

Os novos saberes da escola e a formação de professores (Cont.)

A DISTINÇÃO ENTRE O QUE SE DESIGNA POR MUNDO DA VIDA E MUNDO DA ESCOLA É, HOJE, CADA VEZ MENOS NÍTIDA, EM CONTRASTE COM A VELHA CONCEPÇÃO DE ESCOLA QUE ASSUMIA AQUELA DISTINÇÃO SEGUNDO A CONSAGRADA FÓRMULA DE "PREPARAÇÃO PARA A VIDA", O QUE SUPUNHA QUE A VIDA NA ESCOLA PODIA ESPERAR. ESSA FALTA DE NITIDEZ ENTRE OS DOIS MUNDOS É, TODAVIA, BASTANTE COMPLEXA E TRADUZ-SE NUM JOGO DE PARADOXOS DIFÍCIL DE APREENDER?

Nunca a escola se mostrou tão permeável ao exterior no sentido de reflectir e potenciar a expressão de todos os processos e fenómenos sociais e no sentido de se ver forçada a estabelecer relações privilegiadas com parceiros privilegiados (pais que são simultaneamente parceiros da escola, consumidores e clientes e outras entidades e instituições sociais e empresariais) e nunca ao mesmo tempo a escola se refugia tanto na sala de aula para preservar as condições de preparação para a vida, quando a vida é cada vez mais representada como dependente do sucesso escolar.

Esta paradoxalidade a que a escola vem sendo sujeita tende a assumir, no plano organizacional, outros tantos modos paradoxais de se exprimir, de que destacamos, por um lado, a necessidade do trabalho colegial e do investimento em projectos curriculares específicos e, por outro, a administrativização/departamentalização da profissão docente. Daqui procede a imposição e a criação de novas figuras e novas competências profissionais que, apontando para a especialização técnica e burocrática e consequente hierarquização das funções profissionais, contudem naturalmente com as lógicas da cooperação e da colegialidade.

O modo de funcionamento paradoxal das escolas de hoje torna-se tanto mais visível quanto, na lógica do desenvolvimento da autonomia das escolas, vem suposto o recurso a um processo de trabalho que assenta na recontextualização dos referentes de acção impregnada de investimento no local.

Ora, a recontextualização da acção pedagógica, que decorre deste novo cenário definido pelos referentes da autonomia, supõe que o trabalho profissional do professor incorpora três dimensões, até agora relativamente irrelevantes na definição do que tem sido o exercício da profissão docente do ponto de vista do perfil identitário do professor: a dimensão organizacional inerente ao trabalho colectivo, a dimensão projectual/local com a respectiva flexibilização curricular, subordinante e condicionadora tanto das estratégias individuais, como das do grupo disciplinar, e a dimensão contratual como suporte dum novo estilo de trabalho profissional em interacção e como suporte, ainda, duma nova identidade da comunidade educativa, à qual passa a estar associada uma lógica reguladora e avaliativa.

No seu conjunto, estas três dimensões apelam a competências dos professores que já não são propriamente nem técnicas, nem cognitivas, no sentido de que não se apoiam em meios de conhecimento cuja adequação a fins seja instrumentalmente indiscutível, nem em conteúdos conceptualmente puros que possam ser usados univocamente, isto é que possam ser apropriados mediante um processo de aprendizagem tradicional. Não é, portanto, possível admitir que elas se constituam sobre regras prévias definidas «*a priori*», cujo conhecimento garanta só por si a sua aplicação prática. Significa isto que estas competências são construídas em situação e numa permanente intertextualidade...

O processo de comunicação ou, melhor, uma cultura de comunicação e de interdependência profissional é, portanto, indispensável à formação de novas competências que se exercem ou devem exercer-se num registo de complementaridade e de interajuda e nunca segundo uma lógica administrativo/funcionalista e hierárquica, reforçadora permanente da teoria do défice ou da crónica e fantasmática insegurança individual no trabalho.

Como conciliar esta exigência da formação para as novas competências com a administrativização crescente do sistema educativo não é, desta vez, um paradoxo menor...