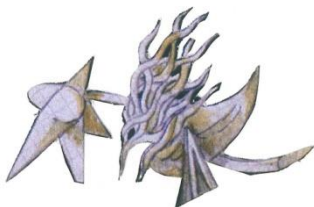


O regresso dos professores



António
Nóvoa

António Nóvoa

O regresso
dos
professores

CURITIBA | 2011

A primeira edição deste livro foi feita em Curitiba, em 2011, pela Editora da Futuro Eventos.

A segunda edição deste livro fo feita em Campo Grande, em 2014, pela OMEP/BR/MS (Organização Mundial para Educação Pré-Escolar/Brasil/Mato Grosso do Sul)

Capa de Mário Seixas,
com motivo de Cruzeiro Seixas.

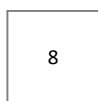
Dedico este livro aos professores brasileiros que, no meio de muitas dificuldades, mantêm bem viva a Pedagogia da Esperança de que nos fala Paulo Freire.

A forma amiga, afectuosa e sempre inspiradora como me recebem desde 1994 tem um significado imenso na minha vida pessoal e académica.

6

Sumário

Nota de apresentação	pág. 9
Capítulo 1	
Professores:	
O futuro ainda demora muito tempo?	pág. 11
Capítulo 2	
Cem anos depois:	
Uma nova revolução?	pág. 27
Capítulo 3	
Para uma formação de professores	
construída dentro da profissão	pág. 45
Capítulo 4	
Professores, porquê?	
A pessoa, a partilha, a prudência	pág. 63
Bibliografia	pág. 79



Nota de apresentação

Este é o primeiro livro que publico no Brasil. Aceitei fazê-lo abrindo mão dos direitos de autor, a fim de que o livro seja mais acessível. É a minha forma de agradecer aos professores brasileiros de quem tanto tenho recebido ao longo dos últimos dezassete anos.

O título do livro diz quase tudo: O regresso dos professores. Procurarei sustentar que, depois de várias décadas em que o trabalho docente foi desvalorizado, se torna hoje evidente que os professores voltaram a ocupar uma centralidade que tinham perdido.

A investigação é muito importante. O currículo e os programas de ensino são muito importantes. A gestão e administração das escolas é muito importante. Os materiais didáticos e as tecnologias são muito importantes. *Mas nada substitui um bom professor.*

O Capítulo 1 retoma uma conferência feita a pedido da União Europeia, na qual defendi o regresso dos professores. Dei ao livro o título desta conferência.

O Capítulo 2 sugere uma reflexão sobre as grandes ideias, e crenças, da modernidade pedagógica, que foram essenciais para construir a

identidade da profissão docente. Hoje, cem anos depois, devemos repensar este ideário à luz de uma nova profissionalidade docente.

O Capítulo 3 sugere algumas mudanças significativas nos programas de formação de professores, argumentando que eles devem ser construídos maioritariamente *dentro* da própria profissão.

O Capítulo 4 avança elementos que nos permitem pensar a profissão docente e a formação de professores com base nas dimensões pessoais, nas culturas profissionais e nos compromissos éticos e sociais dos professores.

Estes textos, que já foram objecto de publicação em livros ou revistas, são aqui reeditados, com pequenas alterações, a fim de permitir uma leitura conjunta. Num certo sentido, todos giram à volta de uma ideia central – *a importância dos professores nas sociedades contemporâneas* – que é retomada e reelaborada a partir de diferentes ângulos e perspectivas. As mesmas temáticas ecoam ao longo do livro e são iluminadas por diferentes olhares, sugerindo múltiplas interpretações e compreensões.

Agradeço aos colegas Dirceu Ruaro, Paulo Bedaque, Regina Shudo e Sandra Bozza que aceitaram ler previamente estes textos e me ajudaram a melhorá-los. E deixo um agradecimento muito amigo à Luciana e ao Marcos Melo que são as almas deste projecto.

António Nóvoa

Oeiras, 25 de Abril de 2011

Capítulo 1

Professores:

O futuro ainda demora muito tempo?



Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Já perto do final do século XX, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das aprendizagens. *Learning matters*. E quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores. Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter* – inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”.

Paralelamente a estes estudos comparados, de grande difusão mundial, duas outras realidades se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção.

Por um lado, as questões da *diversidade*, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado.

Por outro lado, os desafios colocados pelas *novas tecnologias* que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Mas, como bem escreve Manuel Castells, o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da “nova pedagogia” (2001, p. 278).

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.

É este o pano de fundo do meu ensaio: o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas. Adoptarei um tom propositadamente polémico, e até talvez excessivo, com o propósito de tornar mais nítidas as minhas posições, suscitando um debate que me parece inadiável sobre a concretização, na prática, de um futuro há tanto tempo anunciado.

1. Um largo consenso sobre os professores e o seu desenvolvimento profissional

Para preparar este ensaio recolhi a mais variada documentação: relatórios internacionais, artigos científicos, discursos políticos,

documentos sobre a formação de professores, livros e teses de doutoramento, etc. Ao reler este conjunto díspar de materiais, produzidos pelas mais diversas instâncias, percebe-se a utilização recorrente dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente.

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Este consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, para o qual todos contribuímos, foi-se tornando dominante no decurso da última década. Não estamos apenas a falar de palavras, mas também das práticas e das políticas que elas transportam e sugerem.

Dois grandes grupos contribuíram para produzir e vulgarizar este discurso.

O primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didácticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos. Nos últimos quinze anos, esta comunidade produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de *professor reflexivo* e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação.

O segundo grupo é composto pelos especialistas que actuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia, etc.). Apesar da sua heterogeneidade, eles criaram e difundiram, no plano mundial, práticas discursivas fortemente alicerçadas em argumentos comparados. A sua legitimidade funda-se sobretudo no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados e não tanto no domínio teórico de uma área científica ou profissional (Nóvoa & Lawn, 2002).

Estes dois grupos, mais do que os professores, contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. Ao fazer esta afirmação, não posso, todavia, deixar de recordar o aviso premonitório de David Labaree: os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores, etc.) mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores (Labaree, 1992).

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. Se não atendermos a este paradoxo dificilmente compreenderemos algumas das contradições que atravessam a história da profissão docente (Nóvoa, 1998).

Nos últimos anos, houve uma expansão sem precedentes da comunidade da formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da “indústria do ensino”, com os seus

produtos tradicionais (livros escolares, materiais didáticos, etc.) acompanhados agora de uma panóplia de tecnologias educativas.

Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais.

O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. Na segunda parte deste ensaio, argumentarei sobre a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

2. Como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer?

O que será necessário fazer para dar coerência aos nossos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? Talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas actuais.

Primeira medida - É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.

A frase que escolhi para subtítulo – É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.

A este propósito, merece referência um apontamento recente de Lee Shulman, intitulado *Uma proposta imodesta*.

Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didáctico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um

importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores:

- 1.º Estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- 2.º Análise colectiva das práticas pedagógicas;
- 3.º Obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
- 4.º Compromisso social e vontade de mudança.

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

Muitas vezes, e isto é um problema de fundo as instituições de formação de professores ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.

Não se trata, escusado será dizer, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores (Ladwig, 2008). Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Segunda medida - É preciso promover novos modos de organização da profissão.

A segunda medida que proponho aponta para a necessidade de promover novos modos de organização da profissão. Grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. A forma como construíram

parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.

Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional.

Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (2008) têm razão quando referem a importância de reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos.

