

PROFESSORES

Libertar o futuro

António Nóvoa

**Diálogos**
Embalados

Este é um livro para quem acredita no professor e na escola pública. Para quem se orienta pela bússola da liberdade e do bem comum. Para quem defende, acima de tudo, o humano – e seus direitos. Para quem reconhece a Educação como processo inseparável do encontro entre pessoas, de relações humanas, de construção do sentido de humanidade.

Reunindo textos publicados em conceituadas revistas pedagógicas, bem como muitos ensaios inéditos, *Professores – Libertar o Futuro* constrói uma ponte entre o passado da Escola e suas perspectivas de futuros. Sim, no plural, pois o futuro é uma escolha que seres humanos, como indivíduos ou organizados em diferentes coletivos, devem fazer, dentro de um necessário e urgente novo contrato social.

A nova obra do pesquisador António Nóvoa pode ser entendida, assim, como reflexão lúcida, rigorosa e muito bem-organizada em torno dos temas definidos pela UNESCO e pela Organização Internacional do Trabalho para o Dia do Professor, nos últimos 10 anos. Mais do que isso, porém, é um manifesto inquestionável em defesa de uma posição que não deixa dúvidas.

“Para deixar tudo claro: o que me interessa, desde sempre, é a defesa dos professores e da sua profissionalidade, no contexto de uma valorização da escola pública e do espaço público da educação. Assumo uma postura crítica em face dos discursos que diminuem ou corroem a profissão docente. Refiro-me às intermináveis discussões, que se prolongam há mais de meio século, sobre a pertinência de aplicar à docência o conceito de profissão: é como se estivéssemos perante um círculo vicioso que só contribui para rebaixar os professores. Refiro-me também às expressões, cada vez mais correntes, que tratam os professores como colaboradores, facilitadores ou mediadores: é como se a palavra “professor” fosse incômoda e inadequada para pessoas e grupos que pretendem diluir a profissionalidade docente”.

PROFESSORES

Libertar o futuro

António Nóvoa

Com a colaboração de Yara Alvim



São Paulo
2023

© **Diálogos Embalados**

Rua Boa Esperança, 106 - Tatuapé
03408-000 - São Paulo - SP

Gestão Editorial

Ana Paula Piti Azevedo
Telma Holanda

Coordenação Editorial
Ana Paula Piti Azevedo

Consultoria
Paulo de Camargo

Capa, projeto gráfico e diagramação
Orlando Pedrosa / Estúdio Bala

Revisão
Hebe Ester Lucas

Nóvoa, António

Professores : libertar o futuro / António Nóvoa. -- 1. ed. -- São Paulo : Diálogos Embalados, 2023.

ISBN 978-65-980068-0-8

1. Educação 2. Formação docente 3. Professores - Formação I. Título.

23-151810

CDD-370.71

1ª edição

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Diálogos Embalados.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Impresso no Brasil
maio de 2023

Impressão e acabamento
Pigma

SAC (11) 2613-0512 / (11) 11 993629541
atendimento@dialogosviagenspedagogicas.com.br
www.dialogosviagenspedagogicas.com.br



Versão gratuita para leitura autorizada pelo autor.

*Dedico este livro às professoras e professores brasileiros
que, ao longo das últimas três décadas, tiveram
a generosidade de me ouvir, de me ensinar
e de trabalhar comigo.*

*De Boa Vista a Pelotas, de João Pessoa a Porto Velho,
e por todo o lado, encontrei, na vossa hospitalidade,
a parte de mim que me faltava.*

Obrigado.

Índice

Abertura	6
Capítulo 1	
Os professores e os futuros da educação	9
Capítulo 2	
Professores: alargar as possibilidades de futuro	19
Capítulo 3	
A educação e os nossos futuros comuns	29
Capítulo 4	
Nada substitui um bom professor	39
Capítulo 5	
A liberdade como princípio e como fim	49
Capítulo 6	
O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores	57
Capítulo 7	
Jovens professores: o futuro da profissão	77
Capítulo 8	
Os professores depois da pandemia: a reinvenção do futuro	91
Capítulo 9	
E depois da pandemia? Recuperar ou transformar?	109
Capítulo 10	
Os professores e a mudança: que papel para a formação de professores?	119
Referências bibliográficas	133

Abertura

Em 1966, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho) juntaram-se, no âmbito de uma conferência intergovernamental especial, para a aprovação da importante *Recomendação relativa ao estatuto dos professores*.

Neste documento reconhece-se o papel fundamental dos professores no processo educativo e o significado da sua contribuição para o desenvolvimento da personalidade humana e da sociedade moderna; e estabelecem-se orientações internacionais sobre o estatuto, a formação, a carreira docente, as condições de trabalho e os direitos e deveres dos professores.

Aprovada no dia 5 de outubro de 1966, a Recomendação é um marco na história dos professores e da profissão docente. Em 1994, o *dia 5 de outubro* será instituído como Dia Mundial do Professor.

Anualmente, a UNESCO e a Internacional da Educação, federação sindical mundial que representa mais de 32 milhões de professores no mundo, lançam uma campanha que chama a atenção para um tema central da profissão.

A presente recolha de textos, uns já publicados, outros inéditos, escritos em diferentes momentos e com diferentes propósitos, organiza-se em torno dos temas escolhidos para celebrar o Dia Mundial do Professor nos últimos dez anos:

- 2013 - Professores: pilares da democracia.
- 2014 - Investir no futuro, investir nos professores.
- 2015 - Reforçar os professores, construir sociedades sustentáveis.
- 2016 - Valorizar os professores, melhorar o seu estatuto.
- 2017 - Ensinar em liberdade, fortalecer os professores.
- 2018 - O direito à educação também é o direito a um professor qualificado.
- 2019 - Jovens professores: o futuro da profissão.
- 2020 - Professores: liderar em tempos de crise, reinventar o futuro.
- 2021 - Os professores estão no centro da recuperação educacional (pós-pandemia).
- 2022 - A transformação da educação começa com os professores.

Os textos aqui reunidos são uma espécie de colagens, à maneira artística, que iluminam distintas facetas da profissão docente. O livro assume uma certa “circularidade”, isto é,

o regresso aos mesmos temas, ora para repetir ideias fundamentais, ora para as estudar a partir de diferentes ângulos.

A intenção é contribuir para uma reflexão sobre os professores e a profissão docente num tempo de profundas mudanças na educação e nas escolas. Estamos a passar por um momento de grandes dúvidas e incertezas, que não nos devem arrastar para o desânimo, mas para uma mobilização coletiva e para a abertura de novos caminhos. A educação é um dos lugares de transformação do mundo, mas, para isso, tem ela própria de se transformar.

Não se trata de alimentar visões mirabolantes de um futuro sem escolas e sem professores, substituídos por aparatos tecnológicos ou pelo admirável mundo novo da inteligência artificial. Pelo contrário, devemos proteger, transformar e valorizar a educação como bem público e comum e reforçar o papel dos professores (Nóvoa & Alvim, 2022).

O filósofo francês Edgar Morin, num dos seus últimos livros, convida-nos a mudar de via (2020). Mudar de via e de vida nas escolas, com a adoção de um novo contrato social, proposta feita pela UNESCO no seu último relatório sobre os futuros da educação (2021).

Evitemos o *pathos* da novidade, a ideia “futurista” de um começo a partir do zero. Devemos honrar e prolongar o património comum da educação pública, construindo os processos de transformação a partir de milhares de experiências e de projetos que já existem nas nossas escolas, em todo o mundo, em Portugal e no Brasil também. A partir dessas dinâmicas “de baixo” podemos imaginar um outro futuro, multiplicando até o infinito as possibilidades de agir em conjunto.

Temos de assumir, com coragem, as nossas dúvidas e, até, o risco de nos enganarmos. O risco é uma necessidade essencial da alma, diz-nos Simone Weil: “A ausência de risco suscita uma espécie de aborrecimento que paralisa de maneira diferente, mas quase tanto como o medo” (1949, p. 49).

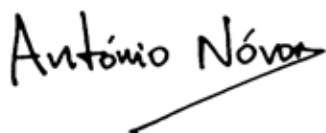
A escola futura será feita de cooperação. Ninguém se educa sozinho. Precisamos dos outros para nos educarmos. Precisamos de professores. Precisamos do poder da relação, do encontro entre mestres e discípulos. Precisamos, como escreve Bernard Charlot, de ocupar o mundo com humanidade e ocuparmo-nos dele, com todas as formas de solidariedade que este termo implica: “Deve ser este o princípio de base de uma educação contemporânea. É da educação, e da educação humana, que se trata” (2020, p. 323).

As professoras e professores que hoje habitam as escolas são a geração da mudança. Durante as vossas vidas profissionais, a educação e o ensino vão mudar profundamente.

Há um grande mal-estar devido à falta de reconhecimento dos professores e a todas as incertezas que rodeiam o seu futuro. Mas, ainda assim, temos de ser capazes de um gesto de esperança. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas de uma esperança que se aprende e se cultiva em comum. Precisamos criar um movimento de transformação da educação. Esse movimento começa nos professores e com os professores.

O mais importante é sermos capazes de *libertar o futuro*, subtítulo que adotei para este livro, inspirado por Ivan Illich (1971). Ninguém sabe como será o futuro e nem sequer vale a pena tentar adivinhá-lo. Mas temos a obrigação de tudo fazer para não fechar as possibilidades de futuro, para garantir a liberdade das gerações futuras.

Como bem lembrou o poeta e artista visual brasileiro Wladimir Dias-Pino, a liberdade é sempre experimental.

A handwritten signature in black ink that reads "António Nóvoa". The signature is written in a cursive, slightly slanted style. A thin black line extends from the bottom right of the signature, pointing downwards and to the left.

São Paulo, 1º de maio de 2023.

Capítulo 1

Os professores e os futuros da educação

Lema do Dia Mundial do Professor 2013

Professores: pilares da democracia

A educação como prática da liberdade é uma forma de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles de nós que ensinamos e acreditamos na existência de uma dimensão sagrada da nossa vocação; que acreditamos que o nosso trabalho não é apenas partilhar informações, mas também participar no desenvolvimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.

bell hooks

Este texto apresenta as linhas principais do novo relatório da UNESCO sobre os futuros da educação, intitulado *Reimaginar juntos os nossos futuros: um novo contrato social da educação* (2021).

Redigido por uma Comissão Internacional, nomeada em 2018, pela diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, este relatório assumiu, como ponto de partida, a difícil situação dos direitos humanos no mundo e a necessidade de a educação contribuir para consolidar as democracias e um novo humanismo mais do que humano, isto é, capaz de incluir também os direitos da Terra e de todas as espécies.

O relatório atribui um papel central aos professores, na transformação da educação e na metamorfose da escola, em linha com o lema do Dia Mundial do Professor, em 2013 – *Professores: pilares da democracia*.

Uma primeira versão deste texto foi publicada no *JL - Educação* (n. 1335, 2021, pp. 1-2), com o título *Um novo contrato social da educação: repensar juntos os nossos futuros*.

Os professores e os futuros da educação

No final de 2021, a UNESCO lançou um novo relatório, desta vez sobre os futuros da educação, no plural. O documento vem na linha dos relatórios Edgar Faure (*Aprender a ser*, 1972) e Jacques Delors (*Educação: um tesouro a descobrir*, 1996). A Comissão Internacional era composta por 18 membros, tendo eu assumido a responsabilidade do respectivo Comitê de investigação-redação.

No início dos trabalhos, em abril de 2018, muita gente se interrogou sobre a pertinência de um novo exercício prospectivo. Não seria mais importante concentrar esforços na concretização da Agenda 2030, nomeadamente no 4.º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável sobre educação, em vez de perder tempo com exercícios “fúteis” de imaginação do futuro?

As dúvidas foram brutalmente desfeitas pela irrupção da Covid-19. Em poucos meses, assistimos à maior “experimentação”, caótica, confusa, desorganizada, desde sempre, na história da educação. Podemos mesmo dizer que a pandemia encerrou o longo “século escolar”, iniciado na segunda metade do século XIX.

No Relatório Faure, de 1972, já se afirmava que a educação estava num impasse e que não bastavam as “fórmulas tradicionais”, exigindo-se uma “transformação qualitativa” da educação. Cinquenta anos depois foi com esta ambição que a *Comissão Internacional sobre Os futuros da educação* realizou os seus trabalhos. O ponto de partida foi a situação do mundo e a necessidade de promover uma educação baseada nos direitos humanos. Vale a pena transcrever alguns excertos do resumo que abre o relatório:

“A nossa humanidade e o planeta Terra estão ameaçados. A pandemia serviu para revelar a nossa fragilidade e a nossa interdependência. Agora, são necessárias ações urgentes, realizadas em conjunto, para alterar o rumo e reimaginar os nossos futuros. Este Relatório reconhece o poder da educação para realizar mudanças profundas. [...] Para isso, é necessário um novo contrato social da educação, que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro. Este novo contrato social deve basear-se nos direitos humanos e em princípios de não discriminação, justiça social, respeito pela vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve integrar uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum” (UNESCO, 2021, p. i).

O relatório atribui um papel central aos professores nos processos de transformação da educação e da escola, e também como “pilares da democracia”.

“Isto não é um relatório”

À maneira de Magritte, no seu quadro *Ceci n'est pas une pipe*, também poderíamos dizer: “Isto não é um relatório”. A Comissão Internacional não quis fechar-se dentro de uma sala, entre especialistas, a redigir um texto técnico com recomendações ou orientações para os governos.

Foi outra a sua intenção: construir uma conversa pública com educadores de todo o mundo, tentando perceber as grandes questões que atravessam a educação e identificar experiências e iniciativas com futuro.

Os esforços dirigiram-se à valorização de um debate público, global, sobre educação, procurando envolver, sobretudo, as gerações mais jovens. Ao longo de três anos (2018-2021), cerca de um milhão de pessoas participaram dessa conversa. O texto final procura fazer uma síntese dessas contribuições e abrir novas possibilidades.

Em educação nunca há novidades. Tudo já foi dito ou inventado. Mas há mudanças importantes, dinâmicas de transformação. É preciso repensar o que já se sabe e o que já se faz evitando cair na ilusão de uma “novidade” sem raízes e sem história.

Como disse Arjun Appadurai, um dos membros da Comissão Internacional, este Relatório é sobretudo *food for thought* (alimento para o pensamento), é sobretudo um convite para o diálogo e a ação, e não tanto um relatório no sentido tradicional do termo.

Quando o tempo parece esgotar-se num interminável presente, é preciso recordar que só os seres humanos têm consciência do futuro. A Comissão afastou-se de “visões futuristas”, muito em voga, que anunciam a morte da escola e o retraimento da educação em espaços domésticos ou familiares, imaginando que a inteligência artificial vai entrar no cérebro de cada criança e fornecer-lhe “pílulas personalizadas de aprendizagem”.

Adotamos uma perspectiva utópica, não de um otimismo vazio, mas de esperança, para não acrescentar crise à crise, e tudo verter num discurso catastrofista. Trabalhar para um futuro comum foi, sempre, a nossa preocupação primeira. As ideias vêm de muitos lugares do mundo. Tudo o que quisemos foi repensar, *juntos*, os futuros da educação.

Juntos: o tema central do Relatório

O título provisório do Relatório foi, quase até o final dos trabalhos da Comissão, *Learning to become* (a tradução para português é difícil, talvez *Aprender a tornar-se*, o que soa estranho). Ao longo dos debates, percebemos que este título acentuava as dimensões individuais e diminuía as referências à educação como projeto coletivo.

Então, acrescentamos a palavra “juntos” (*Learning to become together*), para bem marcar a importância das interdependências e da educação como um bem comum. O título final, definido apenas na última reunião, ficou mais composto: *Reimaginar juntos os nossos futuros: um novo contrato social da educação*. O Relatório foi tecido em torno do conceito de “juntos”, enunciado sistematicamente no decurso do texto para sublinhar três ideias:

- 1.^a a educação é um percurso individual, mas que se faz no *encontro* com os outros, sobretudo com os outros que são diferentes de nós;
- 2.^a o que sabemos depende do que os outros sabem e da partilha de conhecimento *mútuo*;
- 3.^a nada substitui as dinâmicas de *cooperação* e de colaboração, na pedagogia, na escola e na sociedade.

Essas ideias, ou ideais, não são de agora, fazem parte das melhores tradições pedagógicas. Trata-se de valorizar “os laços que libertam” para recorrer a Bruno Latour (2021). E para isso é preciso reformar a educação como projeto público e como bem comum mundial. Há três movimentos que ficam muito claros no texto do relatório:

- 1.º a necessidade de pensar a educação como um direito humano ao longo de toda a vida, desde o nascimento até as idades mais avançadas;
- 2.º a caracterização da educação como um projeto público e um bem comum, reforçando a participação e a capacidade de decisão dos cidadãos;
- 3.º a afirmação da educação como uma responsabilidade mundial, e não apenas nacional.

A articulação entre esses princípios sublinha o poder transformador da educação, mas também a ideia de que esse poder só poderá ser devidamente exercido se a própria escola se transformar. Dizer isso é afirmar igualmente que a educação tem um papel importante a cumprir na democratização das sociedades, mas, para cumpri-lo, tem, ela própria, de se organizar como uma instituição democrática, de participação e de cooperação.

Entre promessas passadas e futuros incertos

A primeira parte do Relatório faz um diagnóstico da educação no mundo, reconhecendo os progressos feitos nas últimas décadas, mas também a persistência de exclusões e de desigualdades. Os números são conhecidos: 250 milhões de crianças não vão à escola; mais da metade dos alunos escolarizados não atingem níveis mínimos de aprendizagem; 750 milhões de adultos não são alfabetizados. E todos esses números se agravaram, brutalmente, durante a pandemia.

As promessas incumpridas explicam-se por falta de compromisso e de investimento nos planos nacional e internacional. Mas devem-se também a um modelo escolar que parece ter atingido o limite das suas possibilidades e precisa urgentemente se renovar. Devemos continuar a fazer “mais”, certamente, mas devemos também fazer “diferente”. São quatro as disrupções ou transformações em curso que a Comissão considera particularmente importantes para repensar a educação:

- um planeta em perigo e a necessidade de um novo humanismo, mais do que humano, com particular atenção às alterações climáticas e à proteção da biodiversidade;
- as questões digitais, enquanto fatores de ligação, mas também de divisão, com as ilusões de um “solucionismo tecnológico” e os perigos de uma inteligência artificial sem limites;
- os retrocessos democráticos e uma polarização crescente no mundo, obrigando a pensar a educação no quadro de uma cidadania global e de uma luta contra as desigualdades e contra todas as formas de discriminação;
- as incertezas no domínio do trabalho, com os avanços da automatização e a necessidade de pensar a relação entre a escola e o trabalho em moldes totalmente diferentes.

Uma quinta transformação, particularmente importante, acabou por não ter o devido destaque: a demografia, com todas as suas consequências na vida social, na relação entre gerações e no tempo disponível para a educação nas idades mais avançadas, quando se prevê para breve uma esperança média de vida de 100 anos.

Renovar a educação

As propostas mais importantes, resultado de muitos diálogos com educadores de todo o mundo, são apresentadas na segunda parte do Relatório. A Comissão não buscou a “no-

vidade inédita”, mas antes as práticas e realidades concretas que, em muitos lugares, têm vindo a transformar a educação. “Juntos” é a palavra que serve de denominador comum aos cinco pontos analisados: pedagogia, currículo, professores, escola e sociedade.

1.º Pedagogias cooperativas e solidárias. A Comissão faz um apelo ao desenvolvimento de pedagogias baseadas na cooperação, no sentido de um reforço das capacidades de alunos e professores para trabalharem em conjunto. Sem recusar a importância da “lição”, propõe-se ir além desse modelo de uma aprendizagem colaborativa, por temas e problemas. Aprender “juntos” implica ligar o conhecimento à solidariedade, à ética e à empatia.

2.º Os currículos e a evolução do património dos “conhecimentos comuns”. A Comissão deu particular atenção ao debate sobre o *knowledge commons*, conceito de difícil tradução, que procura valorizar o património dos “conhecimentos comuns”. A ligação entre o sentir e o saber (Damásio, 2020) ou entre o pensar (de conhecer) e o pensar (de cuidar) (Stiegler, 2018-2020) esteve sempre muito presente. Partindo do triângulo pedagógico – alunos, professores e conhecimento –, a Comissão chama a atenção para a necessidade de conceber a educação numa nova relação com o mundo e a Terra. Defende, por isso, a importância da literacia científica e da compreensão do conhecimento, o que implica integrar no ensino uma reflexão sobre as próprias disciplinas e a forma como se constituíram historicamente.

3.º O trabalho transformador dos professores. Uma das posições mais fortes da Comissão prende-se com a recusa de “visões futuristas” que apontam para o desaparecimento dos professores, substituídos por dispositivos tecnológicos, ou para a diluição da sua profissionalidade, transformando-os em “tutores”, “facilitadores” ou quaisquer outras figuras. O reforço das dimensões colaborativas da profissão e de novos espaços de formação, juntando universidades e escolas básicas, com a presença dos professores mais experientes na formação das novas gerações docentes, é uma das linhas orientadoras do Relatório.

4.º Proteger e transformar a escola. A Comissão deixa um aviso sério contra as tendências, muito populares, que anunciam uma “educação ubíqua”, desvalorizando o espaço da escola. O Relatório afirma mesmo que, se a escola não existisse, seria necessário inventá-la como lugar de relação, de trabalho, de convivialidade, onde as crianças podem encontrar o mundo e encontrar-se com ele. Mas a Comissão considera que esta escola tem de se reinventar, renovando um “modelo escolar” obsoleto.

5.º Os diferentes tempos e espaços da educação. O último ponto é dedicado a pensar uma educação que vai muito além da realidade escolar. A Comissão retoma perspectivas dos

relatórios anteriores sobre a educação *ao longo* (tempos) e *ao largo* (espaços) da vida, dedicando particular atenção à educação de adultos, que deve ser repensada à luz das novas dinâmicas de participação social e de cidadania e das mudanças demográficas. Propõe-se um novo olhar sobre o conceito de formação, menos marcado, sobretudo nas idades mais avançadas, pelo princípio de “preparar para uma vida futura”, e mais centrado no “viver bem a coisa presente”.

A análise de cada um desses cinco pontos termina com uma referência ao ensino superior. A Comissão considera que universidades e escolas básicas não podem estar de costas voltadas e que é preciso inventar novas formas de partilha e de entendimento, nomeadamente na produção de conhecimento, na pedagogia e na formação de professores.

Convite ao diálogo e à ação conjunta

A última parte do Relatório, mais breve, chama a atenção para a necessidade de uma nova agenda de investigação em educação, pois, sem conhecimento seguro, fiável e consistente, não será possível construir novos caminhos. A Comissão deixa um apelo à solidariedade mundial e à cooperação internacional, chamando a uma mobilização mundial de financiamentos e de vontades para que sejam cumpridas as promessas da Agenda 2030.

O Relatório termina com um convite ao diálogo e à ação. A Comissão gostaria que o seu texto fosse apenas o início de um processo de partilha de experiências, de troca de ideias e de práticas entre educadores. É urgente refletir sobre o que já sabemos, e há um patrimônio extraordinário de conhecimentos comuns sobre educação.

Todo o Relatório foi concebido e realizado como um exercício de democracia e de participação. A Comissão quis chamar a atenção dos educadores, em particular dos professores, para a urgência de uma ação democrática num tempo de tantos autoritarismos. As escolas são lugares de cidadania, de aprendizagem da vida em comum. Os professores têm uma responsabilidade maior na criação das condições para que a democracia se alargue, dentro e fora das escolas.

É esse o sentido de um dos últimos livros de Philippe Meirieu sobre *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*:

“É preciso apostar na educação para afastar a explosão de individualismos e a guerra entre clãs. É preciso apostar na educação para controlar o banditismo da bolsa e a violência das gangues. É preciso apostar na educação

para revelar às nossas crianças a impostura de todos os tocadores de flauta, comerciais e religiosos, que as querem tutelar. É preciso apostar na educação para lutar contra os egoísmos descontraídos e para combater os fanatismos mortais... Em suma, é preciso apostar que a escola ainda pode alguma coisa para nos ajudar a avançar em direção à democracia” (2020, p. 23).

As palavras do pedagogo francês inserem-se numa longa continuidade de autores que, ao longo do século XX, defenderam a matriz democrática da escola. O mais conhecido é, sem dúvida, John Dewey, que chegará mesmo a dizer que a democracia deve renascer a cada geração, e que esse trabalho é uma missão central dos professores.

Promover a cidadania nas escolas é explicar a importância da participação, num duplo sentido. Por um lado, por meio da construção daquilo a que Alain Touraine chama uma “escola do sujeito e da comunicação intercultural”, para que os alunos “se tornem seres livres e sejam capazes de encontrar e de preservar a unidade da sua experiência mesmo com as perturbações da vida e a força das pressões que se exercem sobre eles” (1997, p. 347). Por outro lado, por meio de processos coletivos de decisão, uma vez que a participação não é apenas escuta e consulta é também deliberação.

O Relatório desenvolve-se sempre com este espírito, chamando a atenção para a importância e a responsabilidade dos professores. O seu papel é primordial como pilares da democracia, numa educação baseada nos direitos humanos e nos deveres que esses direitos nos impõem.

No início do século XX, a filósofa francesa Simone Weil, no seu texto *Étude pour une déclaration des obligations envers l'être humain*, afirma que a cada necessidade de um ser humano “deve corresponder uma obrigação” (2018, p. 67).

No fundo, é o que José Saramago nos dirá no dia 10 de dezembro de 1998 ao receber o Prêmio Nobel de Literatura, afirmando que nenhuns direitos humanos poderão subsistir sem a simetria dos deveres que lhes correspondem: “Tomemos então, nós, cidadãos comuns, a palavra e a iniciativa. Com a mesma veemência e a mesma força com que reivindicamos os nossos direitos, reivindicemos também o dever dos nossos deveres. Talvez o mundo possa começar a tornar-se um pouco melhor” (2013, p. 90).

Capítulo 2

Professores: alargar as possibilidades de futuro

*Lema do Dia Mundial do Professor 2014
Investir no futuro, investir nos professores*

Uma das grandes lições da minha vida é ter deixado de acreditar na perenidade do presente, na continuidade do devir, na previsibilidade do futuro. São incessantes, embora descontínuas, as irrupções repentinas do inesperado que vêm abalar ou transformar, de forma feliz ou infeliz, a nossa vida individual, a nossa vida de cidadãos, a vida da nossa nação, a vida da humanidade.

Edgar Morin

Este texto procura refletir sobre o papel dos professores no alargamento do futuro, melhor dizendo, no alargamento das possibilidades de futuro. A defesa de uma “humana docência”, de um trabalho de “educar humanos por humanos para o bem da humanidade”, justifica-se na perspectiva de libertar o futuro. Os professores têm de ser protegidos e valorizados para que possam cumprir plenamente a sua missão humanista.

O texto dialoga com o lema do Dia Mundial do Professor, em 2014 – *Investir no futuro, investir nos professores*.

