedagógico” (MEIRIEU, 2002, p. 57). Um momento que emerge, na perspetiva de Meirieu, em função do modo como os professores se mostram disponíveis para reconhecer e responder de forma adequada à resistência dos seus alunos face aos desafios com que aqueles os confrontam. Meirieu fala de «momento pedagógico» quando essa resistência, expressão de um conflito de carácter cultural e epistemológico, conduz à dinamização de um processo de comunicação, em função do qual se criam as condições passíveis de potenciar a afirmação de possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, o «momento pedagógico» poderá ser entendido como um momento em que as perspetivas dos alunos, construídas, muitas vezes, de forma tácita, em função das suas experiências de vida e das idiosincrasias dos seus mundos familiares, se confrontam com os saberes e as racionalidades epistemológicas, para si estranhas, em função das quais esses saberes, culturalmente validados, foram construídos. Segundo Trindade (2009), “reabilita-se, assim e por esta via, o papel do professor como agente capaz de dinamizar um projeto de influência educativa que, mais do que aniquilar o aluno, se constitui como uma oportunidade de promover encontros, quer entre docentes e discentes, quer dos discentes uns com os outros” (p. 115-116). Encontros que poderão afirmar-se como oportunidades educativas se, como defende Meirieu, a resistência dos alunos a aprender conduzir os professores a:

explorar sem tréguas os obstáculos inerentes aos ao seu próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as «mudanças de quadro», como dizem os especialistas em didáctica da Matemática, ou as «descontextualizações», como dizemos nós” (idem, p. 80). Um encontro que permita oferecer um objecto de saber de que o outro possa apoderar-se, para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr «algo de si nele»” (idem), já

que, assim, o professor terá “multiplicado os «pontos de apoio» e aberto perspectivas que constituirão os meios para o aluno exercer a sua inteligência (MEIRIEU, 2002, p. 80).

Em suma, reforça-se a perspectiva que, por um lado, sustenta e legitima o paradigma da comunicação e, por outro, a necessidade de valorizar a dimensão epistemológica, como dimensão estruturante de qualquer tipo de intervenção educativa que tem lugar nas escolas.

A formação inicial de professores e a reinvenção da profissão docente: Que desafios?

É a partir da reflexão acabada de partilhar que defendo que os projetos de formação inicial de professores deverão ser orientados pelo modelo de interlocução qualificada da docência, o que obriga a responder a, pelo menos, duas questões fundamentais: «Que programa de formação implementar?» e «Como o implementar e gerir?».

Estamos perante duas questões que terão de ser abordadas como questões relacionadas entre si, dado que as respostas à segunda questão são condicionadas pelo modo como se responde à primeira, enquanto as respostas a esta primeira questão não poderão deixar ser dissociadas do modo como se responde às segundas. Uma tal articulação, contudo, não impede que comecemos por responder a cada dessas questões, uma vez que remetem para problemáticas concetuais distintas, de forma a que seja possível demonstrar, posteriormente, as articulações que se podem estabelecer entre as duas questões propostas.

A reflexão sobre os programas de formação é uma reflexão decisiva, tendo em conta o contributo decisivo de tais programas na configuração da profissionalidade docente. Sendo uma problemática que é objeto de leituras e discussões diversas, abordá-la-emos neste texto a partir da proposta de Shulman (2014), para quem é o “conhecimento pedagógico dos conteúdos” (p. 206) que permite distinguir um professor de um especialista na área de saber que diz respeito a ambos. É este tipo de conhecimento que, na perspetiva de Shulman (idem), permite enfrentar a abordagem de todos os que tendem a trivializar o ato de ensinar e ignorar as complexidades do mesmo, o que explica, entre outras coisas, a manutenção de uma dicotomia que terá de ser problematizada, aquela que se estabelece, no âmbito dos programas de formação de professores, “entre o conteúdo e os processos de ensino” (idem, p. 204). Shulman, no entanto, na sua reflexão, não pretende subvalorizar