Terceira medida - É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Em 1984, Ada Abraham escreveu esse belo livro, *L'enseignant est une personne*, que se tornou um símbolo de diversas correntes de investigação sobre os professores. Mas, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui

em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida. Recordo Bertrand Schwartz (1967), em texto escrito há mais de quarenta anos: a Educação Permanente começou por ser um *direito* pelo qual se bateram gerações de educadores, transformou-se depois numa *necessidade* e agora é vista como uma *obrigação*.

A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento. A crítica de Nikolas Rose à emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais merece ser recordada: “O novo cidadão é obrigado a envolver-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua do *self*” (1999, p. 161).

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa

educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

Concluindo...

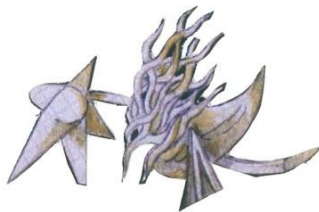
Ao longo deste ensaio evitei ser redundante na afirmação de princípios que me parecem, hoje, bastante consensuais. Procurei antes transmitir, sem rodeios, a minha opinião sobre a distância que separa o excesso dos discursos da pobreza das práticas. A consciência aguda deste “fosso” convida-nos a encontrar novos caminhos para uma profissão que, neste início do século XXI, volta a adquirir uma grande relevância pública.

Falta-nos talvez, como diz Ann Lieberman (1999), ter a coragem de começar: “Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito”.

É preciso começar. Parece que todos sabemos, e até concordamos, com o que deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido. Por isso, quis organizar este ensaio em torno da pergunta: Será que o futuro ainda demora muito tempo?

Capítulo 2

Cem anos depois:
Uma nova revolução?



O texto procura revisitar os grandes pilares da Educação Nova, movimento mundialmente difundido no início do século XX e que definiu (define?) a matriz da modernidade pedagógica, isto é, o modo como professores, pais e sociedade se relacionaram (se relacionam?) com as crianças do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e social e da sua educação.

Escolhem-se quatro entradas que resumem o ideário deste movimento, tendo como suporte principal os famosos “trinta princípios da Escola nova tipo”, que foram publicados por Adolphe Ferrière, pela primeira vez em 1915, no prefácio que escreveu para o livro de A. Faria de Vasconcelos, *Une école nouvelle en Belgique*.

Para cada uma destas entradas, com o subtítulo → **E hoje, cem anos depois?**, defende-se a necessidade de uma nova atitude que alinhe o pensamento pedagógico com as grandes questões da contemporaneidade. Sei bem que vos proponho um discurso contracorrente, que causará dúvidas, perplexidades e discordâncias. Mas julgo que chegamos a um ponto em que se torna imprescindível repensar, com a mesma radicalidade com que o fez a Escola Nova, as bases em que assentam ainda hoje os nossos credos pedagógicos, ou anti-pedagógicos – é o mesmo.

O eterno retorno de Rousseau. Em 1762, no *Emílio ou da educação*, Jean-Jacques Rousseau dirige-se a um jovem professor para lhe dizer: “Sem dúvida, a criança só deve fazer aquilo que quer”. E por aqui tem ficado a nossa leitura, pobre e simplista. Ignora-se o modo como o autor completa o seu pensamento: “Mas atenção que a criança deve querer apenas aquilo que vocês querem que ela faça; a criança não deve dar passo sem que vocês o tenham previsto; não deve abrir a boca sem que vocês saibam o que vai dizer”. Jean-Jacques Rousseau conclui com uma referência essencial para os debates educativos da modernidade: “Não há dominação tão perfeita como aquela que mantém a aparência da liberdade, porque assim cativa-se a própria vontade”. A frase identifica o sentido principal do gesto pedagógico: conduzir, dirigir, inspirar. Como o autor explica, para que não fiquem dúvidas: “deixem que o vosso aluno acredite ser ele o mestre, quando, na verdade, são vocês que o são”.

Evidente-mente. Em educação, o que é evidente mente. Nos parágrafos anteriores, asinalei os dois problemas principais da educação que têm servido, mediocrementemente, para promover uma pedagogia das banalidades ou para difundir uma vulgata anti-pedagógica. Os conteúdos não valem por si só, isolados de um contexto de sentido e de um sujeito que os apreende; mas para dizer também que, desta afirmação, não se deve deduzir a inutilidade da exercitação, da memória e sobretudo de uma “pedagogia do esforço”, na perspectiva adoptada por António Sérgio na sua *Educação Cívica*. No segundo parágrafo, socorri-me de Rousseau para situar o problema da autoridade que constitui o ponto central de qualquer debate pedagógico. Como evitar que o gesto pedagógico se traduza num mero exercício de força e violência ou, *a contrario*, numa rotina de pura sedução? A autoridade conquista-se através de um

esforço continuado de nos darmos ao respeito, de construirmos o espaço educativo como um lugar de diálogo e de trabalho. A lucidez de Vitorino Magalhães Godinho merece ser recordada:

“Quer-se fazer despertar a iniciativa do educando [...] mas com intervenção activa do professor, e da parte do educando pelo esforço consciente até penoso; não há que ‘facilitar’ o ensino, não há que fazer uma educação ‘em algodão em rama’ – não há que ceder à tentação de tornar o ensino atraente para quem o recebe. A escola é local de trabalho, um corpo de oficinas rodeia as aulas. Quer dizer que a democracia na escola (a escola para a democracia) pressupõe a disciplina, que evoluirá, se bem conduzida, para a auto-disciplina. O essencial não está decerto nos programas, mas no professor e sua capacidade de despertar personalidades” (1984, p. 8).

A inteligência e a sensibilidade destas palavras contrasta, e de que maneira, com o simplismo das dicotomias que, nos dias que correm, empobrecem os debates pedagógicos um pouco por todo o mundo. De um lado, repetem-se as mesmas banalidades há mais de cem anos, como se o pensamento educacional tivesse parado e não houvesse meio de entrar, enfim, no século XXI. Do outro, alimenta-se a ilusão do regresso a um passado que se imagina “ordeiro” e “glorioso”, mas que constitui, de facto, a pobreza maior da nossa história, tanto pela ausência total de investimento na educação como pela mediocridade do ensino que se ministrava nas nossas escolas.

Uns e outros só têm certezas. Definitivas. Sobre tudo e sobre nada. Ninguém tem dúvidas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Doutrinas. Visões. Dogmas. São crenças iguais, ainda que de sinal contrário. Evidente-mente. A única saída possível é romper o círculo vicioso do pensamento inútil e instaurar, de novo, uma reflexão

crítica, um debate público informado, sobre a educação e a pedagogia. Ainda iremos a tempo?

1. Da escola só (transbordante) para o espaço público da educação.

As citações seguintes são do prefácio de Adolphe Ferrière acima referido. O ideal da Educação Nova é o internato no campo, “pois apenas a influência total do meio no qual a criança cresce permite realizar uma educação plenamente eficaz”. Aqui, retirada do mundo, a criança pode desenvolver-se em contacto com a natureza, “que constitui o seu meio natural”. Forçando um pouco a argumentação, podemos dizer que a escola estava só, e sentia-se só, na sua responsabilidade de educar as crianças. Por isso, não espanta que o programa da “educação integral” seja aquele que melhor caracteriza o movimento da Escola Nova (não confundir o conceito de “educação integral”, isto é, a necessidade a criança na sua integralidade, com o conceito de educação a tempo integral).

Adolphe Ferrière reconhece que seria preferível deixar a criança “sob a influência natural da família”, mas verifica que tal não é possível. As sociedades rurais do princípio do século XX eram demasiado frágeis do ponto de vista cultural para que pudessem cumprir esta missão. O analfabetismo era a regra, e não a excepção.