Professores: alargar as possibilidades de futuro

Paul Valéry avisa-nos ser fútil, e perigoso, prever com base em dados recolhidos na véspera ou na antevéspera, ainda que seja sábio mantermo-nos preparados para tudo, ou para quase tudo: “Nunca o futuro foi tão difícil de imaginar. Mesmo quando o tentamos esboçar, os traços confundem-se, as ideias opõem-se às ideias, e perdemo-nos na desordem característica do mundo moderno” (1932).

Paul Valéry refere, ainda, que “todo o futuro da inteligência depende da educação” (1935). É um apontamento muito importante, que apela à humildade perante o futuro, perante qualquer tentativa de prever ou de controlar o futuro. Nesses tempos de crise, há muita gente com coragem de viver, mas, por vezes, com medo de imaginar o futuro, o que pode nos levar a inércias fatais, nomeadamente no campo da educação.

Ser capaz de imaginar é central para que se alarguem as possibilidades de futuro. É a nossa responsabilidade geracional. Não se trata, apenas, de nos prepararmos para o que aí vem, ou pode vir. Trata-se de escolhermos os caminhos desejáveis de futuro, e de trabalharmos para que eles se realizem.

Kery Facer tem razão quando diz que pensar em “escolas preparadas para o futuro” representa, muitas vezes, uma atitude defensiva e que devemos, isso sim, imaginar “escolas construtoras do futuro”:

“O propósito destas escolas está muito mais próximo do próprio presente, da capacidade de olhar para as lacunas e para as oportunidades e possibilidades de fazer pequenas mudanças agora. Trata-se de dar pequenos passos e criar pequenas oportunidades para imaginar que as coisas podem ser diferentes, e começar a fazê-las. Trata-se também de assumir a responsabilidade pelas escolhas e ações que fazemos. Trata-se de experimentar e de refletir sobre o que fazemos. [...] É uma questão de ética, de cuidado com o futuro e um sentido de que o podemos construir, de que somos responsáveis por agir” (2016).

A ideia de investir no futuro está bem presente nessa posição. É nela que devemos basear a nossa atitude em face das crises que atravessam as sociedades contemporâneas e à possibilidade de uma transformação da educação.

A humana docência

Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões “fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. Seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder essa presença seria diminuir as possibilidades da educação.

Por isso é tão importante proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores (Nóvoa & Alvim, 2022):

- Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam ser protegidas para que, nelas, os seres humanos se eduquem uns aos outros.
- Transformar... porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação.
- Valorizar... porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais.

Os efeitos devastadores da pandemia podem prolongar-se por muito tempo na nossa vida em comum, social, coletiva, partilhada. Por medo ou por precaução, podemos ter tendência a nos retrair, a nos fechar em ambientes familiares, privados, isolados, separados dos outros.

Ora, a educação é o contrário da “separação”, é a “junção” de pessoas diferentes num mesmo espaço, é a capacidade de trabalharmos em conjunto. Não há educação fora da relação com os outros, por isso é tão importante preservar as escolas como lugares de educação.

As tecnologias fazem parte da nossa vida, do dia a dia das nossas crianças, mas a educação dá-se sempre num contexto de relação humana. A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. É impossível. A relação humana é tão importante que não consigo imaginar que a educação

possa ser feita de forma totalmente virtual, a distância. Os dispositivos digitais que temos ao nosso alcance são úteis. Ninguém deve recusá-los. Mas dizer que a educação vai passar a ser feita unicamente a distância seria perder a dimensão da relação humana, do imprescindível encontro humano. Não há educação sem afeto, não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não podemos nos educar sem os outros.

Durante a redação do último relatório da UNESCO – *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social da educação*, consultamos cerca de um milhão de pessoas no mundo. Que avaliação faço dessa consulta?

Quando perguntamos sobre o futuro da educação, recebemos respostas frágeis e sem grande interesse ou originalidade. As pessoas limitavam-se a reproduzir o que já conhecem ou, então, lançavam-se em delírios futuristas, quase sempre com base no digital ou na inteligência artificial, muito pouco interessantes.

Mas sempre que perguntamos às pessoas, sobretudo aos professores, o que estavam fazendo, em que experiências ou iniciativas estavam envolvidos, tivemos respostas extraordinárias, com exemplos de processos de renovação e transformação da educação. São experiências que nasceram, quase sempre, de dois ou três professores, frequentemente a partir da mudança dos espaços da escola (junção de salas de aula, organização diferente das turmas etc.) ou de dinâmicas inovadoras de trabalho pedagógico (projetos, temas transversais etc.). Percebemos, por meio dessas respostas, que o futuro já está inventado. Falta apenas transformá-lo em presente.

Uma das grandes filósofas norte-americanas, Maxine Greene (1982), feminista e pensadora das artes na educação, afirmou que não é possível encontrar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa *comum* não acontecer num espaço *público*. É uma fórmula extraordinária para juntar o comum e o público, explicando que a educação depende de uma relação com os outros, sobretudo com os outros diferentes.

As tendências recentes de uma “domesticação” da escola, isto é, de um regresso da educação aos espaços “domésticos”, familiares, é um retrocesso imenso numa visão humanista que se destina a educar todos com todos. Retiradas da relação com os outros, as crianças ficam impedidas de desenvolver a arte do encontro e as sociedades ficam privadas de uma das poucas instituições onde ainda se pode tentar construir uma vida em comum.

Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma “sociedade convivial”, uma humanidade comum. Ainda temos tempo?

Nos tempos dramáticos que estamos vivendo, temos obviamente muitas dúvidas e hesitações. Não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agir. Essas dúvidas são legítimas, e até necessárias. Precisamos conversar sobre elas com os nossos colegas e ir encontrando os caminhos que permitam continuar a ação.

A conversa entre nós, a partilha das nossas dúvidas, é a melhor forma de manter a liberdade, uma liberdade que pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas que ganha um alcance maior no encontro com os outros.

Nunca pensamos sozinhos. Hoje, sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só “juntos” poderemos encontrar os caminhos do futuro para a educação.

Educar humanos por humanos para o bem da humanidade

Numa obra intitulada *The transformative humanities – A manifesto*, Mikhail Epstein explica que a educação é um dos momentos mais misteriosos e íntimos da vida, uma experiência verdadeiramente existencial. Nesse sentido, escreve que a universidade é uma instituição humanista, cujo propósito é “educar humanos por humanos para o bem da humanidade” (2012, p. 291).

Vale a pena trazer essa expressão para uma reflexão geral sobre a educação, particularmente nos tempos pós-pandêmicos que estamos vivendo.

Educar humanos. Ninguém pode fazer a viagem por nós. Permitam-me uma afirmação evidente, mas para alguns inaceitável: a missão de um professor de Matemática não é ensinar Matemática, é formar um aluno por meio da Matemática. Estaria eu, por esta via, diminuindo a importância da Matemática e do seu ensino? De modo nenhum. Estou afirmando precisamente o contrário, que a sua necessidade é tão grande que, sem Matemática, não é possível a educação de um ser humano. Mas a educação é um processo pessoal de apropriação do conhecimento, pelo qual nos tornamos mais preparados e capazes.

Achar que tudo termina com a aula do professor, por muito notável que ela seja, isso sim seria cair num preocupante “facilitismo”. A nossa palavra como educadores será inútil se não for capaz de despertar a palavra própria do educando.

Por humanos. Ninguém se educa sozinho, nem mesmo com o admirável mundo da inteligência artificial que bate às nossas portas. Precisamos de outros humanos, dos nossos professores e dos nossos colegas. Dos professores, esperamos uma expansão do nosso repertório, por meio da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação. Se ficarmos só com as imagens rasas do dia a dia, não sairemos do lugar. Precisamos que os professores nos ajudem a chegar a Camões, a Einstein, a Picasso. Esperamos que eles se juntem e nos juntem numa aprendizagem cooperativa. A cooperação é a chave da educação na contemporaneidade.

Para o bem da humanidade. Voltemos a George Steiner (2017) e à pergunta que tem repetido ao longo da sua vida: por que é que alguns dos gestos mais bárbaros da história humana foram cometidos por pessoas cultas? Como é possível apreciar um concerto de Debussy enquanto ao longe se ouvem os gritos daqueles que são levados para o campo de concentração de Dachau? Por que é que a cultura e o conhecimento não nos humanizam? A resposta está na incapacidade de pensar a educação como um bem comum. Não me interessa acentuar o comum que vem de “comunidade”, pois vivemos um tempo de identidades excessivas e a missão da escola é alargar horizontes e pertenças. Interessa-me, antes, chamar a atenção para o comum que vem de “comunicação”, pois é nele que residem as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros. É o tema da cidadania, da participação na *res publica*, da importância da educação como projeto público.

Professores — Futuros a construir

Os professores vivem vários dilemas, num tempo marcado por transformações profundas na educação. Não são dilemas novos, mas tornaram-se mais nítidos nos últimos anos, em particular, durante a crise pandémica (2020-2022).

Historicamente:

- a identidade profissional dos professores constituiu-se a partir de uma “separação” em relação às famílias e às comunidades locais; hoje, todos os discursos apontam para a necessidade de os professores refazerem uma ligação forte com os espaços sociais e familiares – eis um primeiro dilema;
- as escolas funcionaram segundo um mesmo modelo, uma mesma gramática, uma mesma forma de organização do espaço e do tempo; hoje, impõe-se uma maior diversidade, respostas diferentes, novos ambientes educativos – eis o segundo dilema;

- os professores nunca viram o seu conhecimento próprio devidamente reconhecido, mesmo quando se enalteceu a sua missão; hoje, temos a consciência clara de que nada será conseguido sem uma valorização do conhecimento profissional docente – eis o terceiro dilema.

A partir desses três dilemas, é possível identificar três *disposições* dos professores que são decisivas para o futuro.

A primeira é a capacidade de articulação, certamente no interior do espaço escolar, mas também num espaço público da educação mais amplo. O trabalho docente prolonga-se naturalmente para fora da escola, colaborando para a construção da “cidade educadora”, de uma capilaridade educativa que faz parte do programa da “sociedade convivial” tal como apresentado, há cinquenta anos, por Ivan Illich (1973a).

A segunda é a capacidade de construir novos ambientes educativos, muito diferentes do espaço tradicional da sala de aula. A realidade futura não deve ignorar as possibilidades que existem numa sala de aula, nomeadamente no encontro entre mestres e discípulos, mas tem de acolher também uma diversidade de outros ambientes que permitam novas modalidades pedagógicas, sobretudo o trabalho em cooperação, em comum.

A terceira é a capacidade de elaborar, consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, o que implica uma análise crítica sobre o trabalho docente, feita a partir de um exercício pessoal, mas também de processos coletivos de reflexão. O conhecimento profissional 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 só produto da experiência. A formalização desse conhecimento é muito importante para o reconhecimento profissional e público dos professores.

Essas três dimensões são essenciais para reforçar os professores e para permitir que desempenhem plenamente o seu papel na construção dos futuros da educação. São muitas as crises globais que atingem a educação: a transição digital, as alterações climáticas, os retrocessos democráticos, as transformações do trabalho, as mudanças demográficas, as migrações e as mobilidades etc. Para pensar e agir com lucidez em face dessas crises, os professores necessitam de condições excepcionais.

Não bastam declarações retóricas ou gestos simpáticos de reconhecimento do trabalho dos professores. É necessário valorizar as suas condições de trabalho e de remuneração, reduzir os enquadramentos burocráticos e dar-lhes mais autonomia pedagógica, criar os meios indispensáveis para um exercício coletivo da profissão, redesenhar a formação dos

professores e a carreira docente, acolher e ajudar os jovens professores, apoiar a partilha de experiências e de iniciativas.

Para investir no futuro precisamos investir nos professores. Dito de outro modo: se queremos que os professores sejam elementos centrais para “libertar o futuro”, precisamos libertar o futuro dos próprios professores. Não podemos continuar a exigir-lhes quase tudo, e a dar-lhes quase nada.

Capítulo 3

A educação e os nossos futuros comuns

*Lema do Dia Mundial do Professor 2015
Reforçar os professores, construir sociedades sustentáveis*

Quando um professor ensina matemática, física, geografia, biologia, economia ou análise literária, ensina saberes supostamente “constituídos” que são, de fato, saberes “destituídos”: o que ensinamos hoje nas escolas aos alunos é desde logo destituído pela realidade de uma velocidade cada vez maior.

Bernard Stiegler

Este texto procura refletir sobre o papel da educação e dos professores na construção de sociedades sustentáveis.

Após uma referência ao futuro, o texto refere a importância de uma abordagem educativa baseada nos direitos humanos e de cinco temas centrais para a agenda da sustentabilidade: a paz, as alterações climáticas, as desigualdades, o digital e a demografia.

O texto dialoga com o lema do Dia Mundial do Professor, em 2015 – *Reforçar os professores, construir sociedades sustentáveis* – e termina com uma análise sobre os nossos futuros comuns e a importância do espaço público e comum da educação.

A educação e os nossos futuros comuns

Em 2015, os países do mundo estabeleceram um acordo em torno da Agenda 2030, composta por 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Foi um passo de grande significado, um marco no multilateralismo. Desde então, a maioria dos documentos e das iniciativas das Nações Unidas tem como horizonte essa Agenda. Naturalmente, nesse ano, o Dia Mundial do Professor chama a atenção para esta realidade e adota como lema *Reforçar os professores, construir sociedades sustentáveis*.

O 4.º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável tornou-se, desde então, uma referência para as políticas educativas nacionais e internacionais: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A qualificação e a formação dos professores passaram a ser, também, uma prioridade da ação multilateral.

Neste texto, quero sublinhar a forma como a Agenda 2030 coloca a *sustentabilidade* no centro das preocupações internacionais e, ao fazê-lo, convida a educação a assumir uma perspectiva mais ampla e a reorganizar-se para “construir sociedades sustentáveis”. Apesar de sabermos que as metas desta Agenda não serão atingidas até 2030, nem por isso esse documento deixou de contribuir, significativamente, para uma compreensão mais ampla dos temas educativos e da ação dos professores.

Celebrar a consciência é libertar o futuro

Há cerca de cinquenta anos, Ivan Illich publicou uma obra com um título em inglês – *Celebration of awareness* – e outro em francês – *Libérer l’avenir*. Foi o título francês que prevaleceu na edição portuguesa – *Libertar o futuro* –, expressão de que me apropriei para apresentar este livro.

Pensar o futuro, e pensar *no* futuro, implica este duplo movimento: consciência e libertação. Consciência em face dos desafios presentes e futuros, o que obriga a enfrentar os dilemas presentes sem pôr em jogo as possibilidades futuras. Libertação que quer dizer, também, deliberação, capacidade de participar e de tomar decisões sobre as nossas vidas.

A educação serve para nos ajudar a proteger e a libertar o futuro. Nada fazer que ponha em risco o futuro. Tudo fazer para preservar e ampliar as possibilidades de escolha e decisão das gerações futuras. Esses dois movimentos são exatamente o contrário do que te-

mos feito nos últimos tempos. Arrastada para uma lógica de sobrevivência, imposta pelas sucessivas crises (financeira, climática, pandêmica), a vida contemporânea tem sido marcada por um *presentismo* que reduz a temporalidade social e fecha tudo no imediatismo.

Não se trata de criticar um presentismo da existência, da vida, mas um presentismo da sobrevivência que ignora e anula o futuro. A educação tem de ser capaz de se abrir ao futuro, de abrir futuros. É um trabalho que tem de ser feito em comum.

Cinco temas centrais para o futuro

Olhando para a Agenda 2030, mas também para os discursos mais recentes do secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres, identificamos facilmente cinco temas centrais que reconfiguram as nossas perspectivas educativas no sentido da construção de sociedades sustentáveis.

Antes de sobre eles refletirmos, é importante marcar a centralidade dos direitos humanos, de uma intenção educativa pautada pela defesa e promoção dos direitos humanos. É nesse sentido que o secretário-geral das Nações Unidas decidiu lançar um grande programa multilateral, designado *A nossa agenda comum*. Nesse programa, voltado para o futuro, os jovens desempenham um papel fundamental.

Na sua concretização, a educação ocupa um lugar maior, como se comprova pelo fato de a primeira iniciativa ter sido a realização da cúpula das Nações Unidas, *Transformando a educação*, realizada em Nova York no mês de setembro de 2022, na qual se faz uma menção direta à importância da formação de professores como um desafio global.

Chama-se a atenção que, para atingir os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, faltam mais de quarenta milhões de novos professores na educação primária e secundária. A transformação da educação só acontecerá se os professores forem profissionalizados, formados, motivados e apoiados para liderar o processo e guiar seus alunos para alcançar seus objetivos e o seu bem-estar, informa um dos documentos preliminares.

Primeiro tema: a paz. A educação deve ter como grande orientação a paz, não num sentido retórico, mas na possibilidade de organizarmos as escolas e os ambientes educativos como lugares de convivialidade, de aprendizagem do viver com o outro, com os outros. Ivan Illich disse-o de maneira extraordinária quando escreveu o livro *Tools for conviviality* (1973b), isto é, a construção de instrumentos que nos permitam viver em comum. A educação é um desses instrumentos, talvez mesmo o mais importante.

Segundo tema: as alterações climáticas. A questão climática adquiriu, recentemente, uma enorme centralidade. Há a consciência mundial de que, se não mudarmos de vida, se não pusermos fim a uma sociedade consumista e predadora dos recursos naturais, a humanidade não terá qualquer futuro. A educação de base humanista tem de pensar num “humanismo mais do que humano”, que integra os direitos do planeta e de todos os seres e espécies. Esta deve ser uma linha estruturante do currículo e da educação, sempre com o propósito de maior justiça climática, com o reconhecimento e a inspiração em comunidades e culturas que sempre souberam viver em paz com a Terra.

Terceiro tema: as desigualdades. A cada crise – econômica, financeira, pandêmica, climática... –, aumentam as desigualdades no mundo. É impossível imaginar um futuro saudável com desigualdades tão acentuadas. Muitos futuristas chegam a imaginar um futuro com 4/5 das pessoas vivendo com uma renda mínima e sem trabalho, substituídas por robôs. Já não é a utopia do lazer e do tempo livre, mas a do pesadelo da pobreza e da indignidade. Combater as desigualdades é também valorizar as diversidades (de gênero, de vida, de culturas, de formas de pensar e de viver...). Devemos recusar os identitarismos que nos fecham – “identidades assassinas”, escreve Amin Maalouf (1999) – e valorizar as diversidades que nos abrem. O comum nunca é o menor denominador comum, mas o trabalho em comum. Eis a tarefa maior para a qual nos deve preparar a educação.

Quarto tema: o digital. As questões do digital e da inteligência artificial estão alterando definitivamente os nossos futuros. A sua utilização é muito importante para novas pedagogias e novos ambientes educativos. Mas todos conhecemos os perigos desses novos “meios”. É útil citar o discurso de António Guterres na 77.^a sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, proferido no dia 20 de setembro de 2022:

“As plataformas digitais, baseadas num modelo de negócios que monetiza indignação, raiva e negatividade, estão causando danos incalculáveis a comunidades e sociedades. Discursos de ódio, desinformação e abuso – direcionados especialmente a mulheres e grupos vulneráveis – estão proliferando. Os nossos dados estão sendo comprados e vendidos para influenciar o nosso comportamento, sem levar em consideração a privacidade. A inteligência artificial pode comprometer a integridade dos sistemas de informação, da mídia e até da própria democracia. A computação quântica pode destruir a segurança cibernética e aumentar o risco de mau funcionamento de sistemas complexos”.

Precisamos nos preparar para este mundo. A melhor forma é pela educação.

Quinto tema: a demografia. Por fim, precisamos entender as imensas consequências da maior revolução de nossas sociedades, a revolução demográfica, com consequências na participação na vida política, social e econômica, na transmissão do patrimônio familiar, nas dinâmicas intergeracionais, na habitação, na saúde, nos transportes, nas cidades, no consumo e, sobretudo, na educação. Deixem-me dar um exemplo para explicar a dimensão dessa revolução, recorrendo a valores médios no mundo. Em 1920, há cem anos, a expectativa de vida era de 40 anos – tudo acontecia entre duas gerações. Cinquenta anos depois, em 1970, a expectativa de vida já era de 60 anos – tudo acontecia entre três gerações. Hoje, em 2022, a expectativa de vida aumentou para 80 anos – tudo acontece entre quatro gerações. E daqui a trinta anos, mais rápido do que nos ciclos anteriores, tudo aponta para uma expectativa de vida de 100 anos – tudo acontecerá entre cinco gerações. Alguém consegue imaginar uma mudança mais profunda com consequências para a educação e para o futuro?

Para enfrentar esses desafios é preciso recuperar um pensamento que se projeta num tempo longo. Temos todos os motivos para sermos pessimistas e poucos para sermos otimistas. O mundo parece cada vez mais desregulado e ao sabor de todo tipo de ditadores. Mas denunciar esse mundo não deve nos impedir de cultivar a esperança, no sentido de uma das grandes obras do século XX, *O Princípio Esperança*, do filósofo alemão Ernst Bloch (1982), que nos lembra a *docta spes*, ou seja, a esperança que se cultiva, que se aprende, a esperança aprendida.

Futuros comuns

Historicamente, o processo de construção da cidadania nacional fez-se por meio de uma escola que adquiriu uma *forma uniforme* (idêntica e homogênea em todo o mundo) e um *currículo uniforme* (a cultura geral que todos devem possuir).

A forma escolar consolida-se ao longo do século XX, de tal maneira que, pouco a pouco, vamos esquecendo a existência de outras formas de educar. Simultaneamente, definem-se as bases de um currículo escolar que adquire configurações muito semelhantes em todo o mundo.

Nas décadas finais do século XX, tem lugar processo de valorização de um novo conceito ou ideário. Depois da cidadania, a economia. Em torno do “capital humano” vulgariza-se a tese de uma ligação direta entre a educação e o desenvolvimento econômico, uma visão que domina as políticas educativas até os dias de hoje.

A forma da escola, o conhecimento escolar e a ligação com a economia têm de ser repensados à luz das realidades contemporâneas, por meio de um processo de *metamorfose da escola*.

A primeira face da metamorfose é a mudança da forma escolar. As escolas continuam organizadas segundo modelos que serviram no passado, mas já não servem no presente: espaços fechados, tendo como núcleo central a sala de aula, na qual um professor dá as suas lições aos alunos durante um determinado período de tempo. O pensamento dicotômico tem-nos feito perder muito tempo. A questão não é um ensino centrado no professor versus uma aprendizagem centrada no aluno. A questão é a construção de espaços e de processos educativos que permitam aos alunos trabalhar o conhecimento, uns com os outros e com os professores.

A segunda face é a concepção de currículo, não só enquanto “curso dos conhecimentos”, mas também enquanto “percurso dos alunos”. Deve haver uma base comum, mas o mais importante é a aquisição das linguagens (alfabética, matemática, científica, artística). Não se trata apenas de valorizar o “comum” de cultura geral, mas sobretudo o “comum” do domínio das linguagens. Também os percursos dos alunos devem ser individualizados, permitindo ritmos e escolhas impossíveis num modelo escolar uniforme. Mas essa diferenciação tem de ser abertura de possibilidades e nunca confirmação das desigualdades de nascimento. Devemos ter muito cuidado com as vias que acabam em becos sem saída.

A terceira face é a valorização da dimensão humana. A educação não pode ser reduzida a mera formação técnica para o desenvolvimento econômico. Juntemos uma filósofa e um neurocientista. Martha Nussbaum (2010) refere-se à empatia como elemento decisivo para a aprendizagem. Assume, assim, a importância de uma relação humana que não se limita à aquisição de técnicas e de competências. António Damásio (2020) fala-nos das emoções e dos sentimentos como provocadores das aprendizagens. Ao fazê-lo, enriquece o fenómeno educativo com dimensões subjetivas que são centrais para o processo de conhecimento. O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida, diz-nos George Steiner (1994). Educar não é apenas formar “recursos humanos”.

Por um momento, acreditamos que o digital ia ser uma imensa janela para todos os mundos, culturas e conhecimentos. A ilusão tornou-se pesadelo. Uma das nossas maiores surpresas é a fragmentação e o hiperindividualismo que reinam no ciber mundo. Na rede podemos ser tudo o que quisermos, transformar-nos nos heróis exaltados, gloriosos, que proclamam a sua “liberdade total” num universo totalmente vigiado.

Contrariamente ao que esperávamos, a rede não tem sido uma porta de acesso à diversidade, mas antes um lugar aonde vamos à procura dos que pensam como nós e dos argumentos que reforçam as nossas crenças e convicções. Hoje, mais do que nunca, a escola tem de reconstruir *o comum* como elemento central da educação e da sociedade.

Este *comum* não remete para uma “comunidade de identidade”, mas para uma “comunidade de trabalho”, isto é, para aquilo que fazemos uns com os outros, independentemente de quem somos ou de onde vimos. Nesse sentido, assenta num princípio de comunicação, de encontro, não entre semelhantes, mas entre diferentes. Importante é “um modo comum de compreender”, o que implica a capacidade de enriquecermos mutuamente as nossas experiências pessoais e a inteligência do mundo.

Já não nos basta uma pátria comum (a cidadania nacional). Precisamos recorrer a duas outras metáforas para explicar o que se espera da escola: uma Terra comum e uma Humanidade partilhada.

A Terra comum, a Terra-pátria de Edgar Morin, revela-nos a importância da ciência, de uma cultura científica sem a qual não há aprendizagem. A Humanidade partilhada chama-nos a atenção para a importância das artes e do diálogo. Num mundo fragmentado, dividido, a escola tem de construir as condições para uma *vida em comum*. Não se trata de unir, artificialmente, o que é diferente, mas de criar ambientes que permitam trabalhar em comum, pensar em conjunto, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos.

Esse trabalho, esse pensamento e essa partilha não se fazem no vazio, necessitam de instrumentos, de linguagens, que só a ciência, a criação e o conhecimento podem fornecer. O cibermundo está incentivando uma sucessão interminável de monólogos entre iguais. A escola tem de construir as condições para um diálogo entre diferentes, assente no conhecimento, na compreensão mútua e num debate esclarecido e informado.

O espaço público e comum da educação

A metamorfose da escola tem uma quarta face: a construção do espaço público e comum da educação. No século XIX, a educação foi trazida para dentro de um lugar “sagrado”, a escola. Hoje, precisamos de um movimento de profanação, no sentido que Giorgio Agamben (2006) dá a este termo, devolver um objeto sagrado ao uso público.

Dito de outro modo: precisamos rever o contrato social assinado no século XIX – “deem-nos os vossos filhos, nós os educaremos nas escolas” – e trabalhar em conjunto para o

reforço de um espaço público que junte a escola com outras instituições, e os professores com os pais e outros atores sociais. Não se educa apenas no interior do recinto escolar.

O espaço público e comum da educação tem de ser uma esfera de discussão, mas também de deliberação e de ação. Não se trata apenas de ouvir os cidadãos, mas de inscrevê-los como parceiros num esforço educativo que pertence ao conjunto da cidade, da *polis*. Só assim conseguiremos criar novos vínculos e responsabilidades, e evoluir para uma maior presença dos professores e da sociedade na construção das políticas públicas de educação.