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

o conhecimento dos conteúdos, os conhecimentos pedagógicos gerais, os conhecimentos específicos sobre o currículo ou sobre a gestão e organização curricular, os conhecimentos sobre os alunos e as suas características, os conhecimentos sobre os contextos educacionais, do ponto de vista das suas especificidades e organização e administração, ou, ainda, os conhecimentos de natureza histórica e filosófica sobre a Escola e o modelo de educação escolar. Esses tipos de conhecimentos são fundamentais, no momento que poderão capacitar os professores a refletir e a tomar decisões sobre o que pode ser aprendido e como pode ser ensinado, o que depende, no entanto, do modo como contribuem, afinal, para que os futuros professores, ainda em processo de formação, se apropriem e confirmem um sentido aos já referidos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos, de forma a torná-los capazes de, perante a diversidade dos alunos, assumir “uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios” (idem, p. 2018). Esta centralidade do conhecimento pedagógico do conteúdo, no âmbito do património singular de saberes que permite caracterizar a profissão docente, resulta, então, da importância que assume a articulação entre o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento curricular e pedagógico, uma vez que é este tipo de conhecimento que permite aos professores decidirem quais os desafios pessoais e culturais com os quais deverão confrontar os alunos, os recursos que poderão colocar à sua disposição, os instrumentos e os modos de interlocução a mobilizar, tendo em conta o que aqueles são e o que aqueles fazem.

Esta é uma perspetiva que, para além da sua importância no processo de reflexão referente à configuração dos programas de formação inicial de professores, contribui para se enfrentar a segunda questão que atrás foi colocada, através da qual se pergunta como implementar e gerir esses programas de formação. É que o processo de formação não poderá ser dissociado dos conteúdos e, sobretudo, das vicissitudes epistemológicas que explicam o modo como aqueles foram construídos, validados e adquiriram, assim, legitimidade. Por outras palavras, nesta perspetiva, as metodologias, e, em geral, a organização do processo de organização e gestão do trabalho pedagógico, deverão expressar as particularidades heurísticas das áreas do saber as quais se encontram vinculadas à racionalidade epistemológica em função da qual se produziram os saberes nas diferentes áreas do conhecimento. O ensino de metodologias, em abstrato, para além de ser uma operação inócua é, muitas vezes, a manifestação de um equívoco, dado que

contribuem para afirmar a possibilidade de dissociar as metodologias de ensino das particularidades conceituais e epistemológicas dos objetos do saber

Se este é um primeiro desafio com o qual os programas de formação inicial de professores deverão lidar, existe um segundo que nos remete para a necessidade de pensar este tipo de formação em função do propósito de se estabelecer uma relação pedagogicamente isomórfica entre o que se pretende que os estudantes, enquanto formadores, realizem e o modo como estes são ensinados e aprendem a fazê-lo nos cursos de formação inicial. Ou seja, não chega anunciar a necessidade de promover a autonomia dos alunos, de desenvolver as suas competências de pesquisa e de cooperação, de romper com o modo de ensino simultâneo ou de valorizar as aprendizagens culturalmente significativas. É necessário afirmá-lo por via do estudo, da pesquisa e dos debates que envolvem os estudantes, mas, igualmente e, sobretudo, por via de uma organização do trabalho de formação onde tudo isso seja vivido como condição formativa por esses mesmos estudantes.