A escola era chamada a tomar conta das crianças, também para as proteger da sociedade, de tal maneira que passou a ocupar a quase totalidade do espaço educativo. A imagem da escola ao lado da igreja como as duas instituições da “aldeia” simboliza bem um processo histórico que tende a transformar a educação em educação escolar.

Esta “escola só” cedeu à tentação de assumir todas as missões educativas e mesmo sociais. Os sonhos desmedidos da educação integral favoreceram a emergência daquilo que tenho designado por uma “escola transbordante”, exorbitante e sufocada por um excesso de missões (Nóvoa, 2005). Tudo foi sendo passado para dentro da escola e a escola, generosa e ingenuamente, tudo foi aceitando como sua missão: a educação para a cidadania e os valores, a educação para a saúde, a educação sexual, a educação alimentar e a prevenção da obesidade, o combate ao tabagismo e à dependência das drogas, a luta contra o alcoolismo e os comportamentos de risco, a ecologia e a protecção do ambiente, o bem-estar das crianças e a luta contra a violência doméstica, a conservação do património e das tradições locais, a educação do consumidor, a educação financeira, a prevenção rodoviária, o combate à delinquência juvenil, a sensibilização para as questões da segurança e do terrorismo, a preparação para lidar com situações de emergência e catástrofes naturais, etc. etc. etc.

→ **E hoje, cem anos depois?**

Nenhum de nós ousaria dizer, a não ser por provocação, que a escola deveria abdicar de uma só das missões acima mencionadas. Mas podemos colocar a questão ao contrário: será que a escola consegue dar conta de todas estas missões, para além das aprendizagens escolares propriamente ditas? A resposta só pode ser negativa. Como sair, então, deste impasse?

A solução passa por uma recentragem da escola, de modo a que adquira um lugar mais modesto, o que só é possível se, ao mesmo tempo, houver uma maior ambição e compromisso da sociedade em relação à educação. Actualmente, vivemos em sociedades cada vez mais urbanas e menos rurais, altamente escolarizadas e dotadas de

redes de conhecimento, de instituições científicas e de estruturas culturais como nunca existiram no passado.

É a partir desta “riqueza” que podemos imaginar a consolidação de um espaço público da educação, bem mais amplo do que o espaço escolar, reelaborando o conceito de esfera pública proposto por Jürgen Habermas (1989). Trata-se de ampliar as responsabilidades educativas das famílias, das comunidades locais e das instituições sociais, de tal maneira que a escola se possa recentrar naquilo que é *especificamente escolar*.

À escola o que é da escola. À sociedade o que é da sociedade.

A escola já não está sozinha e é necessário retirar todas as consequências desta realidade. O espaço público da educação deve organizar-se em torno de novas responsabilidades locais e assumir uma dimensão deliberativa: as pessoas e as instituições devem ter uma capacidade de decisão, e não apenas de consulta ou acompanhamento.

Alguns argumentarão que a desestruturação das famílias, dos laços sociais e a fragilidade da “sociedade civil” tornam problemática esta evolução. É uma observação justa, mas que apenas realça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade e de vida social e cultural que tenham como ponto de referência a educação das crianças e dos jovens.

2. Da criança no centro para a valorização da cultura e das aprendizagens.

Uma das mudanças principais da Educação Nova, que não é mais, aliás, do que um sinal dos tempos, consiste na centralidade que é

concedida à criança. A expansão das disciplinas psicopedagógicas traduz, também, uma nova atenção e uma nova relação dos adultos com as crianças.

Uma série interminável de livros, de textos e de programas de formação analisam as necessidades da criança e os seus interesses espontâneos, a importância de estar atento às suas experiências pessoais e aos seus ritmos de desenvolvimento. A obra emblemática é escrita por Édouard Claparède, em 1905, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Sucessivamente reeditada durante décadas, ilustra a “revolução copernicana” deste princípio do século XX: não é o Sol que gira à volta da Terra, é a Terra que gira à volta da Criança-sol.

Numa sociedade rural, num certo sentido “indiferente” aos afectos e à especificidade da infância, esta revolução era necessária. E ela teve continuidade nas décadas seguintes, com *Sua Majestade a Criança* (título de uma obra de Almerindo Lessa e Alberto Costa) a adquirir uma importância cada vez maior na vida familiar, social e económica. Exagerando o raciocínio, quase podemos dizer que, hoje, a criança está no centro de tudo: das famílias e da sociedade, da comunicação social e da publicidade, da economia e das políticas públicas.

→ **E hoje, cem anos depois?**

Depois de um século que concedeu uma atenção quase asfixiante à criança será que ainda precisamos que ela continue no centro? Ou será que, tal como o fez a Educação Nova, devemos construir uma pedagogia que forneça aquilo que não existe na sociedade? Por isso – e sabendo que educar é sempre educar alguém e que esquecer-lo é perder um património essencial para os dias de hoje – será que não devemos colocar no centro a cultura e as aprendizagens?

Na Comunicação de Cracóvia, em 1934, Gaston Bachelard sugere que se substitua o aborrecimento de viver pela alegria de pensar. Os divertimentos do dia-a-dia, aparentemente mais alegres, rapidamente se transformam em monotonia. Já o pensamento, uma vez adquiridos os instrumentos básicos de cultura, abre sempre novas perspectivas.

Numa série de estudos prospectivos realizados nos últimos anos, a OCDE aponta seis cenários de futuro para a escola, organizados em torno de três eixos (cf. Nóvoa, 2009):

- 1.º eixo – “*Statu quo*”

Manutenção de sistemas escolares burocráticos

Êxodo dos professores e desintegração do sistema

- 2.º eixo – *Re-escolarização*

A escola no centro da colectividade

A escola como organização centrada na aprendizagem

- 3.º eixo – *Des-escolarização*

Redes de aprendizagem e sociedade-em-rede

Privatização e extensão do modelo de mercado

Sem surpresa, a grande maioria dos educadores e professores apontam, como desejável, o segundo eixo, a re-escolarização. Mas dividem-se, praticamente a meio, quanto à preferência por um cenário que coloca a escola no centro da colectividade (reforçando assim as missões sociais) ou por um cenário que a concebe como uma organização centrada na aprendizagem (reforçando assim a cultura escolar).

Pessoalmente, revejo-me neste segundo cenário, recusando no entanto qualquer tendência no sentido do “back to basics” ou da “escola mínima”, movimentos que se traduzem, metaforicamente,

por um regresso à escola pobre e medíocre do “ler, escrever e contar”. Mas adoptando um conceito enriquecido de aprendizagem – que incorpore os novos conhecimentos das neurociências e dos estudos sobre a cognição, as teorias da complexidade e da imprevisibilidade, as teorias da informação e as novas tecnologias, etc. – podemos construir uma nova abordagem do currículo, investindo as dimensões do conhecimento, da cultura e da ciência que não cabem na estrutura disciplinar herdada do século XIX e que se manteve, no essencial, inalterada ao longo do século XX.

O fundamental é adquirir uma linguagem e depois usufruir das possibilidades que ela abre. É impossível gostar de xadrez sem conhecer as suas regras. E o mesmo se poderá dizer para qualquer outra linguagem: a música, o bailado, a matemática, etc. Voltemos a Paulo Freire: “Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia” (1994, p. 34).

Claro que a leitura é sempre feita por *alguém*, e as dimensões pessoais e subjectivas são centrais, mas é o domínio da linguagem e a sua exercitação que criam as condições para que o gosto e o desejo se desenvolvam.