O comum é mais do que o público, na medida em que assenta necessariamente num esforço de partilha, de participação e de decisão coletiva. Não é unificação a partir de um qualquer imaginário do mundo, seja nacional, seja outro, mas antes abertura a práticas de colaboração e de cooperação.

Nesta capacidade de construir *o comum* está a força de uma sociedade sustentável. A educação tem um papel insubstituível nesse processo, tanto pela capacidade de transmitir um conhecimento científico atento aos grandes temas do nosso tempo como pela criação de ambientes de estudo e de trabalho baseados no trabalho conjunto e na cooperação. Fortalecer os professores é uma condição necessária para que a educação cumpra a sua missão na construção de sociedades sustentáveis.

Capítulo 4

Nada substitui um bom professor

*Lema do Dia Mundial do Professor 2016
Valorizar os professores, melhorar o seu estatuto*

Muitas vezes se assume, de fato, se não mesmo em palavras, que os professores não têm a formação que lhes permita dar uma cooperação inteligente à ciência. A objeção revela muito, tanto que é quase fatal para a possibilidade de haver uma referência científica na educação. Na verdade, os professores são quem está em contato direto com os alunos e, portanto, aqueles através dos quais os resultados das descobertas científicas chegam aos alunos. Eles são os canais que permitem levar para a vida na escola as consequências da teoria educacional.

John Dewey

Este texto procura explicar a importância dos professores e a necessidade de reforçar o seu estatuto e a sua liberdade, em linha com o lema do Dia Mundial do Professor, em 2016 – *Valorizar os professores, melhorar o seu estatuto*.

Após uma introdução em que se explica a razão por que “nada substitui um bom professor”, analisam-se cinco aspectos da Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao estatuto dos professores.

No final, deixa-se um apontamento sobre a importância de uma relação entre mestres e discípulos baseada na liberdade.

Nada substitui um bom professor

Nada substitui um bom professor. Nada. Nada mesmo. Nada o substitui para apresentar o mundo, todos os mundos, aos mais novos. Nada o substitui para dar aos alunos a possibilidade de chegarem mais longe, aonde nunca chegariam sem o seu trabalho, sem a sua dedicação.

Em tempos do digital, é preciso dizer que a relação humana é insubstituível. É preciso dizer que os professores têm uma responsabilidade maior, a maior de todas: colocar a sua autoridade a serviço da liberdade dos alunos.

Para isso, precisamos de professores inteiros, seguros, confiantes. E aqui surge um primeiro problema, que se arrasta há anos. Como construir essa confiança num tempo em que os professores parecem culpados de todos os males, de todas as dúvidas, de todas as hesitações que a escola vive?

Nada substitui um bom professor. Na construção pública da educação, na construção de um espaço habitado por todos os alunos, independentemente do seu “cheiro, cor, linguagem ou encadernação”, como dizia João dos Santos (1983, p. 33).

As famílias podem, e devem, dar aos seus filhos a educação que considerem mais adequada. As religiões, também. As comunidades, também. Mas a educação escolar – e sobretudo a escola pública – é de um outro tipo: aqui apresenta-se a humanidade toda, e não apenas uma parte da humanidade, uma dada visão familiar, religiosa ou comunitária. Por isso, a ciência é tão importante como matriz do currículo. E as artes, também.

É certo que quando se educam crianças iguais com crianças iguais, da mesma “cor” ou “encadernação”, tudo parece mais fácil. Mas, nessa facilidade, perde-se o sentido do “comum”, do espaço em que partilhamos as nossas diferenças e nos construímos como sociedade. Nessa facilidade, perde-se a escola enquanto lugar de todos, nas suas igualdades e nas suas diversidades.

Aqui surge um segundo problema, bem patente em certas ideologias. Os pais é que deveriam ditar a “cor” da escola, e a isso chamam “liberdade de escolha”. Esquecem-se de falar da liberdade dos alunos, melhor dizendo, do direito dos alunos a uma educação com a humanidade toda, feita de diálogo, para que todos aprendam a conviver, *a viver com o outro, com todos os outros.*

A escola não é apenas um serviço, por mais qualidade que tenha. É, acima de tudo, uma instituição, que nos constrói como sociedade, que nos abre ao mundo e aos outros, que alarga a liberdade dos alunos, que permite a cada um construir um futuro a que nunca teria chegado se tivesse ficado em “casa”, na escola do seu lugar de nascimento.

Nada substitui um bom professor. Na capacidade de estar presente nas escolas e no espaço público da educação. Na capacidade para organizar o trabalho docente e para participar nas políticas públicas de educação.

Terceiro problema: sistematicamente, as políticas educativas definem-se *contra* os professores, e raramente, ou nunca, com eles, como se só assim se conquistasse a cumplicidade midiática de que a política se alimenta.

A participação é difícil, demora tempo, exige trabalho. Mas sem ela não vale a pena a retórica constante sobre a importância dos professores. Fica tudo na casca das palavras. A vida deve ser conduzida na procura de envolvimento das pessoas, de um reforço da proximidade, não de uma proximidade vazia, paternalista, mas de uma proximidade que promova a participação e a decisão.

É muito curioso que haja apelos tão pungentes para um consenso em torno das políticas da saúde ou da justiça, com o envolvimento de todos os “parceiros”, de todos os “profissionais”, mas quando o mesmo apelo surge na área da Educação, fala-se da “estabilidade” e da “continuidade” das políticas, mas logo se esquecem os professores, que constituem o grupo profissional mais numeroso e mais qualificado das sociedades contemporâneas. Estranha incoerência.

Recomendações para uma profissão com futuro

As três batalhas enunciadas – pelo prestígio da profissão, pela defesa da escola pública e pela participação dos professores nas políticas educativas – não se ganham com uma atitude defensiva. A escola pública não se defende nas trincheiras do passado, mantendo e conservando rotinas de um tempo que já não é o nosso.

A escola pública defende-se com um pensamento de futuro, compreendendo as mudanças profundas na aprendizagem e na relação com o conhecimento, no trabalho docente e num espaço público da educação que vai muito além dos muros da escola.

Estamos perante transformações só comparáveis às que aconteceram em meados do século XIX, quando se consolidou, em todo mundo, o modelo escolar que ainda hoje prevalece. A geração atual é a geração que vai mudar as escolas. Não sabemos como será o futuro, mas sabemos que este modelo escolar tem os dias contados. Debajo dos nossos olhos e, por vezes, perante certa indiferença da nossa parte, está surgindo uma realidade nova. Para compreendê-la, precisamos de coragem, de uma abertura ao futuro, de uma profissão forte, dentro e fora, na escola e na sociedade.

Estas reflexões abrem espaço para uma reinterpretação, em cinco andamentos, da *Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao estatuto dos professores*, adotada em 1966. Entre aspas são transcritos os parágrafos do texto que orientam a leitura.

1.º andamento

“6. O ensino deve ser considerado uma profissão, cujos membros prestam um serviço público; esta profissão exige dos professores não apenas conhecimentos profundos e competências específicas, adquiridos e mantidos através de estudos rigorosos e contínuos, mas também um sentido das suas responsabilidades pessoais e coletivas tendo como objetivo a educação e o bem-estar dos alunos a seu cargo.”

Este primeiro andamento parece quase desnecessário, mas não é – o ensino deve ser considerado uma profissão. Parece óbvio, mas não é. Na verdade, alguns dos equívocos que ainda hoje atingem os professores prendem-se ao fato de muitas pessoas não considerarem o ensino uma profissão. Diz-se que quem sabe alguma coisa naturalmente sabe ensiná-la, sobretudo com todas as ajudas que o digital proporciona.

As políticas de “desprofissionalização”, hoje tão ativas em várias regiões do mundo, dos Estados Unidos à Ásia, passando pelo Reino Unido, pela Austrália e por alguns países do norte europeu, aí estão para o demonstrar.

Para que a pertença, o enraizamento profissional? Para que a construção de uma identidade, de uma profissão? Para que complicar essa coisa tão simples, ao alcance de qualquer um, que é ensinar crianças?

É justamente porque esta conversa não é inocente e tem informado muitas políticas que vale a pena recordar a Recomendação de 1966 e o lema do Dia Mundial do Professor, em 2016 – *Valorizar os professores, melhorar o seu estatuto*.

2.º andamento

“19. O objetivo da formação profissional de um professor deve ser o desenvolvimento dos seus conhecimentos gerais e da sua cultura pessoal; a sua aptidão para ensinar e educar; a sua compreensão dos princípios que presidem ao estabelecimento de boas relações humanas no interior do país e além-fronteiras; a sua consciência do dever que lhe incumbe de contribuir, pelo ensino e pelo exemplo, para o progresso social, cultural e econômico.”

“39. A organização de um período probatório, para a entrada na profissão, deve ser considerada pelos professores e pelos seus empregadores como um momento útil para encorajar e iniciar o jovem professor a construir e preservar as normas profissionais e a promover o desenvolvimento das suas qualidades pedagógicas.”

“32. As autoridades, em diálogo com as organizações de professores, devem promover o estabelecimento de um vasto sistema de instituições e de serviços de aperfeiçoamento, postos gratuitamente à disposição de todos os professores. A este sistema, que deve oferecer uma grande variedade de escolhas, é útil associar os estabelecimentos de formação de professores, as instituições científicas e culturais e as organizações de professores.”

Nesse segundo andamento, a Recomendação toca num ponto decisivo, falando da formação “profissional” dos professores. É o que tantas vezes nos recusamos a ver.

Deixamo-nos tentar por intermináveis discussões sobre os conhecimentos, as capacidades ou as competências, por guerras entre os ditos “conteúdos” e as ditas “pedagogias ou didáticas”, por repartições das cargas horárias entre grupos, departamentos e disciplinas, e esqueçemo-nos de fazer as perguntas necessárias: Como é que se forma um professor como um *profissional*? Como é que se aprende a *profissão*?

Para responder a essas perguntas, precisamos, nas universidades, nas instituições de ensino superior, de um lugar próprio, específico, dedicado à formação de professores, sem a fragmentação que hoje existe. E nesse lugar tem de haver profissão, e escolas, e professores, e cultura profissional. Tem de ser um “terceiro lugar”, e não apenas um “lugar interno” da academia.

A ideia de “terceiro lugar” ou de “terceiro espaço” explica bem a necessidade de juntar universidades e escolas, com base numa “terceira realidade”, sem cair nos discursos di-

cotômicos habituais, valorizando ora a universidade como lugar da teoria, ora a escola como lugar da prática. As dicotomias fecham o pensamento e impedem a construção de novas ideias e propostas. Nada se faz numa lógica binária. A saída está sempre num “terceiro lugar” que é muito mais do que a simples soma dos dois lugares anteriores.

O que é verdade para a formação inicial é mais verdade ainda para o período de indução profissional, esse período tão decisivo, mas tão descuidado de integração na profissão, durante o qual nos tornamos professores. A ausência de estratégias de acolhimento, de socialização profissional, fragiliza, e muito, a profissão docente.

E depois vem a formação continuada. Reproduzimos “catálogos de formação”, cursos e mais cursos, em vez de construirmos uma reflexão conjunta, partilhada, em torno da escola, do ensino e do trabalho docente. Reproduzimos modelos “academizantes”, no pior sentido do termo, em vez de reforçarmos os professores, a sua capacidade de análise e de reflexão, a investigação dos professores sobre o seu próprio trabalho. Sem esta tripla revolução – na formação inicial, na indução profissional e na formação contínua – dificilmente conseguiremos valorizar os professores e o seu estatuto.

3.º andamento

“85. O trabalho do professor é tão especial e tão útil que deveria ser organizado e facilitado de modo a evitar toda a perda de tempo e de energias.”

O terceiro andamento é curto, mas da maior importância. Nos últimos anos, a queixa mais ouvida dos professores é a burocracia, a imensidão de tarefas, tantas vezes inúteis, que infernizam o seu dia a dia. E têm razão.

As possibilidades tecnológicas multiplicam infinitamente os impulsos burocráticos – inquéritos, questionários, relatórios, tabelas, estatísticas etc. – que, graças às tecnologias, são a custo quase zero para os burocratizadores, mas têm custos elevadíssimos para os burocratizados.

Tudo nos desvia do nosso trabalho, do tempo, da reflexão, de uma relação serena com a profissão. Precisamos “limpar” o dia a dia dos professores de tudo o que isso traz – um grande esgotamento pessoal, uma falta de sentido na nossa relação com a profissão, desmotivação e mal-estar.

É também daqui que vem um desgaste coletivo, a impossibilidade de encontrar o tempo e a disposição para trabalhar com os colegas, para a cooperação, para a colegialidade docente, para o tão necessário reforço do coletivo profissional.

Ora, é no reforço desse coletivo que se define grande parte do futuro da profissão, na liberdade de organização do trabalho docente, na avaliação interpares, no papel a exercer por aqueles professores que, devido ao seu reconhecimento pelos colegas, devem ser uma referência no espaço da escola e da profissão. Que grande política seria esta, a do ponto 85 da Recomendação: libertar o trabalho do professor de modo a evitar toda a perda de tempo e de energias.

4.º andamento

“9. É importante reconhecer que as organizações de professores podem contribuir, e muito, para o progresso da educação e que, por isso mesmo, devem ser associadas à elaboração das políticas educativas.”

“76. As autoridades devem reconhecer a importância da participação dos professores, através das suas organizações ou por outros meios, nos esforços tendentes a melhorar a qualidade do ensino, nas investigações pedagógicas, bem como no desenvolvimento e difusão de novos e melhores métodos de ensino.”

Este quarto andamento é tão óbvio que dispensa grandes explicações. Os pontos 9 e 76 da Recomendação dizem tudo. E, no entanto, ainda há muita gente que olha para os professores e para as suas organizações como um “problema” para as políticas educativas. Não percebem a importância da liberdade, da liberdade que é participação, da participação que é “fazer parte” da decisão, e não apenas ser “consultado”. Pensam o futuro, e a política, com os olhos de ontem. Apenas como representação. Quase nunca como participação. Estão fechados no passado.

5.º andamento

“10. k) Deve existir uma cooperação estreita entre as autoridades competentes e as organizações de professores, de empregadores, de trabalhadores e de pais, as instituições culturais, académicas e de investigação, com vista à definição das políticas educativas e dos seus objetivos.”

“79. Convém promover a participação dos professores na vida social e pública, no seu próprio interesse, do ensino e da sociedade no seu todo.”

O quinto andamento parece idêntico ao anterior, mas não é. Pretende chamar a atenção para o espaço público da educação, um espaço que tem “escolas”, mas que tem muitas outras instituições, muitos outros lugares de aprendizagem, de cultura e de formação.

A educação nunca coube apenas nas fronteiras escolares, mas hoje ainda menos. As novas formas de acesso ao conhecimento, as novas dinâmicas de aprendizagem, bem como a existência de sociedades mais capazes e mais preparadas, abrem uma realidade nova e exigem um novo contrato social em torno da educação, muito diferente daquele que celebramos há 150 anos.

Nesse tempo, impôs-se um “modelo escolar” que trouxe quase tudo para dentro da escola. Agora, é preciso devolver uma parte da educação à sociedade, compreender a capilaridade educativa, a malha de possibilidades, físicas e virtuais, de aprendizagem e de conhecimento. Estamos perante uma realidade radicalmente nova que vai transformar as escolas e a forma como serão habitadas pelos alunos e pelos professores.

É para esta abertura que precisamos da participação dos professores na vida social e pública, na polis, na cidade, “no seu próprio interesse, do ensino e da sociedade no seu todo”. É para este debate que precisamos de professores com uma voz respeitada e reconhecida, que falem dos temas da educação, no espaço público, a partir do conhecimento, e não da ignorância, a partir do compromisso, e não da indiferença ou do cinismo.

Liberdade para educar

Vale a pena ainda mencionar o ponto 61 da Recomendação da OIT/UNESCO de 1966, por que sem liberdade não há ensino nem educação:

“61. No exercício das suas funções, o corpo docente deve usufruir de liberdade académica. Os professores estão nas melhores condições para definir os meios e métodos de ensino mais adequados aos seus alunos e, por isso, devem ter um papel decisivo na escolha dos materiais de ensino, na seleção dos manuais e na aplicação dos métodos pedagógicos, no âmbito dos programas aprovados e em colaboração com as autoridades escolares.”

Há muito que as sociedades têm dificuldade em dar um rumo à educação das suas crianças. Será isso a “crise” da educação? Se tivermos, primeiro, a coragem de reconhecer que “não sabemos”, poderemos, então, procurar um sentido para o ato de educar. As metáforas do molde ou da escultura não nos ajudam. A metáfora da planta e do jardineiro,

também não. A melhor metáfora educativa é a viagem, a preparação para uma viagem pelo desconhecido. Para que serve a educação? Para libertar futuros, individuais e coletivos. Para preparar antecipadamente as crianças para a tarefa que lhes pertence, a de renovar um mundo comum, escreveu Hannah Arendt (2001).

É frequente atribuir a Jean-Jacques Rousseau a origem de todas as ilusões de uma pedagogia que recusa a autoridade. Será? Parece que sim, quando citamos esta passagem de *O Emílio* dirigida a um jovem professor: “a criança só deve fazer aquilo que quer”. Parece que não, quando lemos as linhas seguintes: “Mas não deve querer senão o que quiserdes que ela faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto; não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer”. A autoridade existe para instaurar uma realidade nova, para autorizar a autonomia daqueles que estão dando os primeiros passos.

Os humanos não se educam sozinhos. Precisam de mestres e de colegas. Só no encontro e no diálogo é possível educar uma criança. A autoeducação é importante, mas tem limites. Vale a pena recordá-lo num tempo pós-pandêmico sobrecarregado de ilusões tecnológicas, a distância e virtuais, com aprendizagens ditas “personalizadas”, feitas fora de um espaço de partilha.

A relação entre um mestre e um discípulo é feita de encontro, trabalho, empatia, colaboração, confiança. Não há nenhum futuro se não fortalecermos essa relação, no sentido tantas vezes explicado por George Steiner:

“Ensinar, ensinar bem, é ser cúmplice de possibilidades transcendentais. Uma vez desperta, essa criança exasperante que se senta na última fila poderá escrever os versos ou conjecturar o teorema que ocuparão séculos. Uma sociedade, como a do lucro desenfreado, que não honre os seus professores, é uma sociedade defeituosa” (2005, p. 148).

É para isso que serve a liberdade dos professores, para despertar a liberdade dos alunos. Porque nada, nada mesmo, substitui um bom professor.

Capítulo 5

A liberdade como princípio e como fim

*Lema do Dia Mundial do Professor 2017
Ensinar em liberdade, fortalecer os professores*

A melhor educação é exatamente isto: a liberdade – o imperativo – de pensar, imaginar, desafiar, mudar. Inovar com uma corrente profunda de humanidade, é para isso que servem as universidades. O nosso propósito não é apenas criar empregos melhores, mas criar vidas melhores – promover o pensamento criativo, que distinguiamos da mera informação ou do conhecimento recebido, pôr em causa certezas, abrir as nossas mentes e expandir o nosso sentido partilhado de possibilidades.

Drew Faust

Este texto reflete sobre a liberdade, em diálogo com o lema do Dia Mundial do Professor, em 2017 – *Ensinar em liberdade, fortalecer os professores*. O texto desdobra-se em diversas referências à liberdade, a partir de seis conceitos centrais para a educação pública: igualdade, diversidade e aprendizagem, mas também participação, autonomia e criação. Na parte final, defendem-se três movimentos de transformação: reforçar o espaço público da educação; renovar a educação como bem público e comum; e abrir a educação ao futuro. Trata-se, no fundo, de fortalecer os professores para ensinarem em liberdade, e com liberdade. A liberdade como princípio e como fim da educação.

A liberdade como princípio e como fim

No ano de 2017, o lema do Dia Mundial do Professor foi dedicado à liberdade: *Ensinar em liberdade, fortalecer os professores*. Os ataques aos direitos humanos, à democracia e à liberdade cresciam, em todas as regiões do mundo, e era importante destacar o papel dos professores na defesa da liberdade.

O tema terá sido escolhido pensando também no centenário da publicação de uma das obras mais famosas da literatura educacional, *Democracia e educação*, de John Dewey, ocorrido no ano anterior. Na apresentação da edição brasileira, Anísio Teixeira saúda aquele que é considerado o filósofo da democracia: “Coube a ele desenvolver em todas as suas possibilidades e consequências o ideal democrático, em face das condições modernas da ciência e do mundo” (1952, p. 13).

Ao mesmo tempo, as escolas estavam a tornar-se, em todo o mundo, lugares de grandes conflitos e até de violência, tornando muito difícil o trabalho dos professores. Muitas respostas baseavam-se na autoridade e na ordem. Ao escolher este tema, a UNESCO e a Internacional da Educação quiseram marcar a importância da liberdade na educação e nas escolas.

Como dissemos anteriormente, viagem é a melhor metáfora da educação. “Quem não se move, nada aprende”, diz-nos Michel Serres, no seu livro extraordinário, *O terceiro instruído* (1991). Devemos acrescentar: uma viagem pela liberdade. O propósito maior da educação é aumentar as possibilidades de cada um, para podermos ser aquilo que quisermos ser. Cita-se muitas vezes, erradamente, a célebre frase de Píndaro: “Torna-te naquilo que és”. A frase original é diferente: “Torna-te naquilo que aprendeste a ser” (Quérini, 2016).

Adotei para este capítulo o título *A liberdade como princípio e como fim*, a liberdade como orientação e como finalidade. Precisamos instaurar ambientes educativos que promovam a liberdade de professores e de alunos, que ajudem a dar liberdade ao nosso futuro comum.

Três vezes liberdade

Liberdade que é igualdade. A escola pública representa, historicamente, um lugar da igualdade de oportunidades. Aqui se travaram as lutas históricas pela escolaridade obri-

gatória, libertando as crianças e os jovens de um destino que, muitas vezes, os empurrava para a ignorância e para o trabalho infantil. Graças à escola pública, o sonho de uma “educação para todos”, que pareceu impossível a tantas gerações, deixou de ser uma miragem.

A igualdade implica uma responsabilidade social, um compromisso cívico. É nesse sentido que Darcy Ribeiro escreve que “a escola pública é a maior invenção do mundo”. A nossa liberdade depende da liberdade dos outros, está no diálogo, no encontro, na relação. Nos últimos tempos fomos arrastados para uma visão individualista da liberdade, como se fosse possível sermos livres num mundo de escravos. Vejam bem o que escreve Sa’adi, poeta persa do século XIII: “Um sofre, todos sofrem dano/ Se és indiferente, como é que és humano?” A liberdade não é individualista, é irredutivelmente solidária.

Liberdade que é diversidade. A escola pública é, por definição, um lugar da diversidade. Nela, todas as crianças de todas as famílias devem sentir-se bem acolhidas. Não há melhor instituição para aprender a palavra e o diálogo, para aprender a conviver, a viver em comum com os outros. Este “comum” não é uniformidade, mas diversidade. “A identidade comum produz diferenças”, disse Edgar Morin em 2013, no jornal *Humanité*, acrescentando mesmo que “a diversidade humana é o tesouro da unidade humana e a unidade é o tesouro da diversidade”.

É este o sentido do trabalho em comum nas escolas. A educação não é só conectividade, é também coletividade, exercício que junta pessoas diferentes num trabalho em comum. Sem nunca esquecer que vivemos num mundo de interdependências e que, para a coesão e resistência da sociedade, “estamos muito mais dependentes do mais frágil do que do mais forte” (Orsenna, 2020, p. 150).

Liberdade que é aprendizagem. Não basta uma “escola para todos”, precisamos de uma “escola onde todos aprendam”. Muitos contentam-se com o “sucesso parcial” de alguns. Mas a nossa ambição tem de ser infinitamente maior. O compromisso com a aprendizagem de todos é a marca d’água da escola pública. Não me refiro a métricas e indicadores que, nas últimas décadas, têm procurado medir a qualidade das aprendizagens e dos sistemas de ensino, e que têm um alcance limitado. A educação é muito mais do que as aprendizagens mensuráveis, pois tem dimensões incomensuráveis. É na capacidade de ensinar os alunos que não querem ou não conseguem aprender que, verdadeiramente, se define o grande desafio dos professores.

Deixem-me recordar duas histórias contadas por Antoine Prost (1985), num dos seus livros mais conhecidos, *Éloge des pédagogues*. A primeira refere-se a uma aluna que pede

para falar com um professor e lhe diz que está grávida, que quer ter o bebê e casar com o pai, mas tem a oposição da família. A segunda é de uma adolescente que diz a uma professora que se droga, pedindo-lhe para guardar segredo. Esses dois professores preferiam, certamente, que essas alunas não lhes tivessem feito essas confidências. Mas fizeram. E agora? Ser professor é infinitamente mais do que dar bem a matéria de uma disciplina.

Ficam aqui três liberdades que definem a educação pública. Ainda é longo o caminho para que se cumpram plenamente. Completam-se com três outras liberdades.

Mais três vezes liberdade

Liberdade que é participação. Muitos entendem que a democracia deve parar à porta da escola. Não. A escola pública tem de habituar as crianças ao exercício da democracia, por meio da reflexão, do debate e da decisão. É por isso que falamos de uma “escola democrática”, onde professores e alunos, obviamente com estatutos diferentes, cooperam no trabalho escolar.

Richard Sennett escreveu uma obra importante, *Together*, na qual explica a importância de trabalhar em conjunto, de valorizar as práticas de cooperação como elemento central do trabalho humano: “A cooperação está inscrita nos nossos genes, mas não pode ficar bloqueada num comportamento rotineiro; necessita de ser desenvolvida e aprofundada” (2012, p. ix). É assim na sociedade. É assim na escola. A cooperação tem de ser aprendida e praticada, tem de ser cultivada em novos ambientes educativos que incentivem a participação de professores e alunos.

Liberdade que é autonomia. Pouco avançaremos se não construirmos uma liberdade de iniciativa e de organização das escolas, que rompa com a rigidez, a burocracia e o centralismo. Precisamos construir propostas pedagógicas coerentes e inovadoras, organizar escolas diferentes com diferentes projetos educativos. As escolas são espaços de cidadania e de convivialidade. A cidadania não é apenas escuta ou proximidade, é também decisão, construção de novas formas de decisão.

O conceito de convivialidade, elaborado por Ivan Illich (1973a), tem sido muito utilizado nos últimos anos, sobretudo durante a pandemia, quando se tornou nítida a necessidade de criar condições para uma vida em comum. A importância dos laços, dos vínculos, dos entrelaçamentos, ganhou uma dimensão inesperada e inscreve-se numa nova consciência planetária. Os laços que nos ligam também nos libertam. É um trabalho que deve ser

feito nas escolas e pelos professores, na perspectiva mencionada por Pierre Dardot e Christian Laval no seu ensaio sobre a revolução no século XXI, que termina assim: “não existem bens comuns, existem comuns que devem ser instituídos” (2017, p. 620).