Conclusão

O que se propõe, neste texto, em nome da necessidade da formação inicial de professores se organizar para que a ação docente se defina como uma ação de interlocução qualificada (COSME, 2009) é um projeto que, de algum modo, se vê legitimado, também, por autores como Perrenoud (2001) quer quando este aborda a profissão docente como uma profissão de risco, quer quando investe na identificação das novas competências para ensinar no século XXI (PERRENOUD *et al.*, 2002; PERRENOUD, 2000). Outros investigadores como M. Thurler (2001) ou A. Hargreaves (1998) relacionam-se com um tal projeto quando se debruçam sobre as culturas docentes. Tardif e Lessard (2009) são outros autores de referência para se pensar sobre a profissão docentes, as suas exigências e os seus desafios, assim como J. C. Libâneo (2014) e a reflexão que nos propõe quando identifica e denuncia as antinomias no campo pedagógico-didático. Sabendo-se que há outros especialistas que através das obras que têm vindo a publicar contribuem para pensar como, por via da formação inicial de professores, se pode contribuir para a reinvenção da profissão docente, interessou-nos neste texto, e, sobretudo, defender que não é por via do modelo do professor como facilitador, ao qual corresponde, por suas vez, uma representação dos alunos como seres culturalmente autossuficientes, que aquela reinvenção poderá ocorrer.

A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente

O trabalho educativo dos professores, que, neste artigo, se identifica com o ato de ensinar, é um trabalho de gestão de tensões culturais, pessoais e relacionais que, mesmo tendo por referência incontornável o património culturalmente validado e entendido como necessário para se promover a socialização das gerações mais jovens, não deixa de ser um trabalho marcado por incertezas e indeterminações que não permitem que nenhum professor se assuma como Frankenstein (MEIRIEU, 1996). Por isso, é que reivindicar a reinvenção da profissão docente é, por todas as razões já atrás referidas, uma necessidade e uma exigência à qual não nos poderemos furtar.

Referências

BARROSO, João. **Os liceus**: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960) – Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995.

BARTOLOMEIS, Francesco de. **Introdução à didáctica da Escola Activa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CLAPARÈDE, Édouard. **L'Éducation fonctionnelle**. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, S.A., 1931.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: *Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMÉNIUS, João Amós. **Didáctica Magna**: *tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSME, Ariana. **Ser professor**: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada. Porto: LivPsic., 2000.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic, 2013.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, John. **Democracy and education**. New York: Macmillan Company, 1966.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan Publishing Company, 1963.

FERRIÈRE, A. **A escola activa**. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide. MacGraw-Hill, 1998.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. S. Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Integração entre Didática e Epistemologia das Disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In DALBEN, Angela et al. (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 81-104.

MATOS, Manuel dos Santos e. **Teorias e práticas da formação**: contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico. Porto: Edições ASA, 1999.

MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur, 1996.

MEIRIEU, Philippe (2002). **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTESSORI, Maria. **Pédagogie scientifique**: La découverte de l'enfant. Paris: Desclée de Brouwer, 1958.

NÓVOA, António. Prefácio. In BARROSO, João (Aut.). **Os liceus**: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960) – Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995. p. XVII – XXVII.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Maria Emília Brederode. **Estado da educação 2018**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2019.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, S. Paulo, v.4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. História do currículo, regulação social e poder. In _____. **O sujeito da educação**: Estudos foucaultianos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 173-210.

SOUSA, Helder. **Relatório Nacional 2010-2016**: Exames finais nacionais Ensino Secundário. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P., 2017.

TRINDADE, Rui. **O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola**: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. Porto: Universidade do Porto editorial, 2012.

TRINDADE, Rui. *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: LivPsic, 2009.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2010.

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VINCENT, Guy.; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l' histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, Guy (Dir.). **L' éducation prisonnière de la forme scolaire?: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.

Notas

¹ É no documento designado por «*Conduite des Écoles Chrétiennes*», cujo primeiro manuscrito data de 1706, que La Salle prescreve “de forma obsessiva e minuciosa, os conteúdos do ensino, bem como as regras e os métodos a serem observados por professores e alunos numa escola e numa sala de aula” (COSME & TRINDADE, 2013, p. 18). Trata-se de um documento que pode ser consultado em http://www.delasalle.qc.ca/documents/107/conduite_des_ecoles.pdf

Sobre o autor

Rui Trindade

Doutor em Ciências da Educação. Docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL) e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da mesma instituição.

E-mail: trindade@fpce.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8740-5382>

Recebido em: 02/02/2020

Aceito: 04/02/2020