3. Dos métodos activos para as abordagens reflexivas.

A referência primeira da Educação Nova é a Escola Activa, de tal maneira que os dois termos confundem-se frequentemente. Quando Adolphe Ferrière escreve que a escola é uma invenção diabólica está pensar sobretudo na forma como a criança é fechada em instituições

e condenada ao imobilismo: “A criança adora a natureza: encerraram-na dentro de casas. A criança gosta de brincar: obrigam-na a trabalhar. Gosta de mexer-se: condenam-na à imobilidade. Gosta de falar: impõem-lhe silêncio” (1928, p. 12). Quando se procura caricaturar a oposição entre a escola nova e a escola tradicional, esta é sempre representada por um aluno imóvel, recipiente inerte que recebe os saberes transmitidos pelo professor.

Os métodos activos baseados no jogo, nas dimensões lúdicas, no interesse e na acção da criança, na sua liberdade e iniciativa, baseados na motivação e na participação do aluno nas tarefas escolares, constituem um património central da pedagogia moderna. Numa sociedade marcada por uma relação rígida com a infância, na qual as dimensões lúdicas eram pouco valorizadas e o corpo das crianças sujeito a um grande controlo, os métodos activos eram, naturalmente, uma necessidade vital para repensar a educação.

Não se confundam, aliás, os “métodos activos” com pura agitação física ou movimento, pois o que verdadeiramente está em causa é a motivação e a participação no trabalho escolar. Há um texto muito interessante de David Labaree (2000) no qual se explica que o ensino é uma profissão de grande complexidade, utilizando-se mesmo uma curiosa comparação: um médico pode operar com sucesso um doente anestesiado, mas um professor necessita da cooperação activa do aluno para atingir os seus objectivos.

→ E hoje, cem anos depois?

Mas será que, hoje, numa sociedade feita de hiper-actividade, o debate sobre os métodos activos se coloca ainda nos mesmos termos? Creio que não. As crianças vivem num estado quase permanente de sobre-excitação, sempre ligados às mais diversas

actividades, quantas vezes simultaneamente (jogos, telemóveis, *ipods*, televisão, computador, etc.). Esta é, aliás, uma das características mais notáveis da juventude, e que contrasta fortemente com o comportamento da geração anterior.

A questão coloca-se uma vez mais: será que a escola deve contribuir para esta inflação de actividades ou, bem pelo contrário, deve pensar o seu trabalho contra a tendência dos dias que correm? A minha resposta é clara: a escola não tem qualquer interesse em lançar-se nesta competição e deve ser capaz, isso sim, de reintroduzir a calma e a serenidade no espaço da sala de aula. O princípio é sempre o mesmo: a exemplo do que aconteceu no tempo da Educação Nova, a escola deve fornecer às crianças, primordialmente, o que elas não têm na sociedade. A sociedade mudou e o que se espera da escola é, hoje, diferente daquilo que se esperava há cem anos.

O silêncio, a introspecção e o estudo são costumes a recuperar, sempre num quadro de partilha e de convivialidade. Poderemos, assim, valorizar na escola atitudes e abordagens reflexivas, insistindo em dois pontos. Primeiro, a reflexão não é um exercício vazio ou que se faça no vazio – é sempre a partir de saberes, de conhecimentos e experiências, que se elabora o sentido do trabalho escolar. Segundo, a reflexão não é um acto isolado ou solitário – sem esquecer a importância do “pensar consigo”, o que melhor caracteriza o trabalho escolar é o “pensar com os outros”, investindo assim o diálogo como lugar decisivo da aprendizagem.

4. Da diferenciação na homogeneidade para a valorização da diversidade e a construção do diálogo.

Um quarto traço fundamental da Educação Nova prende-se com a diferenciação pedagógica. Recorde-se o livro de Édouard Claparède, *L'école sur mesure* (traduzido por *A escola sob medida*), publicado em 1920. O título contém, em si mesmo, todo um programa educativo: “Quando um alfaiate faz um fato ajusta-o à altura do seu cliente, e se este é gordo e pequeno não lhe impõe um fato estreito com o argumento de que é aquele que corresponde, em regra, à sua altura. O sapateiro começa por registar num papel os contornos do pé e as suas particularidades, incluindo as deformações. O chapeleiro adapta os seus trabalhos à forma e à dimensão das cabeças... Apenas o pedagogo veste, calça e penteia todos os espíritos da mesma maneira. Só tem produtos pronto-a-vestir e as suas prateleiras não têm a mais pequena escolha” (1953, p. 74).

A diferenciação pedagógica é um objectivo fundamental da Educação Nova, ainda que, naquela época, as escolas públicas e privadas fossem relativamente homogéneas. Eram os mesmos grupos sociais que estavam representados na escola e a integração de alunos de outras origens sociais fazia-se sem grandes sobressaltos. Ainda assim, a diferenciação pedagógica raramente foi concretizada ao longo dos últimos cem anos.

No decurso de grande parte do século XX, não houve necessidade de justificar a escola, cujo sentido na vida das pessoas e das sociedades se impunha com grande naturalidade. A expansão e a abertura do pós-II Guerra Mundial trouxeram para a escola todas as crianças e todos os jovens, mas provocaram uma desvalorização dos diplomas e puseram em causa o valor da instituição como factor de mobilidade social.

→ E hoje, cem anos depois?

Hoje, para muitos alunos, a escola não tem qualquer sentido, nem representa um projecto no qual eles próprios ou as suas famílias sintam que vale a pena investir. A pedagogia, habituada a lidar com as questões da motivação num quadro de adesão à ideia de escola, fica desarmada perante estes alunos. Já não estamos apenas face a um desafio de diferenciar na homogeneidade mas de construir uma pedagogia que valorize a diversidade. E é preciso consegui-lo sem ceder às tendências da “infantilização” ou da “comunitarização”.

Contra a *infantilização*, porque uma aceitação acrítica das culturas infantis e juvenis dominantes poderia levar-nos a aproximar a escola do mundo social de tal maneira que deixaria de haver distinções. E então a escola seria uma instituição igual às outras e perderia todo o seu sentido. São os jogos de computador na sala de aula, são as séries de televisão nos programas de ensino, são os jogadores de futebol nos livros escolares. Eu sei que a intenção é boa e que temos de ser engenhosos no nosso esforço de conquistar as crianças. Mas temos de exercer uma enorme vigilância crítica para que estes “expedientes” não se transformem, pouco a pouco, na “essência” da escola.

Contra a *comunitarização*, porque aquilo que nos junta no espaço escolar não são, em primeiro lugar, as afinidades ou os laços afectivos, mas sim a vontade de ensinar as regras da vida social, de aprender a viver em conjunto. Provocatoriamente, Meirieu e Guiraud (1997) falam dos “bárbaros” que durante muito tempo estiveram fora das escolas e que agora as ocupam de pleno direito. Dizem que estes alunos estão, muitas vezes, inseridos em grupos sociais quentes, nomeadamente em bandos juvenis, com chefes carismáticos e ambientes de grande “solidariedade interna”. Afirmam, por isso, que não precisam que a escola lhes dê “mais comunidade”, mas sim que lhes dê “mais sociedade”. Não se trata

tanto de conviver, mas sim de aprender as regras do convívio, isto é, a aprendizagem do diálogo, da democracia e das regras de vida em sociedade.

Compreender e trabalhar a diversidade, conduzindo os alunos pelos caminhos da aprendizagem, e incluindo-os socialmente através do diálogo, constituem o desafio maior da pedagogia contemporânea. Não se trata, apenas, o que já não seria pouco, de acolher e integrar estas crianças e estes jovens; trata-se de conseguir que eles adquiram os instrumentos do pensamento e da cultura, o que implica uma actividade metódica, rigorosa, sistemática. Sem isso, a escola torna-se dispensável.