Liberdade que é criação. A escola é cultura, e não há cultura sem criação. A cultura é o que nos une ao nosso “elemento”, mas é também o que nos permite sair de nós mesmos e aceder a novos mundos. Educar é transmitir e, por isso, a primeira palavra pertence ao professor. Mas não há educação sem criação e, por isso, é tão importante a cultura científica e artística que permite a cada um inscrever a sua palavra no mundo.

Olivier Rebolou, um dos mais lúcidos pensadores do século XX, dá uma resposta extraordinária à pergunta: “Que é que vale a pena ensinar?”:

“Vale a pena ensinar o que une, e o que liberta. O que une: sim, o que vale a pena ensinar é o que integra cada indivíduo, de um modo duradouro, numa comunidade tão vasta quanto possível. [...] O que liberta, tal é o segundo critério. Ao fim e ao cabo, que há de comum entre as diversas disciplinas, entre a educação física, técnica, artística, intelectual, e até entre os diversos ramos desta, o científico e o literário? Justamente isso” (2000, pp. 81-82).

Dito de outro modo: o trabalho dos professores destina-se a apresentar o mundo às crianças, mas também a ajudar as crianças a inscreverem no mundo a sua própria palavra. Unir e libertar.

A liberdade é substantivo, mas também é verbo

Num debate muito importante, realizado na Rádio de Hessen, em 1966, Theodor Adorno interrogou-se sobre a finalidade da educação e deixou este apontamento luminoso:

“Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. [...] Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2020, p. 154).

Três anos mais tarde, na mesma rádio, falará sobre educação e emancipação. As seis liberdades de que falei (três mais três) só têm sentido neste movimento de emancipação. A liberdade é um substantivo, mas é também um verbo de ação. A escola pública tem de saber repensar-se, renovar-se, abrir-se. Os professores têm de compreender bem os seus novos papéis na escola do século XXI.

Para haver liberdade, temos de libertar o futuro de inevitabilidades, de fatalidades, de destinos traçados. A escola precisa recolher e promover as energias de mudança que já existem e avançar em dinâmicas de inovação e de transformação. Os professores devem partilhar as suas experiências, refletir em conjunto sobre elas, ajudar a construir os processos de transformação da educação. Graças a esse esforço encontraremos novas possibilidades e caminhos para a educação pública. Caso contrário, deixaremos as dinâmicas de transformação nas mãos de interesses privados, da grande indústria global da educação, o que pode mesmo pôr em risco a renovação da educação como bem público e comum.

Assinalem-se três movimentos necessários para o futuro da educação.

Primeiro – Reforçar o espaço público da educação. Há mais educação para além da escola. Hoje, precisamos reforçar os laços entre a escola e a sociedade, e assim renovar um compromisso social em torno da educação. É uma mudança decisiva, que exige uma efetiva capacidade de coordenação e de decisão dos cidadãos, das autarquias e das instituições para a construção do espaço público da educação. Não gosto muito da metáfora das “cidades educadoras”, mas é a que melhor ilustra a dimensão de partilha e de corresponsabilização que marca a educação nas sociedades contemporâneas. No último relatório da UNESCO, traduz-se essa ideia com a defesa de “um novo contrato social da educação”, assim apresentado pela sua diretora-geral, Audrey Azoulay: “Se o Relatório nos ensina algo, é o seguinte: precisamos tomar medidas urgentes para alterar o rumo, porque o futuro das pessoas depende do futuro do planeta, e ambos estão em risco. O Relatório propõe um novo contrato social para a educação, que visa a reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia” (2021, p. v).

Segundo – Renovar a educação como bem público e comum. A educação tem de renovar-se, mas sempre como “coisa pública”. A escola não é um “serviço” ou uma “mercadoria”, é uma instituição da *res publica*. Quando se compara a escolha da escola à escolha das malas, dos sapatos, do jornal, do carro ou da casa, como já se escreveu, perde-se todo o sentido, social e cultural, individual e coletivo, do ato de educar. A escola pública cria um público, forma públicos, cidadãos. Podemos aprender no interior de esferas privadas,

domésticas, familiares? Sim. Mas para nos educarmos precisamos de esferas públicas, de diálogo, de encontro com os outros. Num tempo de fragmentação das sociedades, de recolhimento defensivo das pessoas e das famílias nas suas esferas mais próximas, é necessário que a escola seja um lugar de abertura, de *comunicação* pública entre diferentes. E comunicação, como bem nos recordou John Dewey (1952), tem como raiz a palavra *comum*.

Terceiro – Abrir a educação ao futuro. Vivemos uma época de profunda mudança geracional e de revolução na educação. Os edifícios escolares vão desaparecer ou, pelo menos, vão transformar-se radicalmente. Os tempos escolares vão ser organizados de modo totalmente diferente. O trabalho dos professores vai sofrer alterações profundas, também pelo impacto do mundo digital. A escola do século XXI está a nascer, ainda que aos tropeções, de forma confusa, desorganizada. Todos aqueles que acreditam na escola pública têm de se inscrever num movimento de transformação que não ponha em risco as dimensões públicas da educação. Particularmente importante, para pensar a educação do futuro, é compreender o significado do aumento impressionante da esperança de vida, com a coabitação de várias gerações, e a necessidade de valorizarmos as dimensões intergeracionais que podem ajudar muito as crianças e os jovens no seu desenvolvimento, mas também as pessoas de maior idade no seu bem-estar e reconhecimento. Nesse sentido, a dimensão do *cuidar*, do cuidado mútuo entre gerações, passa a ser um elemento central dos futuros da educação.

A escola pública tem de ser, cada vez mais, um espaço de liberdade. Hoje, possuímos possibilidades culturais e meios tecnológicos que permitem concretizar os sonhos, que muitos sonharam antes de nós, de uma escola que é igualdade, diversidade e aprendizagem, mas que é também participação, autonomia e criação.

A liberdade tem uma característica única e singular: só existe em mim se existir também nos outros. Não posso ser livre se os outros viverem sem liberdade. A escola pública é o lugar da liberdade, de todos e não apenas de alguns. Para levantar a liberdade, é preciso fortalecer os professores para ensinarem em liberdade, e com liberdade.

Capítulo 6

O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores

Lema do Dia Mundial do Professor 2018

O direito à educação também é o direito a um professor qualificado

O processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre é uma delas. A sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado e, esperemos, mais sábio.

Anísio Teixeira

Este texto reflete sobre a importância da qualificação dos professores. O direito à educação, por parte dos alunos, inclui também o direito a ter um “bom professor”, um professor devidamente formado e qualificado.

A minha reflexão não se centra na habitual definição de listas de qualidades ou de competências que os professores devem possuir, mas antes na importância de valorizar o conhecimento profissional docente, também na definição e desenvolvimento dos programas de formação de professores.

Na primeira parte, argumenta-se que a questão central da formação de professores prende-se com um “terceiro gênero de conhecimento”, designado por conhecimento profissional docente. Na segunda parte, ensaia-se a definição desse conhecimento, com base nos conceitos de contingente, coletivo e público, e retiram-se consequências para a formação de professores nos planos institucional, profissional e público. A terceira parte é dedicada à análise dessas consequências, referindo-se à necessidade de um “terceiro lugar” institucional, de um reforço do coletivo docente e de uma projeção pública dos professores.

Uma primeira versão deste texto foi publicada na *Revista Brasileira de Educação* (Vol. 27, 2022), com o título *Conhecimento profissional docente e formação de professores*.

O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores

A cada ano, em todo o mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores. Essa literatura prolixa tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente. E mesmo quando essa reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos e não pelos professores da educação básica. Não se pense que é um tema menor.

É mesmo a questão central para os professores e a sua formação. Se desconsiderarmos a existência desse conhecimento, podemos manter os atuais modelos de formação de professores, com pequenos retoques. Mas, se afirmarmos o conhecimento profissional docente como a base do trabalho dos professores, e da sua identidade, impõem-se mudanças profundas na arquitetura e nos processos de formação de professores.

Eis a argumentação central deste capítulo, escrito com palavras cruas, porque não podemos ser cúmplices, ainda que pelo silêncio, do desgaste da profissão docente a que vimos assistindo. Sinto a urgência da ação. E chamo as universidades à sua responsabilidade.

Ainda há quem sustente que os processos de mudança e de qualificação dos professores dependem, acima de tudo, da pesquisa e da universidade. Consideram que o dia a dia das escolas é rotineiro e conservador, e que os professores não estão preparados para refletir entre eles e para construir novas práticas pedagógicas. Essa posição é raramente manifestada de forma explícita e frontal, mas influencia, e muito, implicitamente, a maioria das perspectivas e das políticas de formação de professores.

Desengane-se quem assim pensa. Apesar de todas as dificuldades e problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades.

Por isso é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho. É um caminho mais difícil, que demora mais tempo a percorrer? Sem dúvida. Mas é o único que, no prazo de uma geração, pode permitir uma mudança de fundo na educação e na profissão docente.

A formação de professores é um campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização, qualificação e reforço da profissão docente. É esta ligação entre formação e profissão que quero pôr em destaque.

Para começar:

Qual é a questão central da formação de professores?

Desde as suas origens, há cerca de dois séculos, a formação de professores tem sido atravessada por disputas e controvérsias. Não são meras questões técnicas ou metodológicas, mas visões distintas, e muitas vezes contraditórias, da educação e da profissão docente.

Em pleno século XIX, a criação das escolas normais representa um momento decisivo na história da educação. A intenção é formar “novos professores”, dotados de maior legitimidade social e influência política, numa época em que os Estados impõem, em todo o mundo, a obrigatoriedade escolar. A edificação dos grandes sistemas de ensino, e o seu papel na consolidação das cidadanias nacionais, dependem, em grande medida, desses novos profissionais docentes.

Simplificadamente, podemos dizer que, na segunda metade do século XIX, o referencial principal da formação docente é *a prática*. Tudo se organiza para fornecer aos professores os métodos e os meios para transmitirem os conhecimentos. A formação de professores tem uma dimensão instrumental. A docência aprende-se pela prática, sobretudo em “estágio” junto de professores mais experientes.

Essa visão, tradicionalista, nunca mais abandonou o campo da formação de professores, e continua presente. De tempos em tempos, voltam os discursos e as políticas que glorificam a prática como elemento estruturante da formação. Em 2012, Ken Zeichner escreveu um artigo muito interessante, denunciando o cíclico regresso dessas tendências. O título diz quase tudo: *The turn once again toward practice-based teacher education* (A virada, uma vez mais, para uma formação de professores baseada na prática).

Nas últimas duas décadas, esse regresso dá-se por vias diversas, com um argumento mais sofisticado do que no passado, mas sempre sustentado no princípio de que os professores se formam “na prática” ou “no chão da escola”. Assinalem-se três dessas vias.

Em primeiro lugar, o recrutamento como professores de pessoas sem qualquer formação, apenas com o domínio de uma dada matéria e interessadas em ensinar, que são treinadas em seminários intensivos de poucas semanas e colocadas na sala de aula, ao lado de um professor mais experiente, aprendendo a docência por meio da prática.

Em segundo lugar, a tendência para sobrevalorizar as “competências” técnicas, e agora tecnológicas, acreditando que são suficientes para formar os professores, sem sequer haver necessidade de grande reflexão, contextualização ou problematização.

Por fim, a maneira como as *learning sciences* olham para a educação como uma mera aplicação das “evidências” produzidas pela ciência, reforçando uma imagem dos professores como profissionais que se limitam a pôr em prática descobertas e orientações vindas de “fora”.

Qual é o denominador comum das tendências tradicionalistas? Simples: o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da docência. Os professores são definidos como “aplicadores” de um conhecimento alheio e ignorados como “produtores” de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão essencialmente prática e instrumental.

Ao longo dos últimos cem anos, a visão tradicionalista tem sido contestada por tendências modernas (progressistas e inovadoras), que defendem a importância e a complexidade da formação de professores. A partir das primeiras décadas do século XX, em todos os países do mundo, as disciplinas de pedagogia, de psicologia e de sociologia da educação, de história da educação, de organização dos sistemas de ensino, de educação comparada ou de desenvolvimento curricular passam a ocupar cada vez mais espaço na formação de professores.

Essa mudança coincide com a afirmação do mais importante movimento educativo da modernidade pedagógica, a Escola Nova, que reúne o seu primeiro Congresso Internacional em Calais, em 1921. Em certo sentido, ainda hoje somos herdeiros da sua Carta de princípios, que apresenta a escola nova como um “laboratório de pedagogia prática”.

Mas, sobre isso, é impossível não recordar as palavras premonitórias de Jean Houssaye, num texto brilhante, intitulado “O escravo pedagogo e os seus diálogos”:

“Paradoxalmente, a Educação Nova é, ao mesmo tempo, a consagração e a morte da pedagogia: é a consagração porque dá origem a uma verdadeira explosão das práticas inovadoras; é a morte porque instaura a referência à

ciência e a deriva para as ciências da educação. O prático inovador acabará por ser enterrado e renegado em nome das ciências da educação, em nome da exclusão da prática” (Houssaye, 1984, p. 47).

As tendências modernas tornam-se mais influentes nos anos 1960, quando as ciências da educação renascem na França e no mundo. Simultaneamente, assiste-se à universitarização da formação de professores, com a extinção gradual das escolas normais e a sua substituição por cursos universitários.

As dimensões teóricas ganham grande relevância, contribuindo para uma expansão sem precedentes dos estudos pós-graduados em educação. Nas últimas décadas, publicaram-se dezenas de milhares de títulos e criaram-se centenas de revistas especializadas no campo da formação de professores. É um universo vasto, de grande complexidade e diversidade.

Três grandes eixos, interligados, dominam a maioria dos escritos e das propostas de trabalho das tendências modernas: o professor reflexivo, o professor pesquisador e as abordagens (auto)biográficas.

O conceito de *professor reflexivo* difunde-se a partir do trabalho de Donald Schön, publicado na década de 1980, com base numa reinterpretação de argumentos inicialmente avançados por John Dewey. Muito influente, essa ideia marca o campo da formação de professores nos últimos trinta anos. Hoje, porém, vive-se um sentimento de insatisfação, e até de frustração, pela maneira como esse conceito tem dado origem a uma imensidão de trabalhos na esfera académica, mas menos na esfera profissional docente, e pouco tem contribuído para reforçar o estatuto, a condição e a autonomia dos professores.

As teses do *professor pesquisador* remontam a meados do século XX, mas é também nas décadas de 1980-1990 que ganham uma presença forte na formação de professores. Em essência, pretendem afastar-se de uma visão tecnicista e afirmar os professores como produtores de um conhecimento próprio, e não apenas como aplicadores ou transmissores de um conhecimento alheio. No entanto, a pesquisa realizada tem se centrado sobretudo em temas académicos (históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos...) e, quando procura analisar o trabalho docente, tem sido realizada mais pelos universitários do que pelos professores.

Finalmente, devem mencionar-se as histórias de vida e as *abordagens (auto)biográficas* que, a partir de diferentes perspectivas, procuram valorizar a pessoa do professor, as suas experiências e percursos. Apesar da vastidão de textos e escritos, muitos de inegável in-

teresse e qualidade, essas abordagens deparam-se, desde há alguns anos, com um sentimento de exaustão ou saturação, revelando-se incapazes de passar de um somatório de narrativas individuais para dinâmicas de renovação da profissão docente.

Qual é o denominador comum das tendências modernas (progressistas e inovadoras)? A resposta é simples: apesar das intenções declaradas, há uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho. O impacto das pesquisas teóricas na construção de uma nova profissionalidade docente é muito limitado. Os professores são apresentados como “pesquisadores”, ou mesmo “intelectuais críticos”, mas, na verdade, são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo por académicos, e são, também nesse caso, desqualificados como “produtores” de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão teórica e universitária, o que é da maior relevância, mas pouco tem contribuído para um reforço da autonomia dos professores e da profissionalidade docente.

As reflexões anteriores identificam claramente a questão central da formação de professores: o conhecimento profissional docente. As tendências tradicionalistas nem sequer colocam a questão, pois olham para os professores como simples mediadores ou aplicadores de conhecimentos alheios. As tendências modernas reconhecem a pertinência da questão, mas não conseguem agir de forma consistente e congruente. Por quê?

É possível referir três ausências ou incompreensões que conduziram a formação de professores para a encruzilhada em que se encontra.

Em primeiro lugar, a desatenção às *dimensões institucionais*. Há cinquenta anos, os movimentos progressistas eram muito críticos em relação à instituição escolar (ver, por exemplo, Pierre Bourdieu, Paulo Freire ou Ivan Illich). Hoje, em reação a tendências de fragmentação da escola, regra geral por via de uma valorização de espaços privados e tecnológicos, assiste-se à defesa e ao elogio da escola (ver, por exemplo, Gert Biesta, Jan Masschelein ou Jorge Larrosa). Identifico-me com estes últimos autores, mas não esqueço a necessidade de uma transformação (ou metamorfose) da escola, e também na formação de professores, com a criação de novos contextos institucionais, ligando as universidades, as escolas, os professores e as suas associações e os responsáveis pelas políticas públicas de educação. No interior desses “terceiros espaços”, é possível trabalhar e sistematizar o conhecimento profissional docente como base fundamental dos programas de formação inicial e contínua.

O Complexo de Formação de Professores do Rio de Janeiro, ainda a dar os primeiros passos, é um dos melhores exemplos dessa nova institucionalidade. O Complexo procura

reunir numa mesma estrutura institucional os vários atores da formação de professores, em pé de igualdade e com idêntica capacidade de participação e de decisão: universidades, escolas, professores, entidades municipais, estaduais e federais etc. É nessa responsabilidade conjunta, compartilhada, que podemos encontrar novos caminhos para a formação de professores.

Em segundo lugar, a depreciação das *questões profissionais*. Um dos grandes problemas do campo da formação de professores é a fragilidade dos debates sobre a profissão e a profissionalização docente. Ninguém pode duvidar da importância da colaboração docente e do reforço dos coletivos docentes como lugares de produção de um conhecimento próprio dos professores. Mas, estranhamente, continuamos a assistir à disseminação de textos e artigos acadêmicos que põem em dúvida a docência como profissão e a formação de professores como formação profissional (isto é, como formação para uma profissão). Tenho dificuldade em compreender o alcance dessas “ruminações” que, na verdade, contribuem para perpetuar uma hesitação muito negativa para a afirmação profissional dos professores.

Em terceiro lugar, a omissão dos *referenciais públicos*. É surpreendente que, na análise dos professores e da sua formação, não haja praticamente qualquer menção ao seu papel no debate público, na construção de um espaço público da educação. Fala-se muitas vezes da “voz” dos professores, mas é como se fosse uma voz interna, e não externa. Fala-se por vezes da importância da escrita, mas é como se fosse uma escrita dirigida apenas aos outros professores. Importa, por isso, pensar a formação de professores a partir de um conhecimento docente que não se esgota nas fronteiras da profissão, e que tem visibilidade e reconhecimento público, permitindo aos professores uma participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação.

Insisto no meu argumento central. Precisamos de dinâmicas de transformação profunda da formação de professores, tendo como ponto central a produção e consolidação do conhecimento profissional docente. Para isso, é indispensável olhar com mais atenção para as dimensões institucionais, profissionais e públicas.

Para continuar:

Um conhecimento contingente, coletivo e público

Não pretendo aprofundar uma discussão essencialmente epistemológica, filosófica ou conceitual, mas antes juntar os três termos da expressão *conhecimento – profissional – docente*: um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (*contingente*); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de coconstrução (*coletivo*); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*).

Não me interessa compor longas listas de capacidades, competências ou saberes que os professores devem possuir. Essas enumerações ou tipologias, tão correntes na literatura educacional, são de pouca ou nenhuma utilidade. Foi sempre com desconfiança que assisti à sua fabricação, que, na minha opinião, serve mais para o controle e autoridade sobre os professores do que para a sua autonomia e liberdade.

O conhecimento profissional docente tem características próprias, é um “terceiro gênero de conhecimento”, tal como procurei defini-lo em artigo publicado nos *Cadernos de Pesquisa* (Nóvoa, 2017). Não é um conhecimento facilmente reconhecível, pois escapa aos parâmetros habituais. Precisamos adotar novos pontos de vista, a fim de conseguirmos captar a sua natureza e sentido. E precisamos fazê-lo com uma posição clara sobre os professores, sem nos perdermos em debates improdutivos, e até perigosos, que põem em xeque a docência como profissão.

O potencial transformador do conhecimento profissional docente reside no fato de ser contingente, coletivo e público. São características que se encontram também noutras profissões, mas que adquirem configurações muito próprias no caso do professorado.

Um conhecimento contingente

“Os pensadores que transformaram o estatuto do pensamento no século XX, fizeram-no instalando o contingente no centro desta transformação” (David-Menard, 2011, p. 93).

A primeira característica do conhecimento profissional docente é a sua *natureza contingente*, num duplo sentido.

Por um lado, é um conhecimento que não existe fora da ação, que se constrói no seu interior. O trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, pela capacidade de os professores darem respostas e tomarem decisões em face de cada nova situação. Há uma dimensão de risco, de incerteza, no modo como esse conhecimento se elabora, a partir de uma diversidade de experiências e da sua análise. Risco e acaso, pois não é possível controlar, *a priori*, a sucessão de acontecimentos que têm lugar no espaço da sala de aula e da escola. Mas os acasos não surgem por acaso. São os acontecimentos vulgares e cotidianos que dão sentido à educação. É neles que reside a possibilidade de um conhecimento profissional docente.

Por outro lado, é um conhecimento contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência. Não é possível a sua transposição para outros lugares, o que não impede que possa inspirar outras iniciativas e projetos. A contingência é a realidade das coisas, não a sua propriedade, alertou-nos, há muito, Spinoza. Porém, desviando-se de uma longa tradição filosófica, Jean-Claude Milner (1995) escreve que só uma proposição contingente é refutável e que, portanto, apenas há ciência do contingente. É nessa possibilidade que se firma o conhecimento profissional docente. A compreensão de cada situação educativa, dos incidentes e acidentes, dos episódios e enigmas, contém um importante poder transformador. O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica.

A reflexão de John Dewey, na conferência *The sources of a science of education*, merece ser retomada, sobretudo quando refere que o contributo dos professores continua a ser negligenciado ou, dito de outro modo, “continua a ser uma mina pouco explorada” (1929, p. 46). A sua conclusão principal é que “a realidade final da ciência educacional não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde é ensinada, mas nas mentes daqueles que estão envolvidos na execução das atividades educacionais” (1929, p. 32). O trabalho dos professores inclui a ciência dentro dele.

Nesta perspectiva, a ideia de conhecimento contingente ganha todo o seu significado, constituindo um elemento central da profissionalidade docente. Um professor tem de lidar com muitas e diferentes formas de conhecimento, dos conteúdos das disciplinas às teorias e aos métodos pedagógicos, mas a síntese deve ser feita com base num “terceiro gênero de conhecimento”. Produzir essa afirmação implica uma concepção do trabalho dos professores que não se limita à prática, mas que inclui, necessariamente, uma dimensão de reflexão e de análise.

A literatura educacional é fugaz e efêmera. Torna-se obsoleta rapidamente. Mas há livros que ficam conosco por muito tempo. É o caso de *Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique*, de Gilles Ferry, publicado em 1983, no qual se defende um modelo de formação de professores centrado na análise das situações educativas e do seu carácter único, imponderável e imprevisível. A relação de regulação entre a teoria e a prática é apresentada como fonte de lucidez e conhecimento: “os professores ou futuros professores colocam-se, assim, em condições para desenvolverem, eles próprios, os instrumentos da sua prática e os meios da sua formação” (1983, p. 61).

Eis o sentido de um conhecimento *contingente*, um conhecimento difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas. Não se trata, obviamente, de elaborar um “manual de atividades” qualquer ou uma “lista de experiências” a realizar. Estaríamos, nesse caso, perante uma mera lógica de reprodução. A ideia de repertório está associada a um imaginário ou coleção de imagens, algumas já existentes, outras ainda por construir.

Falar de um conhecimento repertorial em vez de um conhecimento codificado é abandonar os esforços para definir a “cientificidade” da pedagogia e partir à procura, com base na contingência, de um conhecimento profissional docente. Depois de submetidas a um processo de reflexão e de apropriação, as experiências passadas contêm um importante potencial de conhecimento. Mas as experiências futuras, isto é, as dinâmicas de experimentação e inovação, são, também elas, produtoras de novos conhecimentos. O que importa é marcar devidamente a contingência da ação como base do conhecimento profissional docente.

Um conhecimento coletivo

“O que mudou em mim, felizmente, são os outros, porque eu sou esse outro que me fala, que eu escuto e que me faz caminhar com ele. Como seria feliz se pudesse aplicar a mim mesmo estas palavras de Brecht: *Ele pensava noutras cabeças; e, na sua, outros pensavam-no*. É isto o verdadeiro pensamento” (Barthes, 1981, p. 252).

A segunda característica do conhecimento profissional docente é a sua *natureza coletiva*, o fato de se constituir no interior de uma profissão ou, melhor dizendo, de um coletivo profissional. Não se trata de diminuir a relação de cada um, individualmente, com o conhecimento, mas de projetar essa relação pessoal numa produção coletiva. É a passagem

do *cogito ao cogitamus* (Latour, 2010). O princípio de um conhecimento mútuo sustenta a necessidade de uma formação mútua, de uma formação em cooperação (Niza, 1997).

Há um conhecimento tácito, implícito, que faz parte do patrimônio da profissão docente e que se transmite, “naturalmente”, de geração em geração. É crucial que este conhecimento subentendido se torne “entendido”, consciente e partilhado por todos. Para isso, é necessário conduzir um trabalho de explicitação num quadro coletivo, colaborativo e colegial.

A transformação da formação de professores implica mudanças de fundo na organização das escolas e do trabalho docente. O modelo escolar que tem dominado a história da educação, induz uma ação essencialmente individual do professor, porta adentro da sala de aula com os seus alunos. Os novos ambientes educativos definem-se numa diversidade de espaços e de tempos, e fazem apelo a um trabalho conjunto entre os professores.

A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de “comunidades de conhecimento” organizadas por professores.

Gilles Deleuze refere-se à “contingência do encontro” em texto sobre Marcel Proust: “O que nos obriga a pensar é o signo. O signo é o objecto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que assegura a necessidade por ele sugerida. O acto de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural. Ele é, pelo contrário, a única criação verdadeira” (1964, p. 118). Em conclusão, afirma mesmo que o “hieróglifo” se encontra por todo o lado, sob “o duplo símbolo do acaso do encontro e da necessidade do pensamento: fortuito e inevitável” (1964, p. 124).

A contingência é, assim, definida pelo *encontro*, por uma relação e um diálogo que se produzem no interior de um coletivo. Como pensamento necessário, construído a partir de um trabalho *em comum*, o conhecimento profissional docente permite firmar e afirmar a profissão. É nele que radica a possibilidade de uma renovação da profissão, a partir de sucessivos encontros intergeracionais, desde os momentos da formação inicial, ao período de entrada na profissão (a indução docente) e à formação continuada.

Este interconhecimento contém, inevitavelmente, uma dimensão ética e política. Ética, enquanto compromisso de combate pela equidade e pela justiça social. Não há conhecimento profissional sem esse compromisso. Política, enquanto presença no espaço públi-

co da educação. Não há conhecimento profissional sem essa presença. Os professores não podem tornar-se invisíveis. É como coletivo que devem assumir plenamente as suas responsabilidades na escola e na sociedade.

O conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e diálogos. Essa abertura torna os professores mais vulneráveis, na medida em que os obriga a sair do seu espaço próprio, protegido, para se expor aos outros e com os outros? Talvez. Mas é a condição necessária para um desenvolvimento profissional baseado num conhecimento coletivo, inscrito na profissão e fator da sua projeção pública.

Um conhecimento público

“Faz dois séculos – disse Settembrini – vivia no nosso país um velho poeta, um excelente conversador, que atribuía suma importância à beleza da grafia, porque, segundo a sua opinião, esta conduzia à beleza do estilo. Deveria ter ido um pouco mais longe e dizer que um belo estilo conduz a belas ações. – Escrever bem já quase é pensar bem, e daí a agir bem não há muita distância” (Thomas Mann, 1958, p. 167).

A terceira característica do conhecimento profissional docente é a sua *natureza pública*, o que implica um processo de escrita e de publicação. O conhecimento organiza-se no momento da sua sistematização e divulgação. Só assim fica à disposição dos outros. É a leitura que garante a partilha no espaço da profissão. Muitas vezes tácito, o conhecimento profissional docente necessita não só ser explicitado, mas também ser publicado.

Escrever é comunicar, isto é, abrir a possibilidade de pensar em comum. O convite de Simone Weil deve ser acolhido pelos professores: “O que eu gostaria era de lançar um apelo a todos aqueles que sabem ou fazem efetivamente alguma coisa, e para os quais não chega saber ou fazer, e querem refletir sobre o que sabem e fazem!” (1966, p. 80). Mas essa reflexão, esse *entreconhecimento*, tem de se prolongar num exercício público, que inscreva os professores como elementos decisivos no debate e nas políticas públicas de educação.

Os professores têm um certo retraimento em relação à escrita, como se esse exercício lhes estivesse vedado e pertencesse apenas à esfera académica. Muitas vezes, recolhem-se no interior dos espaços escolares. Mas, hoje, não podemos prescindir da sua expo-

sição pública, da sua voz pública. O conhecimento profissional docente ganha legitimidade e relevância quando se difunde na sociedade. É preciso que os professores tenham a possibilidade e a coragem de escrever e de publicar. Vale a pena uma vida sem risco?

Em língua portuguesa, *publicar* tem um duplo sentido: editar ou imprimir e tornar público. A edição torna o texto autônomo em relação ao autor, dá-lhe existência e transforma-o num “objeto comum”.

Uma das passagens mais importantes do último relatório da UNESCO, *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, refere:

“A profissão docente não termina no espaço profissional, mas continua no espaço público, na vida social e na construção do bem comum. Nesse sentido, é especialmente importante que os professores participem da definição das políticas públicas. [...] Ser professor é se posicionar na profissão e se posicionar publicamente sobre as grandes questões educacionais e a construção de políticas públicas. Essa participação não visa primordialmente a defender seus interesses, mas projetar sua voz e conhecimento em uma esfera social e política mais ampla” (2021, p. 88).

É este o ponto decisivo do meu argumento. A reflexão em comum deve prolongar-se por uma sistematização escrita, de modo a instaurar o conhecimento profissional docente no espaço público. A ressonância dos gestos marca o vigor e a credibilidade dos professores. Uma profissão que não se escreve, não se inscreve do ponto de vista social e fica diminuída na sua capacidade de participação no espaço público e no espaço das políticas públicas. Escrever bem é condição necessária para pensar bem; e pensar bem aproxima-nos da possibilidade de agir bem. O que significa *publicação*, no seu sentido literal? Significa *pública ação*. O conhecimento profissional docente define-se na ação pública.

O que estou a advogar implica mudanças profundas na organização da profissão docente e da formação de professores.

A identidade profissional dos professores não pode ser diluída num conjunto de “figuras” (facilitador, colaborador, tutor...) que parecem trazer uma “linguagem inovadora” quando, na verdade, destroem o núcleo central da profissionalidade docente. Do mesmo modo, os programas de formação docente não podem ser substituídos por uma série de workshops, oficinas ou atividades edtech, como se bastasse um treino rápido ou um contato com as escolas para alguém se tornar professor.

Precisamos dar consistência ao conhecimento profissional docente e afirmar a sua centralidade no desenvolvimento profissional dos professores. Quais as consequências concretas dessa posição para a formação de professores? Eis a pergunta que orienta a última parte deste ensaio.

Para concluir:

Consequências para a formação de professores

“Um professor não é um guru.../ Um professor não é um iniciador.../ Um professor não é um mediador.../ Um professor não é um autor.../ Um professor não é um treinador.../ Um professor não é um produtor.../ Um professor não é um gestor.../ Um professor não é um fornecedor de serviços.../ Um professor não é um pai, nem uma mãe.../ Um professor não é um companheiro.../ Um professor não é um amigo.../ Um professor não é um líder.../ Um professor não é um activista.../ Um professor não é um conselheiro espiritual.../ Um professor não é um conselheiro emocional.../ Um professor não é um sedutor.../ Um professor não é um condutor.../ Um professor não é um guia.../ Um professor não é um comunicador.../ Um professor não é um moderador...” (Larrosa, 2019, p. 329).

Num dos seus livros mais recentes, *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*, Jorge Larrosa apresenta, provocativamente, os resultados de um exercício sobre “o que não é um professor”. A provocação poderia continuar *ad infinitum*: Um professor não é um facilitador.../ Um professor não é um tutor.../ Um professor não é um colaborador.../ Um professor não é um animador.../ ... e terminar inevitavelmente com uma tautologia: *Um professor é um professor*.

A formação de professores não pode alimentar esse tipo de ambiguidades e de linguagens que traduzem visões e ideologias perniciosas para o futuro da profissão docente. Para combatê-las, e firmar os professores como professores, é indispensável consolidar o conhecimento profissional docente e identificar as suas consequências institucionais, profissionais e públicas no campo da formação de professores.

Consequências institucionais

O conhecimento profissional docente é um “terceiro gênero de conhecimento”. Naturalmente, precisa de um “terceiro lugar” para a sua sistematização e mobilização nos processos de formação de professores.

Regra geral, a formação inicial é da responsabilidade das universidades. Hoje, é impossível ignorar que as universidades, por si sós, não são capazes de assegurar uma adequada formação profissional dos professores. São indispensáveis, enquanto espaços de conhecimento e de ciência, mas precisam da colaboração das escolas e dos professores da educação básica, e de outros atores. Essa colaboração não pode ser baseada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, principalmente entre os professores das universidades e das escolas.

Regra geral, a formação continuada é da responsabilidade das escolas de educação básica e dos governos estaduais e municipais. Muitas vezes, recorrem à ajuda de outras entidades, nomeadamente a empresas e a fundações. Noutros casos, pedem apoio às universidades, mas frequentemente apenas para a oferta de cursos de determinadas matérias. Não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas da educação básica, mas essa presença, por si só, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada. A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores.

Se o meu diagnóstico estiver certo, então a solução é óbvia: precisamos juntar as universidades e as escolas de educação básica. Essa “junção” não pode ser feita, como até agora, apenas por meio de parcerias ou acordos pontuais, em especial para os estágios – precisa se configurar como uma nova institucionalidade. É a solução adotada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o Complexo de Formação de Professores do Rio de Janeiro, uma experiência original e de grande alcance.

Construir este “terceiro lugar” é a consequência natural de pesquisas e reflexões produzidas há décadas por vários autores, com destaque para Ken Zeichner:

“Precisamos de um novo modelo para os programas de formação de professores, mais centrado nas comunidades e nas escolas, no qual as universidades, as autoridades municipais e estaduais, as associações de professores e as comunidades locais compartilhem a responsabilidade pela preparação de professores sensíveis do ponto de vista cultural e comunitário, e capazes de ensinar todas as crianças” (2017, pp. 10-11).

Espera-se que este “terceiro lugar” seja capaz de agir no *continuum* do desenvolvimento profissional docente, dando coerência e consistência aos processos de formação inicial, de indução docente e de formação continuada. Uma palavra para sublinhar, uma vez mais, a importância do período de indução docente ou profissional – os anos de transição entre a formação e a profissão – na história de vida e na formação dos professores. Ignorar esses anos, como tem sido recorrente nos programas e nas políticas de formação de professores, é um erro de consequências graves para a profissão docente.

A concretização de uma proposta desse tipo não será idêntica em todas as universidades, municípios e estados. A diferença é bem-vinda, pois marca a necessidade de, a partir de princípios genéricos, enraizar a formação de professores nas distintas realidades locais. O futuro conjuga-se no plural e não nos esquemas uniformes do passado.

Consequências profissionais

A produção do conhecimento profissional docente não é um gesto individual, mas coletivo, que se faz no interior da profissão. A reflexão conjunta é central para construir esse conhecimento, mas também para organizar os programas de formação de professores.

O trabalho dos professores teve desde sempre uma base individual. Tradicionalmente, o ensino tem lugar no interior de uma sala de aula, com uma configuração própria e relativamente isolada dos outros espaços escolares. Essa matriz está mudando, com a transformação dos ambientes educativos e a necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores. A profissão docente está adquirindo uma dimensão cada vez mais coletiva.

O que é verdade para a profissão é igualmente verdade para a formação de professores. Precisamos instaurar processos de formação mútua, cooperada, impossíveis de concretizar sem uma presença conjunta das universidades, das escolas e dos professores da educação básica.

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige uma presença e um trabalho em comum entre quem está se formando e quem já é professor.

A situação torna-se muito evidente na fase da vida em que nos tornamos professores, isto é, nos primeiros anos de exercício docente. É um tempo decisivo da nossa história profissional, mas frequentemente descuidado tanto pelas políticas públicas como pelas

universidades e pelas escolas. Porém, é nesses anos de transição entre a formação e a profissão que se decide grande parte do nosso futuro como professores.

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência, adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, *viver com*, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros. Para que isso aconteça, tem de haver condições nas escolas e uma nova organização do trabalho dos professores.

A partir da compreensão das mudanças em curso na profissionalidade docente, é possível transformar os modelos e os programas de formação de professores. Não se trata, apenas, de formar individualmente cada professor, mas também de reforçar o coletivo docente. Como escrevi, provocativamente, em texto já antigo, é preciso “uma formação de professores construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009).

Não se trata de diminuir o papel das universidades, nomeadamente no que diz respeito aos conhecimentos científicos e aos conhecimentos pedagógicos. Mas é preciso repetir que, sem um “terceiro gênero” de conhecimento, o conhecimento profissional docente, não há qualquer possibilidade de formar um professor. É preciso retirar todas as consequências dessa afirmação, e assegurar a presença dos professores nas diversas fases do *continuum* da formação docente: desde a formação inicial à formação continuada, passando pelo momento da indução profissional.

Consequências públicas

Uma profissão não é apenas uma realidade interna, contém também uma dimensão externa. O trabalho dos professores não se destina unicamente a servir um público, mas também a formar e a criar públicos. O conhecimento profissional docente projeta-se para fora das escolas e do ensino, para o espaço público da educação.

Nas últimas décadas, os professores perderam visibilidade pública e a sua voz foi sendo substituída por especialistas de matérias tão diversas como o currículo, as tecnologias, as competências socioemocionais ou os estudos do cérebro. Publicamente, ouvem-se muitos discursos sobre educação, o que é de enaltecer, mas faltam maior presença e participação dos professores.

No momento presente, de transformação profunda da educação, um certo retraimento dos professores “dentro” dos espaços escolares é prejudicial ao seu prestígio e reconhe-

cimento público. O conhecimento profissional docente é fundamental para o trabalho escolar, mas dota também os professores de melhores condições e de maior legitimidade para participarem dos grandes debates públicos sobre educação.

A junção num mesmo espaço de professores, universitários, pesquisadores e autoridades políticas cria boas condições para que os momentos da formação sejam também momentos de afirmação e de participação pública dos professores. Isolados, os professores podem pouco, mas, reunidos em instâncias fortes, não deixarão de ser devidamente tidos em conta pelas políticas públicas.

Repito: a escrita é muito importante. Por isso, falar da dimensão pública do trabalho dos professores significa valorizar a publicação das suas ideias, experiências e reflexões. São palavras que têm a mesma raiz e intencionalidade.

No caso dos professores, há três palavras que devem seguir par a par: profissão, público e participação. Não se espera dos professores que cuidem apenas da melhoria das escolas e do ensino, mas que se envolvam numa reflexão e ação sobre o que deve ser o futuro ou os futuros da educação. A sua credibilidade e o seu prestígio dependem dessa projeção no futuro. Detentores de um conhecimento próprio, estarão preparados para cumprir o seu papel como *profissionais públicos*, como profissionais publicamente comprometidos.

Coda:

Para deixar tudo claro

O que me interessa, desde sempre, é a defesa dos professores e da sua profissionalidade, no contexto de uma valorização da escola pública e do espaço público da educação.

Assumo uma postura crítica em face dos discursos que diminuem ou corroem a profissão docente. Refiro-me às intermináveis discussões, que se prolongam há mais de meio século, sobre a pertinência de aplicar à docência o conceito de profissão: é como se estivéssemos perante um círculo vicioso que só contribui para rebaixar os professores. Refiro-me também às expressões, cada vez mais correntes, que tratam os professores como colaboradores, facilitadores ou mediadores: é como se a palavra “professor” fosse incômoda e inadequada para pessoas e grupos que pretendem diluir a profissionalidade docente.

Esses discursos traduzem-se em políticas de formação de professores nocivas aos professores. No primeiro caso, recusam a ideia de uma formação *profissional* dos professores e contribuem para organizar programas de formação de professores em que pouco se trabalha ou se reflete sobre a profissão docente e o trabalho pedagógico. No segundo caso, dão origem a processos de recrutamento de pessoas sem qualquer formação, como se bastasse possuir conhecimentos de algum tema ou matéria para ser professor.

Nada disso é inocente. A formação de professores é atravessada por interesses diversos (corporativos, universitários, econômicos...), parecendo, por vezes, que o menos importante é o reforço da profissão docente. Sabemos bem o que é preciso fazer, mas enredamo-nos em justificações para não o fazer. Agora, chegou o tempo da coragem da ação, também para as universidades.

Há muitas maneiras de ser professor, uma diversidade de opções e de caminhos. Mas, em todos eles, há um ponto imprescindível: o *conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público*. É com base nele que se devem organizar os novos modelos de formação de professores.

Capítulo 7

Jovens professores: o futuro da profissão

Lema do Dia Mundial do Professor 2019
Jovens professores: o futuro da profissão

O que se entende por ensino como possibilidade em tempos obscuros e constrangedores? Trata-se de despertar e reforçar os jovens de hoje para falarem, refletirem, imaginarem e agirem com uma responsabilidade concreta num mundo cada vez mais multiforme. Ao mesmo tempo, trata-se de permitir que permaneçam em contato com o temor e o desejo, com o cheiro dos lilases e o sabor dos pêssegos. A luz pode ser incerta e oscilante; mas os professores, com as suas vidas e obras, têm a notável capacidade de fazer brilhar em todos os cantos e, talvez, conseguir que os recém-chegados se juntem a outros e transformem.

Maxine Greene

Este texto centra-se nos jovens professores argumentando que são decisivos para o futuro da profissão. Depois de um começo, no qual se referem os estudos de Michael Huberman, a primeira parte do texto aborda a importância do período de indução profissional, como um “tempo entre dois”, entre as licenciaturas e o exercício pleno da profissão.

Na segunda parte, repetem-se algumas ideias alinhadas em seis pontos que parecem simples, mas talvez não sejam, sobre o desenvolvimento profissional docente.

Finalmente, na terceira parte, faz-se um convite às universidades para se envolverem seriamente na formação de professores e na indução profissional docente, retomando ideias apresentadas na Aula Inaugural da Cátedra Anísio Teixeira de Formação de Professores, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a 27 de julho de 2022.

Numa conclusão breve, insiste-se na importância dos jovens professores para a renovação e o futuro da profissão docente.

O texto adota o lema do Dia Mundial do Professor, em 2019 – *Jovens professores: o futuro da profissão*. Uma primeira versão deste texto foi publicada na *Revista Internacional de Formação de Professores* (Vol. 8, 2023, pp. 1-15).

Jovens professores: o futuro da profissão

Começando

No final da década de 1970, iniciei funções docentes numa Escola do Magistério Primário. Em Aveiro. Tinha praticamente a idade dos meus alunos. Foram tempos muito importantes para mim, nos quais tomei consciência da importância de uma boa integração na profissão dos jovens professores.

Mais tarde, no início da década de 1980, iniciei os meus estudos sobre a profissão docente na Universidade de Genebra. Tive a possibilidade de acompanhar os primeiros estudos de Michael Huberman, na minha opinião o mais lúcido educador e pedagogo da segunda metade do século XX, sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Em 1989, estive no lançamento da sua obra, *A vida dos professores*. Cada vez se foi tornando mais nítida, na minha reflexão, a importância dos primeiros anos de exercício profissional, quando os estudantes terminam as licenciaturas e iniciam funções docentes nas escolas.

Adquiri a consciência clara de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na maneira como nos tornamos professores, na construção da nossa identidade profissional.

Mas é também um tempo decisivo para a renovação da profissão. É nos diálogos e vínculos entre jovens professores e professores mais experientes que se define a possibilidade de novos processos e de novas práticas pedagógicas. Por isso essa relação é tão importante. A profissão docente não terá futuro se não cuidar melhor dos seus professores mais jovens. Esse período entre dois, entre a formação e a profissão, é decisivo.

Um tempo entre dois: o período de indução profissional

Concentremo-nos nos primeiros anos de exercício docente, esse tempo entre dois, entre o fim da licenciatura e o princípio da profissão. Sabemos, há muito, que são anos decisivos nas nossas vidas profissionais, e também pessoais. Espanta, por isso, um certo vazio que se criou, pelo menos nas últimas décadas, em torno desse período. Este período entre dois pode ser pensado de duas maneiras distintas:

- Ou como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Nesse caso, devemos organizar o conjunto do currículo das licenciaturas tendo como alvo esse período. Dito de outra maneira: temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de socialização profissional, de aquisição de uma identidade profissional.

- Ou como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, de contato com o conjunto das realidades da vida docente. Nesse caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas. Dito de outro modo: temos de organizar as escolas de modo a receberem os jovens professores, integrando-os no dia a dia da profissão.

As duas formas de pensar são úteis e pertinentes, mas quero, acima de tudo, chamar a atenção para a necessidade de dar a este período de três ou quatro anos uma espessura própria, isto é, de considerá-lo autonomamente como um tempo central para que cada jovem professor adquira a sua própria identidade profissional docente.

Para isso, precisamos superar três silêncios que têm marcado o período de indução profissional, isto é, de iniciação e de introdução à profissão docente:

- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dado a esse período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão da licenciatura;

- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha e de recrutamento dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;

- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas, o que implica também novas formas de organização do trabalho docente.

O meu argumento é que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como construímos a carreira docente, mas no modo como se renova a própria profissão docente.

A indução profissional pode realizar-se de várias maneiras. Apesar de haver uma abundante literatura em torno desse tema, com milhares de títulos publicados nos últimos anos, as experiências concretas são ainda limitadas. Mas já é possível construir uma reflexão crítica para tentar preencher esse “vazio”.

A *residência docente* é uma das formas de indução profissional. Na minha opinião, é um conceito mais apropriado do que *residência pedagógica*, pois trata-se de integrar alguém em uma profissão, a profissão docente, e não apenas em um conhecimento ou em uma forma de agir, a pedagogia.

A indução exige que os três vértices do triângulo estejam presentes e articulados de forma sólida e equilibrada: (i) as instituições universitárias de formação de professores; (ii) as entidades de gestão pública da educação; (iii) as escolas e os professores de educação básica.

Em alguns países verifica-se a predominância de uma estratégia política, centrada fundamentalmente no recrutamento e em um “período probatório”, que acaba por afastar os programas universitários e por desvalorizar o papel do coletivo docente. Assim concebidas, as experiências de indução ou de residência assumem uma tendência pragmática (praticista) e acentuam a importância dos períodos probatórios ou das provas de acesso à profissão, perdendo grande parte do seu interesse.

A minha abordagem tende a valorizar um equilíbrio entre os três vértices e, acima de tudo, o reforço do ponto que tem recebido menos atenção, o coletivo docente. É esta a minha preocupação, desde sempre, uma preocupação ainda maior à medida que se acentuam os processos de dissociação entre as universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os docentes, entre as políticas e a profissão.

O aspecto central que me interessa sublinhar é a necessidade de construir ambientes escolares propícios à socialização profissional. A minha reflexão tem, implícita, uma crítica aos ambientes existentes – nas universidades e nas escolas, mas também na forma como se recrutam os professores –, que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermediária (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente).

Afirmo mesmo que não é possível formar devidamente um professor, nem nos enquadramentos atuais das universidades, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes. Para que o período entre dois ganhe densidade e sentido, é necessário repensar os ambientes de formação, de pesquisa e de trabalho:

- (i) para construir licenciaturas significativas, é preciso alterar o ambiente da formação inicial, construindo terceiros espaços de ligação entre as universidades, as escolas e os gestores públicos;
- (ii) para valorizar a profissão docente, é necessário criar condições para a produção de um terceiro gênero de conhecimento, o conhecimento profissional docente;
- (iii) para reforçar os professores enquanto coletivo docente, é preciso reorganizar os ambientes escolares, favorecendo um trabalho colaborativo e de coconstrução do conhecimento e da pedagogia (Nóvoa, 2017; Nóvoa & Alvim, 2022).

Em um equilíbrio entre esses três ambientes, podemos imaginar um percurso de formação e de integração na profissão que, tendo como ponto de junção os primeiros anos de exercício profissional, contribua para reforçar a profissionalidade docente, renovando e valorizando o trabalho dos professores.

Seis pontos que parecem simples

Um

Tudo começa num reconhecimento, que parece simples, mas talvez não seja: a formação de professores é uma *formação profissional* de nível universitário.

Alguns defendem que deve ser “formação profissional”, mas não necessariamente de “nível universitário”, pois bastaria uma formação técnica, prática, “vocacional”, preparando os professores para o seu trabalho diário. É por isso que, em muitos países, a formação de professores está ainda sob a alçada de “escolas normais”, ou similares, de nível médio e com um cariz aplicado.

Outros sustentam que deve ser “de nível universitário”, mas não lhes agrada que seja “formação profissional”, pois entendem essa designação como uma diminuição ou desvalorização das dimensões teóricas. É por isso que, em muitos países, a formação de professores está no meio de cursos que formam para várias atividades ou profissões de ensino e educação, diluindo a especificidade da formação de professores.

Pessoalmente, defendo que falar de *formação profissional*, isto é, de formação para uma profissão, é elevar, e não diminuir; é dignificar, e não desvalorizar, os professores. Na verdade, é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem

conhecer. Difícil é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão.

Mas defendo também que a formação de professores deve ser feita no espaço universitário, pois este é o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito etc.). É necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação, pois só assim se poderão construir políticas coerentes de formação e de desenvolvimento profissional.

Dois

Tudo continua num outro reconhecimento, que parece simples, mas talvez não seja: a formação de professores deve ser concebida ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como licenciando até o último dia como professor.

Na verdade, para pensarmos os professores e a sua formação, temos de levar em conta o conjunto da vida profissional docente, construída em torno de três grandes momentos:

- 1.º Licenciatura – Trata-se de estudantes, que ainda não são profissionais, mas já devem ir assumindo progressivamente uma cultura profissional docente.
- 2.º Indução profissional – Trata-se de professores que já são profissionais, mas que, na maioria dos casos, se encontram ainda em período experimental ou probatório.
- 3.º Exercício docente em uma escola – Trata-se de professores no pleno exercício autônomo da profissão, e que devem manter-se envolvidos em dinâmicas de formação continuada.

Esses três momentos são muito distintos, mas devem estar articulados de forma coerente. Podemos mesmo argumentar que há ainda uma fase anterior ao primeiro momento, relacionada com estratégias para atrair estudantes do ensino médio para as licenciaturas, e uma fase posterior ao último momento, dirigida a uma saída serena da profissão.

O estatuto dos professores ou futuros professores deve ser claro, em cada um desses momentos, pois isso define também os seus graus de autonomia e de responsabilidade: no primeiro momento, são estudantes, sem autonomia no plano profissional; no segundo momento, já são profissionais, ainda que com níveis limitados de autonomia; no terceiro momento, são profissionais autônomos no pleno exercício das suas funções.

Este esquema permite compreender bem as razões e o sentido do segundo momento, de indução profissional.

Três

Há cerca de quatro décadas, no início dos anos 1980, verificou-se uma grande expansão dos estudos relacionados com o ciclo de vida profissional dos professores. Esses estudos resultavam do cruzamento entre tendências há muito estabelecidas na psicologia sobre o “desenvolvimento da carreira” (*career development*), com um interesse renovado da sociologia pelas “autobiografias” ou “histórias de vida”.

No que diz respeito às histórias de vida de professores, o autor mais brilhante, por sua inteligência e sensibilidade, foi, sem dúvida, Michael Huberman. Os seus trabalhos sobre a vida dos professores ou as fases da carreira docente, do fim da década de 1980, continuam a ser hoje leituras fundamentais.

Quero destacar duas linhas de reflexão e de análise deste pesquisador e professor que era, acima de tudo, um pedagogo:

- por um lado, a importância de olhar para a totalidade do ciclo de vida dos professores, compreendendo de que forma as fases iniciais influenciam a relação com a profissão, e vice-versa, e de que forma a vivência mais madura da profissão é influenciada pelas memórias dos primeiros anos de docência;
- por outro, a chamada de atenção para a relevância dos primeiros anos como professor, durante os quais os professores iniciantes seguem um processo de indução (introdução, inscrição, integração, socialização) na profissão.

Já a essa altura, Michael Huberman se interrogava sobre a inexistência de políticas de apoio e de enquadramento dos professores iniciantes. Há trinta anos, a pesquisa foi confirmando, com abundância de estudos e trabalhos, a relevância deste segundo momento do ciclo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que foi revelando a pobreza ou fragilidade das políticas dirigidas aos professores iniciantes. É a partir dessa dupla constatação que se têm vindo a consolidar programas de indução profissional.

Quatro

Os programas de indução profissional têm como objetivo estabelecer uma ponte entre a formação inicial e o exercício profissional autônomo. Nesse sentido, não devem dirigir-se aos “estudantes”, mas sim a “profissionais” no início do seu percurso docente.

Os programas de indução profissional, também na forma de “residências docentes”, não se destinam a substituir ou a melhorar os blocos de prática pedagógica ou os tradicionais estágios das licenciaturas. Certamente que essas realidades são muito importantes, mas fazem parte da “formação inicial”, e não da “indução”.