A escola não é apenas um lugar de vida; é sobretudo um lugar de aprendizagem. A escola não é apenas um espaço de desenvolvimento pessoal; é o espaço onde se constrói o diálogo social. Aprender a *viver com*, a conviver: nas sociedades deste início do século XXI a escola continua a ser uma instituição insubstituível.

Concluindo...

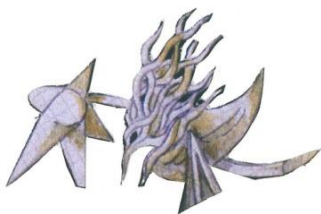
Ao longo desta intervenção procurei assinalar quatro propostas da Educação Nova que marcaram a pedagogia moderna e interrogar-me sobre a sua pertinência nos dias de hoje. Poderia ter falado de outras propostas, mas estas são bem ilustrativas da importância histórica deste movimento e, também, da necessidade de o reactualizar. A Educação Nova faz parte do património pedagógico e as suas teses estão incorporadas na matriz pedagógica dos educadores e da sociedade. Não se trata, pois, de as negar, mas sim de compreender que é urgente revê-las à luz das realidades contemporâneas. É esse o sentido da minha intervenção.

Ao longo do século XX, a profissão docente desenvolveu-se e afirmou a sua identidade em torno de credos pedagógicos que nasceram no ambiente da Educação Nova.

Cem anos depois, neste princípio do século XXI, impõe-se repensar estes credos e reconstruir os sentidos da profissão docente e do lugar que deve ocupar nas sociedades contemporâneas.

Capítulo 3

Para uma formação de professores
construída dentro da profissão



A educação vive um tempo de grandes perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobrezza de práticas*.

Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta *vulgata* que tende a vendar mais do que a desvendar.

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa & DeJong-Lambert, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo,

para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.

O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco facetas desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha, Público.

O ensaio tem como pano de fundo a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. E, num tempo assim, talvez valha a pena formular de novo a pergunta que deixámos de fazer há alguns anos: *O que é um bom professor?*

O que é um bom professor?

Sabemos todos que é impossível definir o “bom professor”, a não ser através dessas listas intermináveis de “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

1. O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: *Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina* (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Ninguém pensa no vazio. É a partir do conhecimento, da sua aquisição e compreensão, que se constrói a educação de uma pessoa.

2. A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

3. O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

4. O trabalho em equipa. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

5. O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje,

a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Aqui ficam cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem-nos de pretexto para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de professores.

É escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino médio, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório.

Parto do pressuposto de que, na actual configuração das políticas europeias, se define o mestrado como grau académico para a entrada na profissão docente.

Os candidatos ao professorado terão, assim, de percorrer três momentos de formação:

- 1.º A graduação numa determinada disciplina científica;
- 2.º O mestrado em ensino, com um forte referencial didáctico, pedagógico e profissional;
- 3.º Um período probatório, de indução, de entrada na profissão.

As propostas seguintes incidem apenas, como é evidente, sobre o segundo e o terceiro momentos do percurso de formação como professor.

P₁ – Práticas

A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática. É certo que, logo no final do século XIX, Henri Marion afirma que, de entre todas as ciências práticas, a ciência política é a mais próxima da pedagogia, uma vez que tem como objectivo a acção e não o saber (1887, p. 2238). E, alguns anos mais tarde, em 1902, Émile Durkheim avança mesmo o conceito de *teoria prática*, para tentar escapar a uma inútil dicotomia (1993, p. 80).

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Não se trata de adoptar uma qualquer deriva praticista. Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de possuir um saber e de saber transmiti-lo.

O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Como escreve David Labaree (2000), as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão.

A este propósito, a comparação com a formação dos médicos, que vem desde a origem das primeiras escolas normais, no século XIX, continua a revelar-se fértil. Deixem-me partilhar convosco quatro lições que podem servir de inspiração para a formação de professores.

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. Como escreve Lee Shulman (1986) num texto seminal, para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmbito do trabalho do professor. Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, trabalhado por Yves Chevallard (1985), para explicar a acção docente. Posteriormente, Philippe

Perrenoud (1998) avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

P₂ – Profissão

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Esta segunda proposta é a que melhor ilustra o conjunto dos argumentos que procuro desenvolver neste ensaio. Ela poderia estar escrita de outro modo: devolver a formação de professores aos professores. A frase pressupõe que os professores terão sido afastados dos programas de formação. E, de facto, assim é.

Os médicos, os engenheiros ou os arquitectos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores. Se é natural que assim seja no que diz respeito ao primeiro momento da formação dos professores do

ensino médio (graduação), nada justifica o papel marginal que desempenham no segundo momento (mestrado) e até, por vezes, no terceiro (indução profissional).

Na verdade, houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário. Estou a referir-me a um conjunto vasto e heterogéneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação (ou Ciências da Educação) e nas entidades oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa.

No primeiro caso, a expansão da “comunidade de formadores de professores” teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e ao rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos “cientistas da educação” ou dos “especialistas pedagógicos” e do seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático. É inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional.

No segundo caso, verifica-se um desenvolvimento, sem precedentes, de uma série de especialistas e de entidades de acreditação e de avaliação que definem os currículos da formação de professores, o modo de entrada na profissão, as regras do período probatório e o juízo sobre os desempenhos profissionais. Estes especialistas são fortemente influenciados pelas organizações internacionais (União

Europeia, OCDE, etc.) e tendem a ocupar um espaço que deveria ser da responsabilidade dos professores mais experientes.

O contributo destes dois grupos é essencial para a formação de professores. Mas não é possível continuar a escrever textos sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação (Birmingham, 2004).

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a graduação e o mestrado.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

P₃ – Pessoa

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

Ora esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A

formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

P₄ – Partilha

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola.

A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a este fenómeno noutras profissões, por exemplo na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro “actor colectivo” no plano profissional.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Seria demasiado longo percorrer, agora, todas as implicações do que acabo de afirmar para a formação de professores. Retenho apenas dois aspectos.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores.

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas.

P₅ – Público

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

As escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola.

Será que a exposição pública vai contribuir para tornar os professores e as escolas mais vulneráveis? Talvez. Mas, paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua evolução e da sua transformação.

A escola cresceu como “palácio iluminado”. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo.

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.

É este o sentido daquilo que tenho designado por novo espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. Não basta atribuir

responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.

A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública. Importa retomar uma tradição histórica das escolas de formação do início do século XX, que procuravam acentuar o papel social dos professores. Hoje, ainda que numa perspectiva diferente, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI.

Concluindo...

De forma simples, procurei identificar cinco facetas que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalho em equipa e compromisso social.

Admitindo que, pelo menos na Europa, nos encaminhamos para uma formação em três momentos – graduação, mestrado, indução profissional – estas propostas destinam-se a inspirar, sobretudo, os dois últimos momentos. Elas sugerem uma organização integrada e

coerente do mestrado (2 anos) e da indução profissional (2 a 3 anos). Faltaria ainda referir a importância de uma articulação com as dinâmicas de formação contínua, mas esse não era o tema deste ensaio.

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

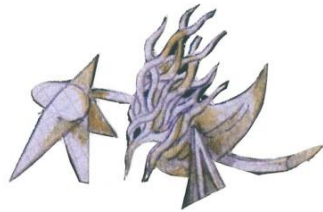
As cinco propostas que avancei, marcadas com a letra **P**, procuram valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública dos professores. São princípios que já inspiram muitos programas de formação de professores. Infelizmente, nem sempre há uma divulgação destes programas, nem os meios que permitam difundi-los junto dos círculos educacionais e profissionais (Darling-Hammond, Chung & Felow, 2002).