As residências docentes devem ter como público principal os professores iniciantes, recém-concursados no âmbito dos sistemas públicos de ensino. Dirigem-se a professores, responsáveis perante os seus alunos no quadro da sua autonomia profissional. É nisso que reside o interesse das residências docentes. A tutela já não pertence aos professores universitários, mas aos professores que atuam nas escolas da educação básica. Esse ponto é muito importante, pois jogam-se aqui questões de “poder” no controle da profissão, com o prolongamento de um “poder universitário” sobre os professores ou a afirmação de um “poder coletivo dos professores” sobre a sua própria profissão.

Nesse sentido, as residências docentes constituem um tempo fundamental para a integração na profissão, por meio do apoio, do enquadramento e da supervisão dos professores mais experientes. São um elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais coletiva, colegial, do exercício profissional docente. O futuro dos professores passa, necessariamente, por uma vivência mais colaborativa, cooperativa, da profissão, que começa nesses primeiros anos de docência.

Cinco

A indução profissional, sob a forma de residência docente ou em outro modelo, é um momento decisivo na história individual de cada professor, permitindo assegurar uma boa transição entre a formação e a profissão. Como pesquisadores, pedagogos e professores, devemos colocar as nossas melhores energias na compreensão dessa realidade e na produção de estratégias e de políticas coerentes de apoio aos professores iniciantes.

Mas este momento é também decisivo na história coletiva da profissão docente. Os enquadramentos adotados e a forma como os programas de indução profissional são desenhados não têm nada de inocente.

Em certos casos, há uma extensão da “tutela universitária”, com as residências a serem consideradas parte da formação inicial, o que, na minha opinião, é errado. Por essa via, podem resolver-se alguns problemas com os atrasos na contratação dos jovens professores e criam-se condições para que se mantenham em formação, mas perde-se o sentido profissional, de acolhimento por parte da profissão, que deve ser o foco central das residências. Os professores da educação básica que já foram, em grande parte, afastados dos cursos de formação de professores, ou neles desempenham um papel menor, são agora também afastados do processo de integração dos mais jovens na profissão.

Em outros casos, há a imposição de uma “tutela administrativa”, com as residências a serem consideradas unicamente para avaliação dos períodos experimentais ou probatórios, o que, na minha opinião, descaracteriza o seu sentido. Por essa via, resolvem-se os problemas da avaliação dos candidatos a professores para o exercício docente, mas perde-se o trabalho de socialização e de aquisição de uma cultura profissional docente. Uma vez mais, os professores de educação básica acabam por desempenhar um papel secundário nesse processo.

A minha concepção da residência docente assenta na emergência de uma “terceira força”, constituída pelos próprios professores da educação básica, exercendo plenamente os seus direitos e obrigações na formação e integração das novas gerações de profissionais. Estou consciente de que essa posição implica mudanças profundas na organização da profissão docente e das escolas, reforçando as suas dimensões coletivas e, sobretudo, a sua autonomia e capacidade de auto-organização. Mas esse é o caminho que sempre advoguei para os professores.

Seis

Para mim, a indução profissional é um momento decisivo, não só para a formação de professores e a sua integração na carreira docente, mas também para a própria renovação da profissão docente. Por isso, parece-me essencial pensar este momento no contexto mais amplo do desenvolvimento profissional docente.

A indução profissional acontece depois da “formação inicial” e deve ser concebida como um primeiro momento da “formação continuada”. A responsabilidade maior deve pertencer aos próprios professores da educação básica. Não se nega a importância do papel dos professores universitários, que têm um contributo importante a dar às residências. Não se nega, também, o papel das entidades da gestão pública da educação. Mas o papel central deve ser dos próprios profissionais docentes, dos professores mais experientes.

Um dia, quando era reitor da Universidade de Lisboa, perguntei a alguns grandes médicos do Hospital de Santa Maria, o nosso hospital universitário, a que função atribuíam mais relevância no seu trabalho diário. De todos, recebi a mesma resposta: “Para nós, a clínica e o ensino são muito importantes, mas nada é mais importante do que a ação que desenvolvemos junto dos jovens médicos, ajudando-os, apoiando-os, na sua entrada na profissão”. Um dia, gostaria muito de ouvir a mesma resposta aos professores de educação básica, assumindo que o compromisso com o apoio aos jovens professores é um elemento essencial do seu trabalho e da sua responsabilidade intergeracional.

O que me interessa no debate sobre a indução profissional, por meio de residências docentes ou de outros modelos, é o lugar da profissão docente, é o reforço dos próprios professores na formação, produção e regulação da sua profissão.

Um convite às universidades

Quero fazer um convite às universidades para se comprometerem, seriamente, com a educação básica, para se envolverem, plenamente, na formação de professores.

Historicamente, as universidades pouco ou nada se interessaram pela educação básica. Não estou a falar apenas do Brasil, mas do mundo. Foram sempre outras as suas prioridades. E pior ainda nas últimas décadas, quando o “produtivismo acadêmico” tomou conta da vida universitária, e virou-nos por inteiro para a publicação científica.

Sobre educação básica, o mais que sempre se ouviu foi esse lamento cíclico, insuportável, repetido geração após geração, reclamando que os alunos não sabem nada, que vêm mal preparados do ensino médio, que não estão prontos para os cursos universitários, que são semianalfabetos etc.

Foi sempre um lamento inconsequente, que não provocou qualquer mudança na relação entre a universidade e a educação básica. Veio até os dias de hoje, e continua a ser repetido, irresponsavelmente, isto é, sem que dele resulte uma nova responsabilidade da universidade.

De tempos em tempos, sobretudo depois de meados do século XX, lá surge uma iniciativa desgarrada para promover a universidade no ensino médio. Mas na maioria dos casos é por mero oportunismo, quando os cursos do Stem – Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática – ficam sem alunos.

Não desconheço as histórias de vida de muitos universitários, de todas as áreas – filósofos, cientistas, artistas, médicos, pedagogos, engenheiros... – que dedicaram o melhor de si mesmos à educação e à formação de professores. Mas foram sempre a exceção, nunca a regra.

Por dever de ofício, já tive de ler e avaliar centenas, talvez milhares, de currículos acadêmicos. Nunca vi nenhum dar centralidade ao trabalho na formação de professores. Mesmo na área da Educação, o que vem primeiro são sempre os artigos científicos e os projetos de pesquisa.

Por dever dos cargos que ocupei, tive de analisar e estudar os planos estratégicos de centenas de universidades em todo o mundo. Nunca vi nenhum dar prioridade à formação de professores.

A formação de professores não pode continuar a ser uma missão menor, relegada a um plano secundário, como se decorresse “naturalmente” do trabalho nas outras áreas científicas, como se não precisasse de uma atenção especial, de uma reflexão própria, de um investimento transversal de toda a Universidade.

Não creio que possa haver uma mudança significativa na formação de professores se não compreendermos duas questões:

- (i) a formação de professores não é assunto apenas da Educação, mas diz respeito a todas as áreas da Universidade;
- (ii) a formação de professores não é assunto apenas da Universidade, pois implica uma presença forte, organizada, das escolas e dos professores da educação básica, bem como dos gestores públicos da educação.

É nesse sentido que venho advogando a existência de uma “casa comum da formação e da profissão”: uma casa comum dentro da Universidade, juntando todas as licenciaturas; uma casa comum entre a Universidade e as redes públicas de educação. Trata-se de uma nova realidade, juntando num “terceiro espaço” todos os que se interessam pela formação de professores dentro da Universidade e todos os que, fora da Universidade, têm um papel decisivo a desempenhar nesta missão: escolas, professores, autoridades municipais e estaduais, associações de professores etc.

Esta casa comum não pode excluir, nem diminuir nenhuma presença, não é feita para disputar poderes nem dentro nem fora da Universidade, mas para juntar e reforçar a formação de professores e a profissão docente. Há muitas experiências desse tipo em

vários países, mas precisam de ser continuadas e reforçadas e, sobretudo, precisam ter competências na organização do período de indução profissional (Zeichner, 2012, 2017). É a partir desse “ponto” que se podem imaginar e realizar mudanças importantes na profissão docente, influenciando, por um lado, as licenciaturas e, por outro, a dinâmica das escolas. Não consigo imaginar nada mais importante, nem mais urgente, a ser feito pelas universidades no campo da educação.

Concluindo

Estamos vivendo um tempo difícil na formação de professores. Por um lado, há um ataque, em muitos países, às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de mediocridade e de irrelevância. Políticas conservadoras e neoliberais procuram regressar a um tempo anterior às escolas normais, quando não havia modelos institucionalizados de formação, mas apenas uma aprendizagem ao lado de um professor mais experiente.

Por outro lado, há um imobilismo das instituições universitárias e das comunidades académicas, envolvidas em disputas internas de poder e, sobretudo, na proteção das suas carreiras, pautadas cada vez mais pelo ritmo dos artigos científicos e cada vez menos pelo compromisso com a formação docente. Hoje, não há nas universidades um lugar onde todos aqueles que se preocupam com a formação docente (matemáticos, historiadores, biólogos, pedagogos etc.) possam trabalhar em conjunto, um lugar onde se valorize o trabalho de formação docente com um compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação.

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível para que haja uma formação *professional*. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Por isso, quero sublinhar a importância da relação entre a formação e a profissão e, em particular, no período entre a formação e a profissão. É neste tempo entre dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal.

Uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre dois, a *indução profissional*, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. É uma questão central para a integração de cada pessoa na profissão, mas é também uma questão central para o próprio futuro da profissão docente.

Os jovens professores são centrais para renovar a vida da profissão e das escolas. Estamos vivendo a maior transformação de que há memória na história da educação e da pedagogia. Precisamos acolher bem os jovens professores se quisermos dar futuro à profissão docente.

Capítulo 8

Os professores depois da pandemia: a reinvenção do futuro

*Lema do Dia Mundial do Professor 2020
Professores: liderar em tempos de crise, reinventar o futuro*

A educação genuína deve envolver os propósitos e as energias daqueles que estão sendo educados. Para garantir esse envolvimento, os professores devem construir relações de cuidado e de confiança e, dentro dessas relações, os alunos e os professores devem construir cooperativamente os objetivos educacionais.

Nel Noddings

Este texto chama a atenção para a necessidade de mudanças profundas na educação e no trabalho docente. Em tempos de crise, precisamos acreditar nos professores e nas suas possibilidades de ação.

Assim, criticam-se três ilusões habituais, que a Covid-19 tornou ainda mais visíveis, a saber: as aprendizagens acontecem “naturalmente” numa diversidade de tempos e ambientes; a escola física vai dar lugar à “escola virtual”; a pedagogia pode ser substituída pelas tecnologias.

Em alternativa a essas “ilusões”, sublinha-se que a educação implica sempre uma intencionalidade e, por isso, é preciso valorizar o papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro.

Como escreve Pierre Furter, para que as crises possam ser momentos frutíferos, torna-se necessário que os seres humanos tenham uma visão esperançosa de sua existência: “A esperança é *sem* otimismo e *sem* ilusão” (1966, p. 94), mas faz parte do trabalho dos professores na reinvenção do futuro.

Uma primeira versão deste texto foi publicada, em coautoria com Yara Alvim, na revista *Educação & Sociedade* (Vol. 42, 2021, pp. 1-16), com o título “Os professores depois da pandemia”.

Os professores depois da pandemia: a reinvenção do futuro

Abertura

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, que começou na segunda metade do século XIX. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e também na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente.

Nada foi programado, mas tudo estava pronto. Há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para concretizá-las (Nóvoa & Alvim, 2021). É isso que se passa, hoje, com este acontecimento infeliz, a Covid-19. Em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas.

Desde o início do século XXI, vêm-se reforçando as tendências de crítica à escola, sobretudo à escola pública e aos professores. Por um lado, por meio de uma dinâmica crescente de retraimento da educação em espaços domésticos, protegidos, com as famílias a resguardarem os seus filhos da exposição pública e do contato com os outros diferentes. Por outro lado, graças a uma expansão sem precedentes de uma “indústria global da educação” (Verger, Lubienski, & Steiner-Khamsi, 2016), fortemente assente no digital, com ofertas privadas, mas interessada sobretudo na produção de conteúdos, materiais e instrumentos de gestão para a educação pública.

A Covid-19 deu um grande impulso a essas tendências que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico”.

Muitos, seduzidos pelo canto dessas sereias, aderem acriticamente a modas e a um *pathos* da novidade que é tudo, menos transformação. Outros, assustados, recusam qual-

quer debate, e querem imaginar o presente como um parêntese até que as coisas voltem a um “normal” que imaginam feliz. Não nos deixemos encerrar nesta dicotomia entre o “ilusionismo futurista” e a resignação. É preciso compreender a espessura do presente e agir pela construção de uma outra escola, não pelo seu desaparecimento.

A questão digital merece de nós uma atenção especial. Não nos esqueçamos das reflexões avisadas de Michel Serres quando, há quase dez anos, publicou a *Polegarzinha*, a geração que habita o mundo teclando com os dedos. Depois de percorrer os três grandes tempos históricos da educação e da pedagogia – a escrita, o livro e o digital –, explica que as tecnologias obrigam a sair do formato espacial do livro e da página:

“Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das classes classificadas, distribuições díspares, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos sujeitos e dos objetos, procura de uma outra razão...: a difusão do saber já não pode ter lugar em nenhum dos campus do mundo, ordenados, formatados página a página, racionais à antiga, imitando os campos do exército romano” (Serres, 2012, p. 47).

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social.

Sabemos que o grande “mercado global da educação” vai continuar a crescer nos próximos anos. O que fazer? O mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a internet, promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nesses princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “a distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas para usar”.

Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos *enunciar* novas possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura.

O texto parte de uma crítica a três ilusões perigosas:

Primeira – A ilusão de que educação está em todos os lugares e em todos os tempos e acontece, “naturalmente”, num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais.

Segunda – A ilusão de que escola enquanto ambiente físico acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “a distância”, com acesso a diferentes “orientadores” ou “tutores” das aprendizagens.

Terceira – A ilusão de que a pedagogia, enquanto conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “aumentadas pela inteligência artificial”.

Em alternativa a essas “ilusões”, utilizam-se três termos para salientar que a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É esse esforço que define o papel dos professores.

Cada parte do texto sugere um andamento musical. Porque não há um único ser humano neste planeta que não tenha relação com a música: “A maior parte da humanidade não lê livros, mas canta e dança” (Steiner, 2006, p. 9). A música nos une e nos liberta. Como a educação.

O título escolhido, *Os professores depois da pandemia*, inspira-se na conferência de Theodor Adorno, *A educação depois de Auschwitz*, proferida em 1966 (ver Adorno, 2003). Dito de outro modo: como superar tragédias tão profundas e manter essa esperança sem a qual não é possível educar? Eis a razão por que somos professores.

Como manter a esperança diante da “horrible recaída do humanismo na bestialidade” (Zweig, 2015, p. 19)? O escritor busca e encontra na vida de Montaigne o sentido: ter sido “ele próprio razoável, manter-se humano em um tempo de desumanidade, manter-se livre em meio à loucura das massas” (Zweig, 2015, p. 24).

A lucidez é a chave da liberdade. A máxima de Montaigne, “O homem de entendimento não tem nada a perder”, se reatualiza na máxima de Zweig: “A loucura de seu tempo não é uma calamidade enquanto você mantiver a sua lucidez” (2015, p. 26).

O que é a lucidez senão a capacidade humana do pensar? Em *A vida do espírito*, Hannah Arendt (1971) evoca o pensar como faculdade que nos distingue e nos singulariza como humanos. Escritora e testemunha ocular de um mundo de desumanização, Arendt evoca a “necessidade urgente da razão”, entendida como a atividade do pensar, que se alicerça pelo sentido e não pela cognição. O que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações.

No contexto de impossibilidade da experiência, é preciso, como nos adverte Jorge Larrosa (2015), construir uma linguagem para a conversação, para que possamos elaborar com os outros o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência. Elaborar o sentido de nossa experiência é se colocar na tensão freiriana entre a *denúncia* de um presente cada vez mais intolerável e o *anúncio* de um futuro a ser criado por nós, mulheres e homens (Freire, 1994). Acreditamos que só o podemos enunciar por meio de uma linguagem para a conversação.

Primeiro movimento: Andante con moto

O papel dos professores na construção de um espaço público comum

(Andante con moto – Em ritmo do andar humano, agradável e compassado. A educação está na cidade? Certamente. Mas não pode ceder aos ritmos da “cidade”, ao frenesi de um presente permanentemente ocupado. A educação precisa da calma do tempo, com movimento. Talvez ouvir Schubert, recordando George Steiner e a sua indignação: então alguns nazis ouviam e tocavam, ao que parece de forma sublime, as suas obras e depois iam cumprir o “dever”, torturando e matando nos campos de concentração.)

A indignação de George Steiner diante de nazistas sensíveis ao som agradável de Schubert e indiferentes aos horrores cometidos nos campos de concentração encontra eco nas indagações de Hannah Arendt, diante do julgamento do nazista Eichmann, ocorrido no ano de 1961. Ao acompanhar o processo de um dos principais responsáveis pela organização do extermínio de judeus na Alemanha, Arendt se indigna não apenas pela monstruosidade dos atos de Eichman, mas por se ver diante de um homem “absolutamente vulgar”, que não apresentava “nenhum sinal de convicções ideológicas firmes ou de motivos maldosos específicos”. O que o caracterizava “não era a estupidez, mas a irreflexão” (Arendt, 1971, p. 14).

A ausência de pensamento, na análise de Arendt, não se relacionava à ausência de conhecimento, mas à incapacidade de refletir sobre as atrocidades cometidas. A “banalidade do mal” estava não apenas na monstruosidade daquelas atrocidades, mas na ausência da faculdade de pensar. A partir de Arendt e de Steiner, perguntamos: é possível ouvir Schubert em ritmo de andar humano? É possível parar e pensar, produzir sentido sobre o que nos acontece?

A pandemia da Covid-19 parou o mundo. Fechou as escolas. Mas foi capaz de pausar a indústria global da educação, o consumismo pedagógico e a privatização da educação? A pausa no frenesi dos sujeitos passantes da cidade, que se veem, mas não se olham, se esbarram, mas não se encontram, foi acompanhada pela pausa do pensar a escola e de produzir outros sentidos sobre sua finalidade educativa diante da fragmentação dos laços sociais e do empobrecimento da faculdade dos sujeitos de “intercambiar experiências” (Benjamin, 1996)?

Olhando retrospectivamente, quando, ao final do século XIX, se consolidam os grandes sistemas de ensino, a escola torna-se obrigatória. As sociedades atribuem a uma instituição especializada a responsabilidade principal da educação das novas gerações, pelo menos no que diz respeito à aquisição das bases da cultura e do conhecimento. A escola funciona “isolada” da sociedade e, apesar de inúmeras tentativas de ligação com as famílias e as comunidades, assim se manteve ao longo do século XX. A escola pôde, desse modo, cumprir a sua missão, e também proteger as crianças, sobretudo no que diz respeito ao trabalho infantil.

Este contrato tornou-se obsoleto à medida que as famílias deram mais atenção à educação escolar e as sociedades adquiriram maior permeabilidade e conectividade. Já no relatório da UNESCO, coordenado por Edgar Faure, Aprender a ser, recomendava-se a utilização “para fins educativos de todos os tipos de instituições existentes, educacionais e outras, e as múltiplas atividades econômicas e sociais” (1972, p. 207).

Progressivamente, a ideia de uma “aprendizagem ubíqua”, isto é, que acontece em todos os espaços e em todos os tempos, impôs-se no imaginário educativo (Gros, Kinshuk, & Maina, 2016). A junção entre os princípios de uma educação *lifelong* (ao longo da vida) e *lifewide* (ao largo da vida), alimentada pela valorização de todas as formas de educação e aprendizagem (formais, informais, experienciais, em situação de trabalho etc.), deve ser vista, também, no âmbito de uma importante mudança da demografia e do trabalho. A serem verdade as projeções de uma esperança de vida acima dos 100 anos e de uma diminuição do trabalho devido aos processos de automatização, que consequências poderemos retirar para a educação? Será que, pela primeira vez na história, iremos con-

ceber a educação não como preparação para a vida e para o trabalho, mas como uma atividade inerente à condição humana? Será que a educação deixará de ser pensada, primordialmente, para as primeiras idades, mesmo prolongando-se “ao longo da vida”, e passará a desenvolver-se numa dinâmica intergeracional?

De modo caótico, dramático, a Covid-19 tornou inevitáveis essas perguntas, ao eliminar, em poucos dias, as fronteiras escolares erguidas nos dois últimos séculos. Foi um choque inédito na história da educação. Por agora, prevalecem as ilusões, animadas sobretudo pela possibilidade de a escola ser substituída pela “casa” e pelas “tecnologias”. Citemos o jogo de palavras de François Dubet: “A escola na escola é melhor do que a escola em casa e do que a escola digital” (2020, p. 111).

Primeiro, é preciso dizer que a “casa” é o contrário da “escola”. Em casa estamos entre iguais, na escola entre diferentes: e o que nos educa é a diferença. Em casa estamos num ambiente privado, na escola, num ambiente público. Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem na companhia de outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade.

Segundo, é preciso dizer que as tecnologias, por si só, não educam ninguém. É difícil evitar uma das frases mais famosas do século XX – “o meio é a mensagem”. Na época, a referência dirigia-se aos “meios de comunicação” e Marshall McLuhan acertava no alvo: “A mensagem de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, ritmo ou padrão que introduz na vida humana” (1969, p. 21). Hoje, a frase ganha uma outra dimensão, em face das possibilidades infinitas do digital. Ninguém, no seu perfeito juízo, poderá negar a sua importância. Mas as questões tecnológicas não são apenas tecnológicas, são pedagógicas, e políticas. A nossa pergunta é a mesma de Gert Biesta, ainda antes da pandemia: “Chegou a hora de desistir da escola moderna, e das suas promessas, entregando-a nas mãos da Pearson, do Google e de outros capitalistas educacionais, ou devemos tentar uma vez mais e, nesse caso, o que devemos fazer?” (2019, p. 657).

As ilusões da “casa” e das “tecnologias” alimentam-se mutuamente e transportam uma terceira ilusão: com acesso ao digital e graças a acompanhamento por parte dos pais, ou de algum “tutor”, as aprendizagens aconteceriam de modo natural ou espontâneo. É uma ilusão perigosa e errada. Em um dos grandes livros da pedagogia contemporânea, *La mystification pédagogique*, Bernard Charlot explica que “a educação não se pode fazer por simples imersão da criança no meio social”, pois é necessária “uma mediação entre a criança e os modelos sociais” (1976, p. 262).

O contrato entre a escola e a sociedade, estabelecido no final do século XIX, tem de ser revisto. A Covid-19 já o revogou. É preciso pensar o que designamos por capilaridade educativa, metáfora que procura traduzir uma disseminação da educação por diferentes espaços e tempos. Mas essa capilaridade deve assentar em duas bases: o comum e a convivialidade, melhor dizendo, a construção do comum e a construção da convivialidade.

O filósofo francês Alain escreveu, há cem anos, que “a cultura comum faz florescer as diferenças” (1990, p. 58). A afirmação merece ser revisitada, neste mundo de fragmentações e separações, neste tempo marcado pelo abrigo em “identidades fechadas” e em “espaços domésticos”. A educação deve ser vista, acima de tudo, como uma forma de produzir o comum, tudo aquilo que, valorizando as diferenças, nos faz pertencer a uma mesma humanidade.

Aprender e estudar em comum é a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade convivial. Para isso, precisamos de uma educação pública que nos permita ir além do espaço que já habitamos, e chegar mais longe. Não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém. A educação não serve para nos fecharmos no que “já somos”, serve para aprendermos a começar o que “ainda não somos”.

Chegamos, assim, à nossa primeira tese: para levantar o espaço público comum da educação são necessários construtores. Precisamos de professores que assumam plenamente essa missão. São eles que, em proximidade com as famílias, os poderes locais, as entidades públicas e privadas, podem construir as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade.

Este espaço público comum só terá sentido no quadro de uma forte participação social, com capacidade de deliberação. Não se trata, apenas, de consultar, mas de organizar processos de decisão sobre as políticas de educação. Nada se fará sem mudanças de fundo na vida familiar, social e do trabalho. Na verdade, o contrato celebrado no final do século XIX destinava-se, também, a libertar o tempo das famílias e a uma nova organização do trabalho. A Covid-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola. Construir um novo contrato entre a escola e a sociedade implica, inevitavelmente, novas articulações entre os tempos familiares, sociais e laborais. Mas não é isso mesmo que esperamos para depois da pandemia?

Tudo deve ser feito sem lançar as crianças na agitação dos tempos que correm. Por isso, quisemos que esta parte do texto fosse lida ao som de um *andante con moto*. Movimento, sim, mas ao ritmo humano, porque o tempo da escola é lento, precisa de um passo seguro, pausado. A escola só vale a pena se for diferente da sociedade.

Segundo movimento: Allegro moderato

O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares

(Allegro moderato. A sonata n.º 2 para violoncelo e piano de Heitor Villa-Lobos apresenta um andamento ligeiro e alegre, passando de moderato a cantabile a scherzando e finalmente a vivace. É uma bela maneira de pensar os ambientes escolares: moderados, “cantantes”, lúdicos e vivos. Sem a construção de novos ambientes escolares, os esforços de transformação das práticas pedagógicas estão condenados ao fracasso.)

No primeiro movimento apresentamos o contrato entre a escola e a sociedade estabelecido no final do século XIX. Nessa mesma época, e como parte desse contrato, consolidou-se uma forma ou modelo escolar que, nos seus traços essenciais, mantém-se ainda hoje... ou mantinha-se até a Covid-19.

Todos reconhecemos facilmente este modelo cada vez que entramos numa escola: um edifício com características próprias, constituído sobretudo por salas de aula de dimensões semelhantes, nas quais um professor dá aulas a grupos de alunos de idades próximas. Esse retrato grosseiro destina-se apenas a ilustrar um ambiente que, na essência, prevalece nas escolas de todo o mundo entre o final do século XIX e o princípio do século XXI.

Esse ambiente organiza uma determinada maneira de “fazer escola”. Há atividades que se adequam a esse ambiente, outras não. É adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. Não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores.

Há muitas tendências que apostam na desintegração das escolas. Seria um erro. As dinâmicas de “desescolarização”, nas suas diversas e distintas modalidades, são sedutoras, mas, se fossem concretizadas, traduzir-se-iam em maiores desigualdades e injustiças sociais. A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis.

Para cumprir essa promessa, a escola precisa de mudanças profundas. O modelo escolar está no fim. Precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma. O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo

e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A autoeducação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação.

Estamos falando de arquitetura? Certamente. Precisamos desenhar ou remodelar os edifícios escolares com a mesma ousadia e criatividade com que foram pensados no século XIX. Agora, têm de ser espaços abertos, adaptáveis e flexíveis, com condições para estudo individual e em grupo, com lugares para pesquisa, para uso das tecnologias digitais, para uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores. É provável que esses novos edifícios tenham espaços para uso público e espaços para uso exclusivo de professores e alunos. Há milhares de exemplos, em todo o mundo, que vale a pena conhecer.