Reconheço que nos faz falta dedicar mais tempo à comunicação e discussão de experiências concretas de formação de professores existentes em instituições e universidades de referência.

Capítulo 4

Professores, porquê?

A pessoa, a partilha, a prudência



Vivemos tempos de grandes incertezas, dúvidas, hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade da mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. Falar de educação nos tempos que correm obriga-nos a um exercício de modéstia e humildade. É difícil definir uma direção, mas, por isso mesmo, é essencial guardar as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos de ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo. “Alguém tem de manter-se calmo neste manicómio” – como escrevia Chesterton no princípio do século XX –, neste desatino em que se transformou o debate sobre a escola e os professores.

Deixemos o pessimismo para tempos melhores e concentremo-nos na tarefa de repensar a profissão docente. São três os elementos que me proponho analisar convosco: a *Pessoa*, a *Partilha* e a *Prudência*. Iniciarei cada parte com um apontamento geral, procurando, de seguida, centrar-me nas questões da formação de professores.

- Argumentarei, em primeiro lugar, que nos tem faltado uma *teoria da pessoa* (ou, melhor dizendo, da personalidade) que nos ajude a compreender cada um na sua singularidade e diversidade, contribuindo para a compreensão dos professores como pessoas e como profissionais.

- Argumentarei, em segundo lugar, que temos prestado pouca atenção à *dimensão da partilha* que é fundamental numa escola que acolhe alunos tão diferentes e que necessita de professores habituados ao diálogo, à relação com o outro e ao trabalho cooperativo.
- Argumentarei, por último, que a escola nem sempre tem sido o *lugar da prudência*, num duplo sentido, social e científico: “social”, porque temos acenado, uma e outra vez, com discursos de salvação e de redenção que os factos se encarregam de desmentir; “científico”, porque nos deixamos embalar em “progressos” que nem sempre têm contribuído para uma vida mais digna.

1. A Pessoa

Recordam-se do princípio do século XX? Do modo como então se elaborou uma crítica fortíssima à escola tradicional? Do texto de Maria Montessori sobre *a nova criança* e de tantos outros estudos que inscreveram a infância e o seu desenvolvimento no centro das preocupações sociais? E da tentativa para abandonar modelos tradicionais de transmissão dos saberes e para valorizar os processos de aprendizagem centrados na criança?

Um século mais tarde, percebe-se que, entre as concepções de criança e de pedagogia, faltou uma teoria intermédia da *pessoa-aluno*. Esta ausência tem dificultado a nossa reflexão e, sobretudo, a nossa capacidade de encontrar respostas adequadas aos “novos alunos” que a expansão e prolongamento da escolaridade trouxe para as escolas. Ao longo do século XX, baseámos a acção pedagógica numa

espécie de “modelo ideal” de aluno, que nunca existiu, mas que a relativa homogeneidade social e cultural das turmas permitia imaginar, dando origem a práticas educativas razoavelmente coerentes.

Hoje, temos diante de nós uma diversidade “explosiva” constituída por alunos de todas as origens, que gostam de estar na escola, mas que, muitas vezes, não têm qualquer intenção de estudar ou de aprender. Ora, todos sabemos que é impossível ensinar quem não quer aprender. Os professores tinham-se preparado para motivar os alunos, para os ajudarem a superar as dificuldades, mas jamais haviam imaginado que nas suas salas de aula estariam alunos indiferentes à aprendizagem, às boas ou más notas, à aprovação ou à reprovação.

De que forma reagiram? Simplificando de forma quase caricatural, podemos dizer que alguns focaram a sua atenção nas características individuais das crianças, nos seus afectos e problemas, procurando cuidar e atender às suas necessidades. Pelo caminho, foram perdendo a batalha do conhecimento, transformando a escola num lugar de vida, mas descurando a sua função de preparação para o futuro. Outros, pelo contrário, recusaram-se a olhar para as diferenças entre as crianças e refugiaram-se na sua missão de provedores de saberes, pouco cuidando de indagar se alguém os aprendia. Para uns, conta a criança. Para outros, o ensino. E nesta dicotomia nos temos perdido, esgotando-nos inutilmente.

Faltou-nos um entre-dois, uma *teoria da pessoa-aluno* (das pessoas-alunos), isto é, das crianças em situação escolar de aprendizagem. Existe aqui uma “falha” que é preciso preencher.

→ **A pessoa e a formação de professores.**

Mutatis mutandis é este, também, um dos problemas centrais da

formação de professores. Tem-se dito que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que os professores se devem preparar para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-conhecimento.

Um dos aspectos mais significativos do paradigma do “professor reflexivo”, tal como se desenvolveu em todo o mundo nos últimos quinze anos, foi a inscrição das histórias ou narrativas de vida nos programas de desenvolvimento profissional dos professores. Tornou-se mais nítida a compreensão dessa unidade ontológica, *o ser-professor*, na qual se corporiza a ligação da teoria à prática e se define um determinado devir profissional.

Depois de alguns desvios tecnicistas e das dificuldades para concretizar, na prática, as perspectivas abertas pela concepção do “professor reflexivo” assiste-se a uma valorização das dimensões humanas e relacionais da actividade pedagógica. As perplexidades trazidas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender e que trazem a diversidade do mundo para dentro da escola) alertam para esse corpo a corpo diário que faz parte da profissão docente.

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado, a conceitos vocacionais ou missionários. Trata-se de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgota todo o *ser professor*. E que é fundamental elaborar uma terceira proposta, como defendi no primeiro capítulo desta obra, que construa uma *teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. É este esforço, do qual apenas nos abeirámos timidamente, que pode ajudar a reconstruir sentidos para uma

profissão que vive um sentimento de fragmentação.

As narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registo das práticas, são elementos centrais da formação de professores. A atenção aos professores em início de carreira é imprescindível para que se crie uma relação natural com a profissão e uma boa integração na escola. A organização de espaços informais de debate e de diálogo é essencial para o enriquecimento da cultura profissional docente.

Nada substitui um bom professor. Precisamos de reforçar o conhecimento pessoal (de cada um) no interior de um conhecimento colectivo, captando assim o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente. Sem um novo olhar sobre esta problemática dificilmente conseguiremos abrir novos caminhos para os professores.

2. A Partilha

No mundo da educação, pelo menos no plano dos princípios, há hoje uma grande atenção à diferença (às diferenças). A realidade está ainda, muitas vezes, aquém das intenções. Mas é genuína a vontade de dar resposta aos “novos alunos” que chegam às escolas com culturas, linguagens e projectos de vida muito diferentes daqueles a que estávamos habituados. É uma boa notícia esta sensibilidade de educadores e pedagogos. Mas ela não deixa de levantar problemas e dificuldades que nem sempre temos sabido enfrentar da melhor maneira.

Durante muito tempo, a escola resolveu grande parte dos seus

problemas fechando as portas às margens. A escola era apenas para alguns e os “outros” ficavam do lado de fora. Esquecemo-nos que são as margens que definem a página, para retomar a bela imagem de Jean-Luc Godard. Hoje, todas as crianças e todos os problemas estão dentro da escola. Este gesto tornou-nos mais humanos e obriga-nos a dois exercícios que definem a acção educativa: a palavra e o diálogo.

A *palavra* simboliza a aprendizagem de uma cultura comum, a aquisição de um património de conhecimento, a possibilidade de cada um dizer aquilo que é. A escola tem um papel decisivo na formação desta palavra, que não é apenas o somatório das diferentes palavras trazidas pelos alunos. A diversidade é a pedra-de-toque da pedagogia do século XXI, mas tal não significa que renunciemos à escrita de uma palavra comum.

O *diálogo* é a referência da humanidade. Como diz Albert Jacquard, nós somos as ligações que tecemos. O *eu* não existe sem o *tu*. Se cáissemos na tentação de nos pormos no lugar do outro, para onde iria o outro? – pergunta Lacan. Aprender a comunicar, a trabalhar em conjunto, a viver com os outros é o projecto mais ambicioso da educação actual. Mas tal não significa que tudo toleremos. Só há educação onde existem limites. Também aqui, ainda que num outro sentido, são as margens que definem a página.

Numa reflexão notável, Arjun Appadurai avisa-nos quanto aos riscos do diálogo, afirmando que “o diálogo é sempre uma forma de negociação que não pode basear-se nem numa compreensão mútua total nem numa espécie de consenso que seria independente das fronteiras e das diferenças” (2006, p. 26). Não devemos nunca esquecer a dupla matriz da escola: lugar de partilha do saber e lugar de aprendizagem das regras da vida em sociedade.

→ A partilha e a formação de professores

Mutatis mutandis esta é, também, uma das questões centrais da formação de professores. No mesmo duplo plano que acabei de referir: a partilha de saberes e as práticas de trabalho cooperativo. A emergência do colectivo docente (da docência como profissão que se exerce num colectivo) é uma das principais realidades deste início do século XXI. Já se tinha assistido a um fenómeno semelhante noutras instituições: na saúde, na engenharia, na advocacia, etc.; mas na escola, apesar da existência de experiências de colaboração, não se tinha verificado ainda a consolidação de uma verdadeira dimensão colectiva no plano profissional.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das práticas de colaboração e a consolidação de equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais.

As experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem evoluir e que se juntam com os colegas para reflectirem sobre o seu trabalho. As sessões de formação são coordenadas por profissionais competentes e prestigiados, que merecem o respeito de todos. Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma colecção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir.

Para concretizar esta intenção, precisamos de uma *teoria do colectivo* que se elabora no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. A teoria de que vos falo integra, inevitavelmente, esta ética profissional, que é também uma ética de responsabilidade social e de compromisso com a educação de todas as crianças.

3. A Prudência

Chego, assim, à necessidade da *prudentia* no seu sentido original de decisão virtuosa, de capacidade para agir correctamente. A *prudentia* convida-nos a pensar o real e a agir de forma justa, decente. Ligar *ciência* e *decência* é pugnar por um conhecimento que não seja indiferente às suas consequências no terreno social. Ligar *docência* e *decência* é trabalhar para uma pedagogia que não se limita a transformar os alunos em meros repetidores da escola (já Nietzsche dizia que um mestre se devia sentir mal retribuído se os seus discípulos permanecessem apenas e sempre discípulos).

A escola moderna consolidou-se, na viragem do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes (aquilo a que os gregos chamaram *enkeklioi paideia* e que viria a dar o conceito de enciclopédia, isto é, de “educação geral”) e de uma estrutura didáctica para a sua transmissão. Apesar de todas as inovações do século XX, este *círculo* e esta *estrutura* mantiveram-se relativamente estáveis. Hoje, eles revelam-se incapazes de responder às novas necessidades educativas.

O debate tem de ser travado com uma enorme precaução e uma

grande humildade. Devemos reconhecer a dificuldade de traçar caminhos claros, nestes tempos de incerteza. Mas não podemos parar. A educação continua a acontecer, todos os dias, nas nossas escolas. É este o drama dos professores, quando são colocados perante uma sistemática interrogação crítica, que relativiza os conhecimentos e os valores. Não é possível fazer educação no cinismo: ninguém pode ensinar, de facto, se não acreditar que vale a pena ensinar aquilo que está a ensinar, que aquilo que está a ensinar tem um valor para os seus alunos.

Coloquemos então as duas questões clássicas: O que é que vale a pena ser ensinado? E como é que deve ser ensinado?

Para a resposta à primeira questão, ainda me serve a célebre frase de Olivier Rebolu: *Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta*. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição do conhecimento, o despertar do espírito científico. Esta resposta é útil, mas não chega. Ela deve ser completada por uma terceira proposição: *Tudo o que torna a vida mais digna*. Aproximamos aqui um problema que é claramente “político”, mas que é também “ético”, no sentido referido pelo neurologista António Damásio quando relaciona as emoções, os sentimentos e a consciência. Este é, talvez, o grande desafio da contemporaneidade.

Para a resposta à segunda questão, *como ensinar*, recorro ainda a António Damásio quando explica que sem emoções não é possível tomar decisões, não é possível mobilizar um pensamento racional. Ora, num certo sentido, a nossa estrutura didáctica baseou-se na separação entre estes dois termos, no fechamento do processo educativo num dispositivo escolar rígido. Pensámos a pedagogia do

mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstracto. Acreditámos que a actividade emocional era separável da actividade racional. Enfim, encerrámo-nos no interior de um conjunto de dicotomias que a investigação mais sofisticada tem vindo a desmontar peça por peça. Hoje, torna-se cada vez mais evidente que precisamos de uma concepção radicalmente nova de ensino e de pedagogia.

→ A prudência e a formação de professores

Mutatis mutandis esta é, também, uma das questões centrais da formação de professores. Estamos perante a necessidade de reforçar os professores como conhecedores, isto é, como produtores de conhecimento. É por isso que são tão importantes as estratégias de formação de professores baseadas na investigação.

Ensinar exige mestria, competência e tacto pedagógico. A organização das situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas muito complexas. Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula.

Bernard Shaw lançou, há cerca de um século, esse insulto sobre os professores: “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”. Lee Shulman sugeriu a substituição deste jogo de palavras por um outro: “Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina”. Ao colocar a *compreensão* como referência central do trabalho docente, define as seis fases do trabalho do professor:

- Compreensão (do conhecimento).
- Transformação (do conhecimento em ensino).
- Instrução (prática de ensino-aprendizagem).

- Avaliação (dos conhecimentos adquiridos).
- Reflexão (sobre a prática pedagógica).
- Nova compreensão (do conhecimento).

É preciso reforçar os professores como “conhecedores”, construindo uma acção pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-acção. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em acção.

Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, como já expliquei no Capítulo 3, para explicar a passagem do saber científico a saber ensinado (Yves Chevallard). Pela minha parte, tenho vindo a falar de *transposição deliberativa*, na medida em que me parece importante sublinhar dois pontos: a) o acto de ensinar obriga sempre a uma decisão-em-situação, face a uma realidade concreta, imprevisível, que exige respostas imediatas; b) o acto de ensinar está impregnado de “saberes”, mas também de “valores”, o que implica uma deliberação, que comporta uma dimensão cognitiva, mas também ética.

Volto a um dos pontos essenciais da minha intervenção: o trabalho educativo define-se sempre num horizonte ético, o único que nos pode conduzir a encontrar respostas para muitos dos dilemas com que nos debatemos como professores.

Concluindo...

A pessoa, a partilha, a prudência – com estas três entradas, talvez um pouco estranhas, quis discutir alguns dos temas actuais sobre os professores e a sua formação. O ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espectáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão *pessoal*, à consciência *partilhada*, à acção *prudente*.