Estamos falando de currículo? Certamente. A matriz curricular que predominou no século XX está esgotada. Se olharmos para as dinâmicas contemporâneas da ciência e da arte, facilmente encontraremos novos entrelaçamentos disciplinares. O ensino deve organizar-se por grandes temas (Operti, 2021). As metáforas do laboratório e do atelier podem ajudar-nos a definir os novos ambientes escolares. No laboratório, trabalha-se em conjunto, estuda-se a realidade, resolvem-se problemas. No atelier, dá-se asas à expressão e à imaginação, cria-se, antecipa-se o futuro. Há um erro crasso em certos desenvolvimentos tecnológicos. Dizem-nos que, em breve, será possível falar línguas diferentes sem a necessidade de aprender línguas ou fazer contas sem a necessidade de aprender aritmética. Talvez. Mas não nos esqueçamos de que a aprendizagem de uma disciplina não se destina apenas a adquirir uma “competência”; destina-se, acima de tudo, a formar um ser humano. E esse processo não pode ser substituído por um chip.

Estamos falando de pedagogia? Certamente. Nas últimas décadas, os discursos sobre a aprendizagem tornaram-se dominantes. Toda a educação parece reduzir-se à aprendizagem, e a uma aprendizagem mensurável: os alunos são aprendizes, as escolas são ambientes de aprendizagem, os professores são facilitadores de aprendizagem... Mas é preciso dizer que, se os seres humanos aprendem, é quase sempre porque são ensinados. Não desvalorizemos, pois, os dois termos de uma mesma equação. Sem professores, a nossa educação será muito mais pobre e limitada.

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem apelar às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade.

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet. Há um patrimônio humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital. Felizmente, as novas gerações de professores já são digitais, e conhecem bem as possibilidades e os limites das tecnologias. Sem ilusões e sem fantasmas.

Aos que se referem aos professores como “práticos”, dizemos que a dimensão prática é fundamental, mas como práxis, sempre em diálogo com a teoria. Dito de outro modo: é necessário que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha. Para isso, a colaboração é imprescindível. Encontra-se aqui a chave da nova profissionalidade docente.

Com essa consciência, com essa capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores podem ser criadores dos novos ambientes escolares. Não se trata de percorrer uma *terra incognita*. Em todo o mundo, milhares de professores têm avançado nas direções que aqui se apontam. Temos de conhecê-los, de estudá-los, de conversar com eles, para assim nos sentirmos mais seguros e confiantes em relação ao futuro.

Como na música, há várias formas de alegria. Como no conto de Guimarães Rosa, “As margens da alegria” (2005), a alegria está no minúsculo e no acontecimento que eclode às margens do movimento acelerado da grande cidade, que se anuncia com sua narrativa de futuro presentificada no ruído das máquinas e nas monumentais construções que violentam a paisagem.

A escola tem de ser um espaço de abertura (reencontramos aqui a capilaridade educativa), mas, também, de recolhimento. O tempo escolar é diferente do tempo social. A escola tem de “desacelerar” e de “descoincidir” (Jullien, 2020). Os novos ambientes escolares têm de permitir às crianças e aos jovens experiências que, de outro modo, nunca teriam tido. Por exemplo, o silêncio e a escuta, num tempo em que só ouvimos o som das nossas palavras. Por exemplo, a compreensão do outro, num tempo de tantas “proclamações identitaristas”. Por exemplo, a capacidade de nos “desconectarmos” para, assim, descobrirmos que o digital não esgota toda a existência humana. Ainda temos tempo?

Terceiro movimento: Molto vivace

O papel dos professores na composição de uma pedagogia do encontro

(Molto vivace – O último movimento teria de traduzir a vivacidade do encontro. Recorde-se uma das passagens da 9.^a Sinfonia de Beethoven, interpretada pela West-Eastern Divan Orchestra, fundada por Daniel Barenboim e Edward Said para juntar músicos de países do Oriente Médio. A nona terá sido uma das primeiras sinfonias a dar lugar de destaque à voz humana e esta orquestra é um exemplo notável do diálogo e da criação em comum. Eis os dois elementos que fundam uma pedagogia do encontro.)

No primeiro movimento, referimos a necessidade de um novo contrato entre a escola e a sociedade. No segundo, defendemos a criação de novos ambientes escolares. Agora, no terceiro movimento, procuraremos explicar o sentido de uma pedagogia do encontro.

A educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro. Na conclusão do seu livro mais recente, *Éducation ou barbarie*, Bernard Charlot explica que a educação é humanização, o que significa “socialização e entrada numa cultura” e “singularização e subjetivação”: “Pelo simples facto de nascer na espécie humana, todo o ser humano tem direito à humanização, portanto à entrada num grupo social e numa cultura e a tornar-se um sujeito singular” (2020, p. 319). O erro de muitas correntes pedagógicas é desvalorizar um desses gestos.

Há meio século, Olivier Reboul dizia-nos que a educação é feita de dois gestos: integrar cada indivíduo, de modo duradouro, numa comunidade tão vasta quanto possível; e dar-nos a possibilidade de ir mais longe, por meio do conhecimento científico, artístico, literário. A educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só (Reboul, 1980, p. 113). É nessa tensão que se define uma pedagogia do encontro, no seu sentido mais amplo. Para apresentá-la, e mostrar como os professores são centrais para a sua composição, deixamos seis apontamentos inacabados.

Primeiro. A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que essa relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas

também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou “a distância”, essa possibilidade fica diminuída.

Segundo. Não há ensino sem conhecimento, sem um encontro intenso, por vezes duro e difícil, com o conhecimento. Mas a relação pedagógica faz-se também “com perguntas e dedos no ar, desentendimentos, sobranceiras franzidas, sussurros, suspiros, olhares de surpresa, risos, tédio que os alunos podem manifestar de maneira mais ou menos expressiva” (Calafat, 2020, p. 46). Para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem.

Terceiro. A pedagogia não pode ser a repetição monótona do que já conhecemos, mas deve ser, como a pesquisa, um gesto de procura, de descoberta, de curiosidade. Como bem explica Gilles Deleuze (2003), a docência organiza-se a partir daquilo que procuramos e não daquilo que sabemos. É nesse sentido que todo ensino é experimental. Pode haver dois livros iguais, mas não duas formas iguais de lê-los. Pode haver dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de dar as aulas. Essa ideia alerta-nos contra as tendências de um “consumismo” que domina a “indústria global de educação”.

Quarto. O encontro não se dá com um “conhecimento acabado”, pronto, concluído. A ciência revê os conhecimentos a uma velocidade que os programas escolares não conseguem acompanhar. As didáticas, que ainda não se libertaram da ideia de “transposição”, têm dificuldade em reinventar-se. Por isso, deveríamos ser capazes de ensinar todas as disciplinas como se fossem história (Postman, 1981) ou, melhor dizendo, de dar historicidade às diversas disciplinas, da Matemática às Ciências, da Filosofia às Artes. A compreensão das origens e da evolução dos diferentes conhecimentos é fundamental para que os alunos contextualizem e se apropriem das matérias que lhes ensinamos.

Quinto. As neurociências têm dado contribuições muito importantes para perceber o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem. Por vezes, infelizmente, alimentam uma visão redutora e até alguns equívocos. Mas, nas suas melhores páginas, explicam que “a consciência é uma grande peça sinfônica”, que as emoções têm valor cognitivo e que não é possível separar sentir e saber: “O universo dos afetos constitui o alicerce para essa inteligência mais elevada que as mentes conscientes vieram gradualmente a desenvolver, a expandir e a impor” (Damásio, 2020, p. 253).

Sexto. A pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central

para pensar e praticar uma pedagogia do encontro. Como escreve Boris Cyrulnik (2021), adoecemos quando somos privados da presença do outro. A empatia, enquanto capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental da educação.

Esses seis apontamentos inacabados constituem outros tantos desafios para os professores. Pode haver encontro no espaço virtual? Certamente que sim, desde que se valorize a dimensão comum, a construção conjunta das aprendizagens. O digital não é apenas mais uma “tecnologia”; instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores.

O princípio da conectividade, e da urgência da conectividade, estabelece novas formas de ação de professor e uma nova relação com o conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2017). Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de integrá-los como referências fundamentais no reposicionamento dos professores.

Nesse sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo de séculos. Como trabalhar essa infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os fatos das opiniões? Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos? É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro.

Coda

A situação provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O acesso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter uma certa “continuidade educativa”, para não cortar todos os laços com os alunos e para proteger a saúde pública. Mas este não pode ser o futuro.

As tentativas dominantes de impor novas lógicas educativas baseiam-se em três eixos. Por um lado, um retraimento em espaços domésticos, com um apelo forte a tendências individualistas de consumo da educação.

Por outro lado, uma redução da educação às aprendizagens, isto é, a tudo aquilo que pode ser medido e comparado, o que Gert Biesta (2015) designa por “indústria global das medidas em educação”. Finalmente, o eixo que liga as tendências de privatização aos grandes gigantes do digital, que se apresentam, agora, como os “salvadores” da educação pública.

Diane Ravitch (2020) é uma das autoras que, de forma mais sistemática, tem denunciado essas “novas” lógicas educativas, desenvolvidas por “bilionários imprudentes” que têm procurado “reinventar” e “redesenhar” a educação nos Estados Unidos da América, por meio da privatização, do empreendedorismo e do digital. Estão vendendo o “sonho” de uma educação cada vez mais individualizada, recorrendo a sofisticadas soluções tecnológicas. As escolas e os professores seriam dispensáveis ou, pelo menos, teriam um papel secundário na educação do futuro.

O nosso texto é escrito contra essa visão. Nesse sentido, pode ser lido como um manifesto em defesa da valorização e da transformação da educação pública e do triplo papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro.

Ao percorrer a história da educação, desde o final do século XIX até os nossos dias, quisemos “recordar” os desafios que temos pela frente. Se houver uma ruptura no projeto histórico da escola, não perderemos apenas uma geração, perderemos um dos patrimônios mais importantes da humanidade. O que nos mobiliza não é anunciar a morte desta escola, é enunciar o surgimento de uma outra escola.

Nos próximos tempos será decidida grande parte do futuro da educação. Não podemos ficar indiferentes e permitir, com a nossa ausência ou alheamento, que se imponham, como se fossem “naturais” e “inevitáveis”, visões mercantilistas e consumistas da educação. Não é só o futuro da escola que está em jogo, é o futuro da nossa humanidade comum. Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades no acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participativas de deliberação: porque decidir não é apenas escolher, é também produzir a obrigação de agir e de respeitar a decisão tomada coletivamente em nome de um interesse comum (Urfalino, 2021).

Sabemos, pelo menos desde John Dewey, que uma democracia é mais do que uma forma de governo, “é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (1952, p. 126). A escola deve ser um espaço de liberdade, onde se aprende “a fabricar o que é comum” (Meirieu, 2020).

Nesse sentido, sem cairmos em ilusões ingênuas, temos de responder “sim” à pergunta formulada pelos nossos colegas François Dubet e Marie Duru-Bellat (2020): A escola pode salvar a democracia?

O mais recente livro de Bruno Latour, *Où suis-je?*, que tem um curioso subtítulo, *Lições do confinamento para uso dos terrestres*, constrói-se a partir de uma releitura da *Metamorfose*, de Kafka: “Estamos a passar de uma mutação desesperante para uma metamorfose mais prometedora. É certo que asfixiamos por detrás das máscaras, mas iremos finalmente, talvez, assumir uma outra forma” (Latour, 2021, p. 101). Somos, todos, “corpos engendrados e mortais que devemos as nossas condições de habitabilidade a outros corpos engendrados e mortais de todos os tamanhos e de todas as origens” (Latour, 2021, p. 127).

É uma bela maneira de pensar o comum em educação. Todos dependemos de todos. Todos nos devemos inspirar mutuamente. As ideias que aqui trouxemos fazem parte, já hoje, de um acervo de experiências e de realidades que têm lugar no mundo. Não precisamos inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, conhecer o que se faz, enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, debater, partilhar, nos envolver coletivamente na produção de futuros.

Com a pandemia, o futuro mudou muito. A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos afirmar que há sempre a possibilidade de outros futuros. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente. Só o ser humano sabe que há futuro. É isso que nos distingue de todos os outros seres vivos (Innerarity, 2011). Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de reinventar o futuro, isto é, de construir coletivamente uma outra educação.

Capítulo 9

E depois da pandemia? Recuperar ou transformar?

Dia Mundial do Professor 2021

*Os professores estão no centro da recuperação educacional
(pós-pandemia)*

Levei quarenta anos a explicar coisas aos alunos. Ficou-me assim o vício de explicar, mesmo o inexplicável. Precisava agora de outros quarenta anos para desaprender a explicação do que expliquei.

Vergílio Ferreira

Este texto foi escrito em plena pandemia e procura pensar as respostas educativas pós-pandemia. O argumento principal é que se impõe uma dinâmica de transformação, pois não basta “recuperar”, com o regresso a uma “normalidade” escolar que já não servia antes e serve menos ainda agora.

Referem-se algumas lições aprendidas durante a pandemia, nomeadamente no que diz respeito aos professores, à capacidade de iniciativa das escolas e à construção de novos ambientes educativos.

Defende-se que “a escola depois do modelo escolar”, isto é, a escola no seu processo de transformação, deve: i) valorizar a celebração de um novo contrato social; ii) repensar a estrutura organizacional da escola; iii) elaborar novas propostas pedagógicas.

Uma primeira versão deste texto foi publicada, em coautoria com Yara Alvim, na revista *Prospects* (Vol. 49, 2020, pp. 35-41), com o título *Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school*.

E depois da pandemia?

Recuperar ou transformar?

Abertura

Repensar o modelo escolar

Neste texto defende-se a necessidade de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia tornou inevitável uma transformação que, há muito, era sentida como necessária. Não basta voltar a uma “normalidade” medíocre. É preciso transformar. E nada se fará sem a participação dos professores, com iniciativa e liberdade.

No decurso das últimas décadas, muito se tem escrito sobre o fim do modelo escolar e a necessidade de repensar as bases institucionais da escola (Nóvoa, 2006). Em traços grosseiros, interessa assinalar três dimensões desse modelo, fixadas no século XIX e que, hoje, precisam ser repensadas:

Primeira – A celebração de um contrato social que atribui a sistemas especializados de ensino o direito e o dever de promover a escolarização das crianças e dos jovens.

Segunda – A consolidação de uma forma organizacional centrada num espaço escolar em salas de aula e num tempo horário fatiado de hora em hora.

Terceira – A consagração da lição como base de uma pedagogia na qual um professor dá aulas a uma turma relativamente homogênea de alunos.

Apesar de simplista, e quase caricatural, essa descrição permite identificar os três pilares da transformação ou da metamorfose da escola (Nóvoa, 2020). O século XX foi fértil em debates e inovações pedagógicas, mas o modelo escolar resistiu quase incólume. Pelo menos, até a pandemia. Agora, estamos perante a sua inevitável transformação.

E, de repente, a pandemia

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela Covid-19. De repente, o que era tido como impossível tornou-se realidade: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo por meio do ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

Ao longo do triênio 2020-2022, assistimos à maior transformação da história da educação e da escola. Um processo caótico, desorganizado, confuso, que não sabemos como terminará, mas que trará, necessariamente, mudanças profundas à escola e aos seus modelos de organização.

A pandemia veio reforçar tendências que se vinham manifestando nas últimas décadas, apontando a “morte da escola” e a sua substituição por espaços familiares e comunitários com forte acesso às tecnologias digitais. São tendências que, de modo geral, acentuam uma perspectiva consumista da educação, assumida sobretudo como bem privado. Vale a pena referir, brevemente, duas dessas tendências.

Por um lado, um conjunto díspar de referências à transição digital, à inteligência artificial ou às “máquinas de ensino”, que apelam a novas formas de aprendizagem cada vez mais “personalizadas”. Um autor como Laurent Alexandre acredita que o futuro passa por uma cada vez maior “individualização do ensino por meio de uma utilização crescente das tecnologias digitais ampliadas pela inteligência artificial” (2019, p. 203).

Essa tendência estava pronta para responder à situação de emergência criada pela pandemia, por meio da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis em linha. Em certo sentido, era a oportunidade que estavam esperando. Porém, seria trágico, para a dimensão pública da educação, para a autonomia das escolas e para a profissionalidade docente, se as respostas dadas na urgência da crise fossem o pretexto para instituir uma normalidade educativa desse tipo.

Por outro lado, um conjunto de autores e de cientistas que, nas últimas décadas, têm promovido as chamadas “ciências da aprendizagem” (*learning sciences*). Os estudos sobre o cérebro e as aprendizagens constituem um poderoso universo simbólico, reforçando a ideia de que é possível encontrar uma resposta personalizada para cada criança e que essa resposta pode ser dada num espaço doméstico ou familiar. Essa tendência também estava pronta para responder à situação de emergência criada pela pandemia,

com muitas famílias recolhendo-se em espaços protegidos e confinados e procurando respostas individualizadas para os seus filhos. Porém, seria trágico que essas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige uma forte relação humana e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social”.

As propostas desses grupos, apoiados numa cada vez mais poderosa “indústria global da educação”, foram “naturalmente” assumidas durante a pandemia, pois parecia não haver qualquer outra alternativa. Mas, paradoxalmente, a pandemia chamou também a atenção para a importância das interdependências, das relações, dos vínculos e das emoções como elementos essenciais do processo educativo.

O apelo a uma “personalização” das aprendizagens em espaços “domésticos”, recorrendo-se a uma panóplia de meios digitais, conduz a uma desintegração da escola, em particular da escola pública, onde as crianças se educam num espaço comum. As tecnologias fazem parte da nossa vida, do dia a dia das nossas crianças, mas a educação dá-se sempre num contexto de relação humana. A educação não é apenas um ato individual, é uma dinâmica de aprendizagem com os outros. Ninguém se educa sozinho. Admitir que a educação vai passar a ser feita unicamente a distância seria perder a dimensão humana da relação e do encontro. Não se pode conhecer sem sentir. Não se pode aprender sem emoção, sem empatia. Não nos podemos educar sem os outros. A transformação do modelo escolar não pode servir para diminuir, mas antes para reforçar a educação como bem público e comum.

Lições aprendidas durante a pandemia

Retomemos as três dimensões do modelo escolar assinaladas no início para avaliar, genericamente, as respostas educativas durante a pandemia.

Primeira – De modo geral, a resposta ao nível dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente. Os ministros e as autoridades públicas ficaram muitas vezes dependentes de plataformas e de conteúdos disponibilizados por empresas privadas, não sendo sequer capazes de assegurar o acesso digital a todos os alunos.

Segunda – A resposta ao nível das escolas foi, via de regra, bastante melhor. Por meio das suas direções, promoveram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação com as famílias e o apoio das autoridades locais. Percebeu-se bem a importância dos laços de confiança entre as escolas, as famílias e os alunos.

Terceira – As melhores respostas vieram dos professores que, por meio de dinâmicas de colaboração, conseguiram promover propostas robustas, com sentido pedagógico e preocupações inclusivas. Mais do que nunca, ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Inúmeras publicações, sobretudo da responsabilidade de organizações internacionais como a Unesco, a OCDE ou a ONU, descreveram as respostas dos países à pandemia (ver o site da UNESCO, <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>). Talvez as três lições mais importantes a retirar sejam a importância dos professores, da capacidade de iniciativa das escolas e da criação de novos ambientes educativos.

Os professores. A pandemia tornou evidente que o potencial de resposta está mais nos professores do que nas políticas ou nas instituições. Professores bem preparados, com liberdade, trabalhando em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas. Depois de várias décadas de certa degradação do seu prestígio, os professores parecem, agora, estar sendo mais valorizados e considerados pela sociedade. É um tempo importante para a afirmação de novas dinâmicas de profissionalidade docente.

Capacidade de iniciativa. As escolas devem funcionar com mais autonomia e capacidade de iniciativa. As estruturas uniformes e rígidas têm os dias contados. São necessárias soluções diversas, diferentes projetos educativos, escolares e pedagógicos. O mais importante não virá “de cima”, por meio de políticas centralizadas, normalizadas, mas “de baixo”, de um conjunto de experiências e de projetos que já estão sendo realizados em todo o mundo. Neles reside a principal esperança de renovação e de transformação da escola.

Os ambientes educativos. O mais importante é a construção de novos ambientes educativos, diversos e coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da investigação, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, trabalho em comum etc. A escola deve ser, também, um lugar de convivialidade, no sentido que Ivan Illich (1973) deu a esse termo, um lugar para aprender a conviver, a viver com os outros, para cultivar a arte do diálogo e do encontro.

Há dez anos, num artigo notável publicado no jornal *Le Monde*, o filósofo francês Edgar Morin escrevia que, quando um sistema é incapaz de resolver os seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou, então, é capaz de um gesto de metamorfose. E acrescen-

tava, referindo-se ao sistema Terra: “O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose” (Morin, 2010).

O que é verdade para o sistema Terra é igualmente verdade para o sistema Educação. Talvez o mais provável seja a desintegração, por meio de um cada vez maior consumismo na educação. Grande parte das respostas dadas à crise pandêmica reforça essa tendência. Mas a metamorfose ainda é possível, como se percebe em muitas iniciativas de professores e escolas que foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes educativos, reforçando as dimensões públicas e comuns da educação.

A escola depois do modelo escolar

É difícil escrever a história do futuro, mas devemos tentar. A superação do “modelo escolar” não pode pôr fim à escola, mas sim libertar as suas capacidades de inovação, sempre com base nas suas dimensões públicas. Tal como Maxine Greene (1982), também eu não consigo imaginar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa *comum* não acontecer num espaço *público*.

Fala-se frequentemente do poder transformador da educação. Certamente. Para exercê-lo, a educação tem de se transformar. É possível identificar esse processo por meio das três dimensões do modelo escolar apresentadas: o contrato social celebrado no século XIX, a estrutura espaço-temporal da escola e a pedagogia da lição. Não se trata de imaginar novas reformas, mas de olhar, de compreender e de partilhar as experiências e inovações que estão tendo lugar em todo o mundo e que são inspirações para o futuro.

Primeira – É preciso refazer o contrato social da educação, tendo como referência já não apenas sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre si mesmos, mas um espaço público da educação mais amplo. O novo contrato social tem de reconhecer a importância da capilaridade educativa, isto é, de processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade, e não apenas na escola. A metáfora das cidades educadoras ilustra bem essa intenção. Muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram as possibilidades dessa capilaridade, na ligação às famílias, mas também numa compreensão da educação que vai muito além daquilo que é estritamente escolar. Este espaço público não pode ser meramente consultivo e deve basear-se em direitos de cidadania, deve ser um espaço de participação no qual, coletivamente, se possam tomar decisões sobre a educação.

Segunda – É preciso transformar a estrutura organizacional da escola. No século XIX, houve um grande projeto histórico de normalização da escola: espaços, tempos, currículo, avaliação das aprendizagens, papel dos professores, turmas de alunos... Tudo foi submetido a uma lógica de normalização, bem presente no nome dado às instituições de formação de professores: escolas normais. Hoje, exige-se um movimento contrário: diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação, do papel dos professores, do enquadramento dos alunos... O fundamental é a criação de novos ambientes educativos que permitam o estudo individual e o trabalho em grupo, o acompanhamento pelos professores, a realização de projetos de investigação, o trabalho presencial e também o acesso ao digital. O mais importante na escola é o trabalho *em comum* de alunos e professores, e não apenas lecionar e ouvir aulas.

Terceira – É preciso construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho. A lição tem uma função importante, como momento de síntese, mas não pode ser a única atividade de professores e alunos. O dia a dia escolar não pode girar em torno da “aula”, mas antes em torno do “estudo” e do “trabalho”. Estamos diante de uma mudança na profissionalidade docente, acentuando a responsabilidade dos professores perante todo o processo educativo (acompanhamento, tutoria, apoio etc., e não só “lições”), reforçando o seu papel na produção de conhecimento pedagógico e curricular e aprofundando modos de trabalho colaborativo. Não podemos esquecer que as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, que conseguiram pôr em prática ideias e projetos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens.

Fecho

A metamorfose ainda é possível?

Nada disto é novo. Há muito que o modelo escolar revela dificuldades para responder às questões do nosso século. A pandemia expôs com nitidez a urgência e a possibilidade da sua transformação. Em poucos dias foi possível fazer o que parecia impossível: construir novos espaços de aprendizagem, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; reconverter a organização do trabalho, da lição para o estudo por meio de trabalhos propostos pelos professores, realizados num *continuum* diário e não no tradicional horário escolar; definir novas modalidades de trabalho docente, sobretudo por meio de dispositivos digitais.

Claro que tudo isto foi possível pela necessidade de preservar a saúde pública e de responder a uma crise de proporções mundiais. Mas mostrou que a mudança é possível. Para muitos, a mudança é sobretudo digital ou tecnológica, como se tudo agora passasse a ser feito virtualmente e a distância. Seria uma mudança indesejável. Perder-se-ia uma dimensão central da educação, a interação humana, a convivialidade, a aprendizagem da vida em comum. Acentuar-se-iam as tendências consumistas e perder-se-iam as dimensões públicas.

Arriscamos uma previsão. Contrariamente ao que ouvimos todos os dias, não haverá um mundo novo, nem uma escola nova, como resultado da pandemia. Mas a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas também possível. Essa consciência permite-nos, hoje, imaginar a escola futura. Talvez o mais provável seja, depois da pandemia, uma aceleração do processo de desintegração e de fragmentação da escola. Mas a metamorfose ainda é possível.

Capítulo 10

Os professores e a mudança: que papel para a formação de professores?

Dia Mundial do Professor 2022

A transformação da educação começa com os professores

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.

Paulo Freire

Este texto procura, acima de tudo, chamar a atenção para o papel dos professores nos processos de transformação da educação e de metamorfose da escola.

O primeiro andamento é dedicado a uma análise centrada nas políticas educativas e na organização da escola, por meio de uma referência ao processo de metamorfose da escola que está tendo lugar nos dias de hoje. Depois de uma “ponte”, o segundo andamento é dedicado à formação de professores, insistindo-se na necessidade de uma nova institucionalidade, juntando as universidades, a profissão docente e as escolas da rede. O texto fecha com um breve epílogo sobre a importância de libertar o trabalho dos professores e as suas capacidades de iniciativa e de experimentação.

Uma primeira versão deste texto foi publicada na revista *Educação & Realidade* (Vol. 44, 2019, pp. 1-15), com o título “Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola”.

Os professores e a mudança: que papel para a formação de professores?

Abertura

Este texto é escrito num tempo de profundas transições na área da Educação. Em meados do século XIX, consolidou-se e difundiu-se em todo o mundo um *modelo escolar* que, apesar de muitas críticas, resistiu bem até os nossos dias.

Todos conhecem as suas características. A sua força é tal que nem sequer conseguimos imaginar outras formas de educar. A escola substituiu o trabalho, a rua e mesmo o lar como lugar de socialização e de formação. O triunfo da escola é total, pelo menos em face do seu principal inimigo, o trabalho infantil, dentro e fora das famílias (Viñao Frago, 2004).