Vivemos tempos marcados por um clima social conservador. A escola é criticada, a torto e a direito, deixando muitos educadores desmotivados e desorientados. Nestas ocasiões, temos de manter o rumo. É preciso que a formação de professores contribua para promover uma educação inclusiva. Sempre com a consciência de que a inclusão se define pela capacidade de aprender e de dominar os instrumentos básicos do conhecimento e da vida em sociedade. São os mais desprotegidos que necessitam de mais e de melhor escola. A *educação para todos* só faz sentido se se traduzir na *aprendizagem de todos*.

É preciso ter a coragem de começar. Uma primeira conversa com um colega, o início de reuniões de trabalho com outros professores, a criação de uma cultura de partilha no seio da escola, a organização de sessões de reflexão... E, pouco a pouco, constrói-se uma outra maneira de estar na escola. Nada se resolve de um dia para o outro. Mas é preciso começar. As mais importantes experiências pedagógicas tiveram origem em pequenos gestos.

Há uma parte de *cientista* no trabalho do professor: a aquisição de novos conhecimentos, o estudo aturado, o rigor da planificação e da avaliação. Mas há também uma parte de *artista*: a reacção a situações imprevistas, a pedagogia-da-situação, a resposta a comportamentos inesperados. Como diz Daniel Hameline, os professores têm uma

parte de *geómetras* e outra de *saltimbancos*. E estas partes têm de estar ligadas, construindo uma maneira própria de cada um ser professor.

Não embarquemos na primeira moda. Não andemos numa roda-viva à procura daquilo que só conseguiremos encontrar dentro de nós e num diálogo profissional com os nossos colegas. “Quem não está confuso, corre o risco de estar enganado” (Pedro Paixão). É da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores.

Bibliografia

- Abraham, Ada (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Éditions ESF.
- Alain [Émile-Auguste Chartier] (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF, 1.^a edição 1932.
- Appadurai, Arwin (2006). "The risks of dialogue". In *New stakes for intercultural dialogue*. Paris: Unesco, pp. 33-37.
- Arendt, Hannah (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1.^a ed. 1957.
- Bachelard, Gaston (1934). *Valeur morale de la culture scientifique*. Cracovie : Communication de Cracovie.
- Birmingham, C. (2004). "Phronesis: A model for pedagogical reflection", *Journal of Teacher Education*, 55 (4), pp. 313-324.
- Bourdieu, Pierre (1993). "Esprits d'État - Genèse et structure du champ bureaucratique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 96-97, pp. 49-62.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques - Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Castells, Manuel (2001). *The internet galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- Chesterton, G.K. (1958). *Disparates do mundo*. Lisboa: Livraria Moraes Editora.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Claparède, Édouard (1911). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Librairie Kündig, 1.^a edição - 1905.

Claparède, Édouard (1953). *L'école sur mesure*. Genève : Payot, 1.ª edição - 1920.

Damásio, António (2000). *O sentimento de si*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Darling-Hammond, L.; Chung, R. & Fellow, F. (2002). "Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?", *Journal of Teacher Education*, 53 (4), pp. 286-302.

Dewey, John (1897). "My pedagogic creed", *The School Journal*, vol. 4, n.º 3, pp. 77-80.

Dewey, John (1922). *L'école et l'enfant*, Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Durkheim, Émile (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris: Quadrige, 4.ª ed.

Ferrière, Adolphe (1915). "Préface". In *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, pp. 7-20.

Ferrière, Adolphe (1928). *Transformemos a escola*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.

Freire, Paulo (1994). *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 4.ª edição.

Godinho, Vitorino Magalhães Godinho (1984). "Prefácio". In *Educação cívica*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 1-18.

Habermas, Jürgen (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity.

Hameline, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi*. Paris : Les Éditions Ouvrières.

Hargreaves, Andy (2000). "Professionals and Parents: Personal adversaries or public allies?", *Prospects*, 30(2), pp. 201-213.

Hutchings, Pat & Huber, Mary Taylor (consulta em 23/11/2007). *Building the teaching commons* (www.carnegiefoundation.org).

Instance, David, coord. (2003). *Six scenarios for the future of the school*. Paris: CERI/OCDE.

Jacquard, Albert (2003). *Réflexion Pédagogique* (Congrès de la Fédération Nationale de l'Office Central de Coopération à l'École – Sarlat).

Koselleck, Reinhart (1990). *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'EHESS.

Labaree, David (1992). "Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching", *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.

Labaree, David (2000). "On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy", *Journal of Teacher Education*, 51 (3), pp. 228-233.

Lacan, Jacques (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.

Ladwig, J. (2008). "Anti-intellectualism and teacher education in the 21st century", *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14 (2), pp. 88-105.

Lessa, Almerindo e Costa, Alberto (1945). *Sua Majestade a Criança*. Coimbra: Editorial Nobel.

Lieberman, Ann (1999). "Real-life view: An interview with Ann Lieberman", *Journal of Staff Development*, 20 (4).

Lima, Adolfo (1914). *Educação e ensino – Educação integral*. Lisboa: Guimaraes & C^a Editores.

Luisoni, Pierre ; Instance, David & Hutmacher, Walo (2004). "L'école de demain : quel avenir pour nos écoles ?", *Perspectives*, vol. XXXIV, n° 2, 2004, pp. 27-43.

Marion, Henri (1887). "Pédagogie". In Ferdinand Buisson (coord.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Librairie Hachette, 1^e partie, tome II, pp. 2238-2240.

Meirieu, Philippe & Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.

Meirieu, Philippe (1996). *Quels apprentissages pour quelle société* (Conférence à Valence, à l'occasion du centenaire de la naissance de Freinet).

Montessori, Maria (1931). "L'enfant nouveau". *La nouvelle éducation*, n° 96, pp. 102-110.

Nietzsche, Friedrich (1914). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris: Mercure de France.

Nóvoa, António (1998). “Professionnalisation des enseignants et sciences de l’éducation”, *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, III (supplementary series), pp. 403-430.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.

Nóvoa, António (2008). “Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out?”, *Zeitschrift für Paedagogische Historiographie (Zürich)*, 14 (2), pp. 101-102.

Nóvoa, António (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António & DeJong-Lambert, William (2003). “Educating Europe - An analysis of EU educational policies”. In David Phillips & Hubert Ertl (coord.), *Implementing European Union Education and Training Policy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 41-72.

Nóvoa, António & Lawn, Martin, eds. (2002). *Fabricating Europe – The formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OCDE.

OCDE (2005). *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

Paixão, Pedro (2000). *Sandades de Nova Iorque*. Lisboa: Livros Cotovia.

Perrenoud, Philippe (1998). “La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux competences”, *Revue des Sciences de l’Éducation (Montréal)*, XXIV (3), pp. 487-514.

Reboul, Olivier (2001). *La philosophie de l’éducation*. Paris : PUF (Que sais-je ?).

Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwartz, Bertrand (1967). “Réflexions sur le développement de l’éducation permanente”, *Prospective*, 14, pp. 173-203.

Sérgio, António (1929). “Le Sport du Volontaire”, *Le Volontaire – La paix pour la jeunesse*, n° 22, 24 de Novembro de 1929, p. 2.

Sérgio, António (1984). *Educação cívica*. Lisboa: Ministério da Educação, 1.^a edição – 1915.

Shaw, Bernard (1971). *Collected Plays with their prefaces*. London: The Bodley Head (1ª edição, 1900).

Shulman, Lee (1986). “Knowledge Growth in Teaching”, *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

Shulman, Lee (consulta em 17/8/2006). *Excellence: An immodest proposal* (www.carnegiefoundation.org).

Thélot, Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris: La Documentation Française.

Tyack, David (1974). *The one best system – A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vasconcelos, A. Faria de (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.