Mas, no preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma “crise”, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente.

No tempo de uma geração, nos próximos vinte ou trinta anos, assistiremos a uma complexa *metamorfose da escola*, isto é, a uma alteração da sua forma. É uma mudança de via, uma nova origem (Morin, 2011).

1.º andamento

Políticas educativas e organização da escola

O modelo escolar consolida-se, em todo o mundo, há cerca de 150 anos. Para compreender a sua formação histórica, é necessário recorrer a uma dupla análise, política e organizacional.

Politicamente, os Estados assumem a responsabilidade pela educação e impõem uma escolaridade obrigatória, com o objetivo de fabricar uma identidade cívica e nacional.

A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única é um elemento central no processo de construção dos Estados-nação (Bourdieu, 1993; Hutmacher, 1981).

Nada teria sido feito sem os professores. Para cumprir a sua missão, os Estados constituem um corpo profissional docente que é recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos. A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do modelo escolar.

Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, na essência, se mantém até os dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro-negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível com base em uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base em um currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora.

No centro da cena estão os professores. São eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as *disciplinas*, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a *disciplina*, as regras de comportamento e de conduta dos alunos.

A criação das escolas normais, em meados do século XIX, revela bem o papel que os professores desempenham na produção do modelo escolar. É nessas instituições especializadas de formação de professores que nasce e se reforça o corpo profissional que, a serviço do Estado, promove a educação popular (em língua inglesa, o conceito é mais preciso, “*mass schooling*”, escola de massas). Mas é também nessas instituições que se “normaliza” o modelo escolar, conseguindo que, em um tempo histórico curto, se passe de certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada.

A escola se baseia num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças por meio de um modelo organizacional bem estabelecido (Nóvoa, 2006). No início do século XXI, começa a tornar-se claro que este *contrato* precisa ser profundamente repensado. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos, ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. A transformação da educação é um processo que começa nos professores.

E agora?

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças.

Sem cedermos a uma simplificação excessiva, queremos apresentar duas tendências, muito distintas, de pensar a crise atual da escola e o seu *futuro presente*.

A primeira tendência questiona o contrato social em torno da educação com base em lógicas de “privatização” e procura ultrapassar as dificuldades do modelo escolar por meio de processos de “individualização”.

A “privatização” tem um duplo sentido, social e econômico. Do ponto de vista social, traduz um maior recolhimento das crianças no interior das suas comunidades de origem, dos seus espaços culturais ou familiares (a expansão de práticas de “educação domiciliar”, uma espécie de regresso a um tempo anterior ao modelo escolar, é um bom exemplo dessas tendências). Do ponto de vista econômico, denunciam-se as incapacidades do Estado para, assim, abrir o campo educativo à operação de grupos econômicos, diretamente ou por meio de “organizações da sociedade civil”.

A “individualização” manifesta-se em discursos que valorizam a educação mais como “bem privado” do que como “bem público”, assim como em críticas à “escola única”, com a conseqüente expansão de vias distintas de ensino (profissionais e académicas). As referências à aprendizagem estão onipresentes, uma espécie de “aprendixorbitância”, um discurso excessivo, exagerado, sobre a aprendizagem, que relega a segundo plano as outras dimensões da educação. Verifica-se a desvalorização do sentido coletivo da escola, ao mesmo tempo que se sublinha a importância de pôr as novas tecnologias a serviço da individualização das aprendizagens.

A segunda tendência defende a necessidade de repensar o contrato social e o modelo escolar que lhe dá corpo, mas reforçando a dimensão pública da educação e a importância da escola na construção de uma “vida em comum”.

Uma das melhores notícias dos nossos dias é a emergência, em todo o mundo, de movimentos que procuram refundar a escola, mas sem pôr em risco um compromisso público

com a educação. A mudança faz-se a partir de uma matriz cultural e científica, afirmando a importância do conhecimento, sem ceder nem à ideologia do “*back to basics*” (a escola mínima de antigamente, do “ler, escrever e contar”), nem a uma escola folclórica afogada numa infinidade de projetos que, tantas vezes, apenas revelam a dificuldade para renovar as práticas pedagógicas. Não vale a pena alimentarmos ilusões, trazendo tudo para dentro da escola, uma “escola transbordante”, sem rumo e sem sentido. Mas vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de educação, a “cidade educadora”, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações (Nóvoa, 2005).

No plano organizacional, é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão acontecendo em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. É impossível ignorar o impacto da “revolução digital”, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do *comum*. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos assistindo no ciber mundo coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este *comum* não vem de “comunidade de identidade”, mas sim de “comunidade de trabalho”, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias.

E agora? As opções apresentadas são claras. Pessoalmente, enquadro o meu pensamento e a minha ação nesta segunda tendência: a renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o “comum”, nunca deixando de valorizar a diversidade. É nesse sentido que me interessa refletir sobre a *metamorfose da escola*, um processo histórico que, obviamente, começa com os professores, na sua formação e na ação pública que desenvolvem nas sociedades contemporâneas.

Ponte entre andamentos

As transformações enunciadas no primeiro andamento têm consequências profundas no modo de pensar a profissão docente, a sua função, o seu estatuto e o seu trabalho.

Os movimentos que se inserem na primeira tendência acima descrita (*privatização e individualização*), apesar de reconhecerem a importância dos professores, tendem a esbater as dimensões profissionais e, mesmo, os referenciais coletivos. Frequentemente, recorrem ao conceito vago de “educadores”, juntando na mesma análise docentes, gestores, tutores, por vezes psicólogos, e mesmo pais e outras pessoas que exercem uma função educativa. Desse modo, diluem o princípio do professorado como uma

profissão, conduzindo a políticas que desvalorizam a formação dos professores e que se legitimam por meio de um discurso pragmático: “se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguiremos prepará-las para serem professores”; “se dermos uma remuneração suplementar aos professores cujos alunos têm bons resultados, o ensino melhorará”; “se tivermos bons materiais (livros, programas etc.) e boas tecnologias, seremos capazes de suprir as deficiências dos professores e da sua formação”; e daí em diante.

Os movimentos desse tipo têm como ponto de partida um diagnóstico muito crítico sobre as dificuldades das escolas e as fragilidades das instituições de formação de professores. Muito populares no mundo, estão hoje num processo de expansão internacional, conduzindo a políticas de desprofissionalização e de degradação da profissão docente. Obviamente, manifestam sempre uma grande desconfiança em relação à escola pública e o desejo de instaurar novas formas de regulação privada da educação.

Pelo contrário, aqueles que, como eu, acreditam no compromisso público com a educação e na *metamorfose da escola*, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa por meio de um trabalho coletivo com os outros professores. É nessas bases que se fundamenta a minha proposta de renovação do campo da formação de professores e do trabalho docente.

2.º andamento

Os professores e a sua formação

Vários pensadores do século XX defenderam a separação das universidades em dois grandes tipos. Por um lado, as universidades da *liberal education*, conceito intraduzível para a língua portuguesa, que significa uma educação de base generalista, humanista e científica, de cultivo do *otium* (ócio no seu sentido filosófico). Por outro lado, as universidades das profissões, certamente tão importantes como as primeiras, mas vocacionadas para a formação de profissionais (medicina, engenharia, advocacia, ensino etc.), destinadas a preparar para o *negotium* (o não ócio).

Essa divisão é totalmente inadequada, na medida em que as profissões têm um forte componente de conhecimento, também académico, e, nos dias de hoje, todas as invenções e tecnologias têm uma base científica. Mas ajuda a declarar o carácter profissional da formação de professores.

A afirmação parece simples. E, no entanto, é esta a novidade que queremos trazer neste texto, pois dela decorre uma nova matriz para pensar a formação de professores. Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção concentra-se no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* (1973) – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.). Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isso, que parece simples, é questionar muito do que se faz nos cursos de formação de professores.

Assim como a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a *formação profissional docente*.

Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial ou nas escolas, no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construir políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre três espaços – profissionais, universitários e escolares –, pois é na sua interação que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente.

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento

crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que essa prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Para escapar a essa oposição inútil e improdutiva, precisamos encontrar um terceiro termo, a *profissão*, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre profissão, universidades e escolas. É nesse entrelaçamento que ganha força uma *formação profissional*, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão.

A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente. Historicamente, essa ligação foi decisiva para profissões como a medicina ou a engenharia. Infelizmente, com exceção das escolas normais, que tiveram o seu tempo, mas que já não nos servem, no caso dos professores, as instituições de formação não têm sabido comprometer-se com a profissão, e vice-versa (Nóvoa, 2017).

Tendo essa ideia como argumento central, desdobrei a análise nos três momentos em que se organiza o desenvolvimento profissional dos professores: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Em cada um deles, procurarei explicar a ligação formação-profissão, tendo sempre como pano de fundo a necessidade de repensar a profissão de professor à luz dos desafios atuais, em face do fim do modelo escolar e do princípio de um novo tempo para o ensino e a educação.

Formação inicial

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

No que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até há pouco tempo, ficando essa tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior. No que diz respeito à formação de professores do ensino médio, o interesse dos universitários de Letras e de Ciências

foi, muitas vezes, por mero oportunismo, a fim de assegurarem os seus postos e financiamentos, podendo, assim, dedicar-se ao que verdadeiramente lhes interessa, as suas áreas disciplinares. Também muitos universitários do campo da Educação relegaram a segundo plano a formação de professores, mobilizados pelos seus interesses científicos, legítimos, mas aproveitando-se dos professores, por vezes de forma paternalista, para justificarem o seu poder nas pós-graduações e na pesquisa.

O diagnóstico é excessivamente duro, e até injusto, mas não podemos poupar nas palavras num tempo decisivo para o futuro dos professores e das escolas. É preciso reconhecer a dedicação e o compromisso de muitos universitários, de distintas áreas do saber, que têm se dedicado à formação de professores. É neles, nos seus trabalhos, nas suas iniciativas, nas redes que foram construindo, que está a resposta para os nossos problemas. Precisamos juntá-los num mesmo espaço institucional, uma *casa comum da formação e da profissão*, dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede.

É nesta *casa comum* que se pode definir um campo estimulante, que escape à fragmentação atual da formação de professores. Precisamos, nesta *casa comum*, do conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas (Matemática, Biologia, História...), pois quem os desvaloriza comete um erro fatal. Se não dominarmos esses conteúdos, as mais sofisticadas técnicas de ensino de pouco nos servirão. Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o *conhecimento profissional docente*, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores.

Por isso é tão importante a existência, nas universidades, de uma *casa comum da formação e da profissão*, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Esta *casa comum* é um lugar universitário, mas tem uma ligação com a profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um “terceiro lugar”, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, nesse caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta *casa comum* faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente.

Indução profissional

A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes universitários e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.

Permitam-me que deixe um testemunho de homenagem a um dos mais notáveis pedagogos do século XX, Michael Huberman. Sabemos, pelo menos desde a publicação da sua obra de 1989, *A vida dos professores*, que os anos iniciais como professores são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um e o futuro coletivo da profissão docente.

O que temos feito com o conhecimento produzido por Michael Huberman e tantos outros autores? Nada, ou quase nada. Contrariamente aos médicos, e a outros profissionais, os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua “sobrevivência”. É preciso alterar esse estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional.

Os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância, desde que concebidos como um espaço de transição entre a formação e a profissão. Eles não devem servir para diminuir a formação inicial e, muito menos, para políticas “racionalizadoras” de gestão que podem acentuar a precariedade e relações de trabalho mais frágeis. Uma vez que se trata de cuidar da entrada na profissão, esses programas devem sublinhar a profissionalidade docente na pluralidade das suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico.

O fundamental está na possibilidade de definir, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores. Essa missão é considerada a mais nobre pela maioria das profissões, pois dela depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da sua capacidade de renovação. E, no entanto, pouco temos feito, tanto nas universidades como nas políticas públicas e nas escolas.

Esse acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar essa missão, que é a mais pres-

tigante que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho.

Essa possibilidade é ainda mais urgente hoje do que no passado. Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores.

Formação continuada

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Em face da dimensão dos problemas e dos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro-negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está sendo substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover essa realidade partilhada.

Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: “os professores têm muitas dificuldades”; “as escolas não têm condições”; “é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas” etc. Compreendem-se esses discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas.

Mas esses discursos prestam um péssimo serviço à profissão, pois conduzem, inevitavelmente, a uma menorização ou desqualificação dos professores. De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros no qual especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para vender aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento.

É evidente que, em certos países, muitos professores em funções necessitam de uma

formação complementar, seja nas áreas disciplinares em que lecionam, seja em domínios pedagógicos. Mas essa formação não deve ser confundida com a formação continuada a ter lugar na escola com a participação das “comunidades profissionais docentes”.

Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de ressignificá-los no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que podemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensar o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responder aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Epílogo

A pandemia do triénio 2020-2022 tornou mais urgente a mudança. Não se trata de começar do zero, mas de reinventar a escola, de *inventar a escola de novo*, aprofundando a sua história, as suas possibilidades e a sua natureza como espaço público e comum. Transformação ou metamorfose?

Para falar da educação, prefiro o conceito de “transformação”, mais amplo. “Trans” quer dizer, etimologicamente, “para além de”, abre para novas possibilidades e maneiras de educar, muitas ainda por descobrir e desvendar. Para falar da escola, recorro ao conceito de “metamorfose”, mais orgânico. Trata-se de mudar uma determinada forma, de assumir novas formas, nomeadamente na organização das escolas. Inspiro-me em análises importantes de Edgar Morin (2010) e de Bruno Latour (2021) sobre a metamorfose, adaptando-as ao universo educativo.

Como se produz a transformação da educação e a metamorfose da escola? Respondo com um discurso recente do presidente da República francesa, Emmanuel Macron, no dia 25 de agosto de 2022, na abertura do ano escolar:

“No que diz respeito à escola, temos perante nós um grande trabalho, cujo objetivo é construir um novo projeto, escola por escola. [...] Os

nossos professores, que trabalham com dedicação e paixão, devem receber de volta poder, responsabilidade e sentido. [...] É um novo método construído a partir de baixo. [...] Dar às escolas mais autonomia, dar mais liberdade aos professores, dar às equipes novas margens de ação e de iniciativa e, ao fazê-lo, devolver o gosto pela profissão e o sentido da sua missão. É uma verdadeira revolução copernicana que vos proponho, e pondero bem as minhas palavras. [...] Vamos abrir um processo que, antes de mais, se baseia no voluntariado. [...] Primeira pequena revolução que devemos assumir coletivamente, da liberdade. Só participa quem quiser participar. [...] O mais importante neste método é dar liberdade e valorizar a capacidade de iniciativa dos professores e das escolas”.

Este longo discurso do presidente francês baseia-se por inteiro na ideia de uma “revolução copernicana”, de uma “revolução cultural”, deixando de pensar a mudança em educação por meio de uma nova lei, de uma nova reforma ou de uma nova tecnologia, para valorizar, primordialmente, a iniciativa dos professores, a sua capacidade de se organizarem coletivamente e de levarem a cabo experiências e projetos.

É aqui que residem as nossas esperanças de transformação da educação e da escola, diz o presidente Macron. Para isso, acrescenta, temos de celebrar um “pacto de confiança” *com* os professores e *para* os professores. Caso contrário, estaremos repetindo palavras vazias, incoerentes e inconsequentes. É possível que esse discurso seja apenas retórica vazia, de tal maneira o sistema francês é centralizado e burocrático. Mas interessa-me chamar a atenção para uma consciência que parece, hoje, chegar também às mais altas esferas políticas.

Sim, é preciso libertar a energia individual e coletiva dos professores. É preciso criar as condições favoráveis à “coragem dos começos” (Jankélévitch, 1960). Assumir riscos? Claro, mas de que valeria um pensamento inofensivo, vazio, sem os riscos da ação, sem a virtude do compromisso? A coragem é o contrário do medo, é mesmo o seu antídoto. Em vez de dedicar o nosso tempo a elaborar justificativas para a inércia, concentremo-nos na “coragem da ação”.

A renovação da formação de professores é um dos pilares deste processo. Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. Pensar a coisa certa é agir. A transformação da educação começa mesmo com os professores. A metamorfose da escola, também.

Referências bibliográficas

- Adorno, T. (2003). *Modèles critiques*. Paris: Payot.
- Adorno, T. (2020). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Agamben, G. (2006). *Profanations*. Paris: Rivages Poche.
- Alain (1990). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF.
- Alexandre, L. (2019). *La guerre des intelligences: comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation*. Paris: JC Lattès.
- Arendt, H. (1971). *A vida do espírito* (Vol. 1 – Pensar). Lisboa: Instituto Piaget.
- Arendt, H. (2001). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Barthes, R. (1981). *Le grain de la voix*. Paris: Seuil.
- Benjamin, W. (1996). *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.
- Bloch, E. (1982). *Le principe espérance*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P. (1993). Esprits d'État: genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 96-97, 49-62.
- Calafat, G. (2020). Fiction de la continuité pédagogique. *Par ici la sortie!*, 01, 44-55.
- Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Charlot, B. (2020). *Éducation ou barbarie*. Paris: Economica.
- Cyrulnik, B. (2021). *Des âmes et des saisons: Psycho-écologie*. Paris: Odile Jacob.
- Damáσιο, A. (2020). *Sentir & Saber: a caminho da consciência*. Lisboa: Temas e Debates.

- Dardot, P. & Laval, C. (2017). *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo.
- David-Menard, M. (2011). *Éloge des hasards dans la vie sexuelle*. Paris: Hermann Éditeurs.
- Deleuze, G. (1964). *Proust et les signes*. Paris: PUF.
- Deleuze, G. (2003). *Pourparlers (1972-1990)*. Paris: Éditions de Minuit.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1952). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dubet, F. (2020). *À l'école: que faire après le virus?* *Esprit*, 464, 107-114.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie?* Paris: Seuil.
- Epstein, M. (2012). *The transformative humanities: a manifesto*. London: Bloomsbury Academic.
- Facer, K. (2016). Schools must become future-building rather than future-proof. *Entrevista a hundrED*, 13 jan. 2016.
- Faure, E. et al. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco/Fayard.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz & Terra.
- Furter, P. (1966). *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes.
- Greene, M. (1982). Public education and the public space. *Educational Researcher*, 11(6), 4-9.
- Gros, B., Kinshuk, & Maina, M. (Eds.) (2016). *The future of ubiquitous learning: learning designs for emerging pedagogies*. Heidelberg: Springer.
- Houssaye, J. (1984). L'esclave pédagogue et ses dialogues. *Éducation et Recherche*, 1, 31-49.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

- Hutmacher, W. (1981). *Préface*. In E. Moradpour. *École et jeunesse: esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois 1846-1961*. Genève: Cahiers du Service de la Recherche Sociologique (n.º 14, pp. i-xii).
- Illich, I. (1971). *Libérer l'avenir*. Paris: Éditions du Seuil.
- Illich, I. (1973a). *La convivialité*. Paris: Éditions du Seuil.
- Illich, I. (1973b). *Tools for conviviality*. New York: Harper & Row.
- Innerarity, D. (2011). *O futuro e os seus inimigos*. Lisboa: Teorema.
- Jankélévitch, V. (1960). Avec l'âme toute entière. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 54(1), 55-62.
- Jullien, F. (2020). *Politique de la décoïncidence*. Paris: L'Herne.
- Larrosa, J. (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Editorial Candaya.
- Latour, B. (2010). *Cogitamus: six lettres sur les humanités scientifiques*. Paris: La Découverte.
- Latour, B. (2021). *Où suis-je?* Paris: La Découverte.
- Maalouf, A. (1999). *As identidades assassinas*. Lisboa: Difel.
- Mann, T. (1958). *Montanha mágica*. Lisboa: Edições “Livros do Brasil”.
- McLuhan, M. (1969). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Paris: Éditions Autrement.
- Milner, J.-C. (1995). *L'œuvre claire*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2010). Éloge de la métamorphose. *Le Monde*, 9 jan. 2010.
- Morin, E. (2011). *La voie: pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (2013). L'idée de métamorphose dit qu'au fond tout doit changer. *Entrevista a Humanité*, 19 jul. 2013.
- Morin, E. (2020). *Changeons de voie*. Paris: Denoël.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du modèle scolaire dans l'Europe du Sud-Ouest*. Paris: Université de Paris IV – Sorbonne.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2020). A metamorfose da escola. *Revista Militar*, 2616, 33-42.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2021). Covid-19 e o fim da educação: 1870–1920–1970–2020. *Revista História da Educação*, 25, 1-19.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Opertti, R. (2021). *Ten clues for rethinking curriculum*. Genève: Unesco/IBE.
- Orsenna, É. (2020). *L'unité de la vie*. In *Tracts de crise*. Paris: Gallimard (pp. 148-155).
- Postman, N. (1981). *Enseigner c'est résister*. Paris: Le Centurion.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- Quérini, N. (2016). *Deviens ce que tu es. Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, 40, 189-213.
- Ravitch, D. (2020). *Slaying Goliath: the passionate resistance to privatization and the fight to save America's public schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Reboul, O. (1980). *Filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Reboul, O. (2000). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rogers, C. (1973). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rosa, J. G. (2005). *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Santos, J. dos (1983). *Ensaio sobre educação II: o falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Saramago, J. (2013). *Da estátua à pedra e Discursos de Estocolmo*. Belém:

- Fundação José Saramago/Ed. UFPA.
- Sennett, R. (2012). *Together: the rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven & London: Yale University Press.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: François Bourin.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Le Pommier.
- Steiner, G. (1994). *Entretien avec Bruno de Cessole*. Paris: Éditions du Centre Georges Pompidou.
- Steiner, G. (2005). *Lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Steiner, G. (2006). *Le silence des livres*. Paris: Arléa.
- Steiner, G. (2017). *A long Saturday: conversations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stiegler, B. (2018). Transmettre l'amour du non-savoir. In P. Meirieu. *Le plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement (pp. 84-93).
- Stiegler, B. (2018-2020). *Qu'appelle-t-on panser?* (2 vols.) Paris: Éditions Les Liens qui Libèrent.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble?* Paris: Fayard.
- Unesco (2015). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: Unesco.
- Unesco (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: Unesco.
- Urfalino, P. (2021). *Décider ensemble: la fabrique de l'obligation collective*. Paris: Seuil.
- Valéry, P. (1932). *Discours prononcé à la maison d'éducation de la Légion d'Honneur de Saint-Denis*.
- Valéry, P. (1935). Le bilan de l'intelligence. *Conférence donnée à l'Université des Annales*, 16 jan. 1935.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.) (2016). *The 2016 World Yearbook on Education: The Global Education Industry*. London: Routledge.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Weil, S. (1949). *L'enracinement*. Paris: Gallimard.

Weil, S. (1966). *Sur la science*. Paris: Éditions Gallimard.

Weil, S. (2018). *Né pour la liberté*. Paris: L'Herne.

Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.

Zeichner, K. (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. New York & London: Routledge.

Zweig, S. (2015). *Montaigne*. São Paulo: Mundaréu.

Editora Diálogos Embalados: começa uma nova viagem pela Educação

“A melhor metáfora educativa é a viagem, a preparação para uma viagem pelo desconhecido.” Assim escreve o pensador António Nóvoa, nesta obra que marca – e honra – a estreia da Diálogos no mundo editorial. Sim, professor Nóvoa, a viagem!

Foi pelas viagens pedagógicas que começou a Diálogos, pelo país e pelo mundo. Depois, pela formação dos professores – respeitando sempre o docente como um profissional, com cultura própria e saberes específicos. Mais tarde, pelos livros que viajam pelo Brasil e além-mar, no Embalados, o primeiro e maior clube de leitura dedicado a professores. Sempre uma viagem. Pelo inédito e pelo desconhecido, tendo como bússolas o educador, a educação.

E agora seguimos adiante, velas abertas, com o lançamento da Editora Diálogos Embalados, que chega ao mundo editorial com um propósito claro: acreditar nos professores e nas professoras como insubstituíveis protagonistas da Educação. Apoiá-los em seus desafios, ampliar seus horizontes, aprofundar seus mergulhos, conectar seus saberes, tecer mais laços, espantar mais olhos, semear e colher pensamentos, ouvir seus corações.

A partir de agora, como um canal para a brilhante rede de autores, pesquisadores, escritores, pedagogos que viajam conosco, a Editora Diálogos Embalados chega ao mercado editorial com o sonho de trabalhar junto com todos os que escolheram – e acolheram – essa profissão essencial para o futuro humano: a docência.

Sim, professor Nóvoa, o sonho de educar humanos para o bem comum da humanidade e seus futuros. Também sobre isso nos ensina sua obra. “A pedagogia é sempre uma relação humana. [...] O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação.”

E aqui, pois, comece um novo sonho, para que todos possamos sonhar. Juntos. Sempre. Para todos.

*Ana Paula Pitti
Telma Holanda*

António Nóvoa é professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e titular da Cátedra UNESCO Futuros da Educação.

Veio pela primeira vez ao Brasil em 1994, para um Encontro com Paulo Freire, em Águas de São Pedro. Desde então, realizou inúmeras viagens de trabalho e missões acadêmicas em municípios, estados, universidades e instituições de todo o país.

Este trabalho foi também reconhecido através da outorga do título de Doutor Honoris Causa por várias universidades brasileiras: Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade de São Paulo.

Em 2014, foi consultor do Governo federal e professor convidado da Universidade de Brasília. Em 2017, foi professor visitante da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entre 2018 e 2021, foi Embaixador de Portugal na UNESCO.

O seu último livro, publicado na Bahia em 2022, foi escrito em colaboração com **Yara Alvim**, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem como título *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*.

O presente livro, *Professores: Libertar o futuro*, contém dez capítulos, construídos com base nos lemas do Dia Mundial do Professor nos últimos dez anos. Tem também a colaboração de Yara Alvim, co-autora de dois capítulos.

António Nóvoa diz que os versos seguintes de Vitorino Nemésio, importante autor português, natural dos Açores, que viveu algum tempo na Bahia, traduzem bem a forma como se sente brasileiro:

“Foi em Água de Mininos,
Na Bahia, à flor do mar,
Que o português percebeu
Que isto de ser brasileiro
É questão de começar.”

As professoras e professores que, hoje, habitam as escolas são a geração da mudança. Durante as vossas vidas profissionais, a educação e o ensino vão mudar profundamente.

Há um grande mal-estar devido à falta de reconhecimento dos professores e a todas as incertezas que rodeiam o seu futuro. Mas, ainda assim, temos de ser capazes de um gesto de esperança. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas de uma esperança que se aprende e se cultiva em comum. Precisamos criar um movimento de transformação da educação. Esse movimento começa nos professores e com os professores.

O mais importante é sermos capazes de libertar o futuro, subtítulo que adotei para este livro, inspirado por Ivan Illich. Ninguém sabe como será o futuro e nem sequer vale a pena tentar adivinhá-lo. Mas, temos a obrigação de tudo fazer para não fechar as possibilidades de futuro, para garantir a liberdade das próximas gerações.

Como bem lembrou o poeta e artista visual brasileiro Wladimir Dias-Pino, a liberdade é sempre experimental.