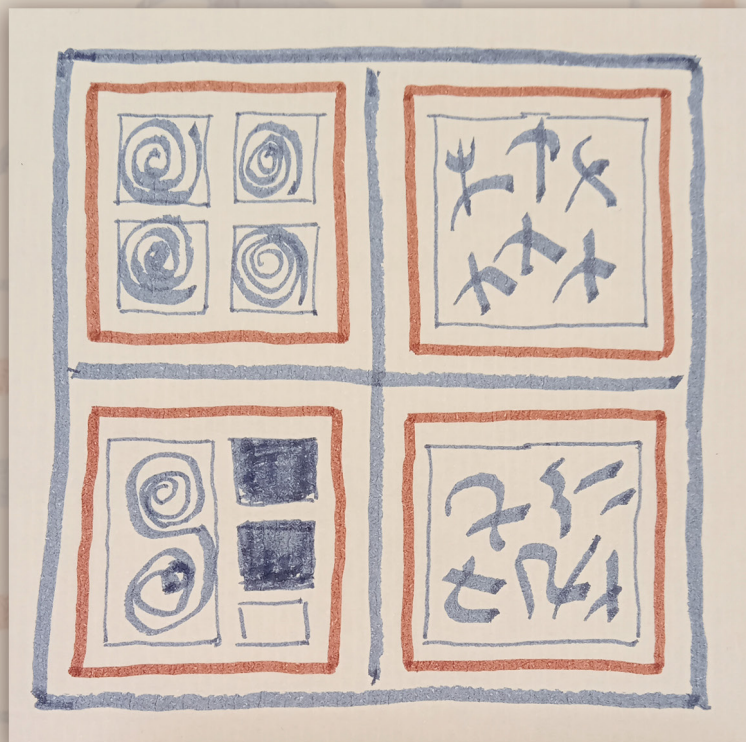


Escolas e Professores

Proteger, Transformar, Valorizar



António Nóvoa

com a colaboração de Yara Alvim

Salvador, Bahia
2022

Escolas e Professores
Proteger, Transformar, Valorizar

António Nóvoa
Com a colaboração de Yara Alvim

Salvador, Bahia
2022

Capa e Projeto Gráfico
Marvin Kennedy
Instituto Anísio Teixeira - IAT

Diagramação
Marvin Kennedy
Instituto Anísio Teixeira - IAT

Impressão
Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA

Nóvoa, António
Escolas e professores proteger, transformar, valorizar /
António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022.
116p.

ISBN 978-65-993687-1-4

1. Educação 2. Aprendizagem 3. Formação de professor
I. Alvim, Yara II. Título

CDU: 371.13

Elaborado por Elma do Nascimento Monteiro CRB 5/1052

Os autores desta publicação cederam, de forma gratuita ao Estado da Bahia, os direitos autorais da obra pelo prazo de um ano, a partir da data de 21 de janeiro de 2022

Sumário

Apresentação	7
Capítulo 1 A Metamorfose da Escola	9
Capítulo 2 Nada é novo, mas tudo mudou: Pensar a escola futura	23
Capítulo 3 Os professores depois da pandemia	33
Capítulo 4 Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola	55
Capítulo 5 Três teses sobre o terceiro: Para repensar a formação de professores	75
Capítulo 6 Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores	91
Bibliografia	106

Apresentação

Num tempo de grandes mudanças, muitos alimentam visões “fantásticas” de um futuro sem escolas e sem professores. As escolas seriam substituídas por diferentes actividades e situações de aprendizagem, em casa e noutras lugares, através de momentos presenciais e virtuais. Os professores seriam substituídos por dispositivos tecnológicos, reforçados pela inteligência artificial, capazes de orientarem a aprendizagem de cada criança, de forma personalizada, graças a um conhecimento aprofundado do seu cérebro e das suas características.

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 esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação.

Por isso é tão importante proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores, título dado a esta recolha de seis textos, dois dos quais escritos em co-autoria com Yara Alvim.

Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que 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 sobre a nossa vida em comum, social, colectiva, partilhada. Por medo ou por precaução, podemos ter tendência para nos retrairmos, para nos fecharmos 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 e, por isso, é tão importante preservar as escolas como lugares de educação.

Nos tempos dramáticos que estamos a viver, temos todas muitas dúvidas e hesitações. Não sabemos bem o que pensar, nem o que fazer, nem a melhor forma de agir enquanto docentes. Estas dúvidas são legítimas, e até necessárias. Precisamos de conversar sobre elas, com os nossos colegas, e ir encontrando os caminhos que permitam continuar a nossa acção.

É isso que se procura fazer neste livro. Os dois primeiros capítulos centram-se nas escolas e na necessidade da sua transformação. O capítulo 3 reflecte sobre os professores depois da pandemia. Os três últimos capítulos debatem temas relacionados com a formação de professores.

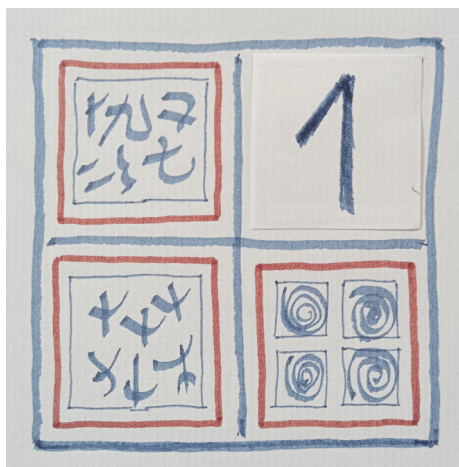
A conversa entre nós, a partilha das nossas dúvidas, é a melhor forma de irmos mantendo a liberdade, uma liberdade que pertence a cada um de nós, irredutivelmente, mas que ganha um alcance maior no encontro com os outros.

Nunca pensamos sozinhos. Hoje, no meio desta tragédia pandémica, sabemos, melhor do que nunca, que isoladamente pouco ou nada podemos. Só “juntos” poderemos definir os caminhos de futuro para a educação.

*António Nóvoa
Bahia, 4 de Fevereiro de 2022*

Capítulo 1

A metamorfose da Escola



Abertura

A história da escola é conhecida. Na longa duração do tempo, sobretudo a partir do século XVI, foram-se estabelecendo processos e modos de organização que ganharam forma, definitivamente, na segunda metade do século XIX. Consagra-se, então, o princípio da escolaridade obrigatória (processo que os anglófonos traduzem bem com a expressão *mass schooling*) e consolidam-se os grandes sistemas de ensino, em três ciclos principais: o primário, o secundário e o terciário (superior). Precisamente no mesmo período, consolida-se um modelo escolar que, nos seus traços fundamentais, chega até aos nossos dias:

- Edifícios construídos especificamente para serem escolas, nos quais os alunos cumprem um horário escolar e, durante esse tempo, vivem numa instituição à parte da sociedade;
- Estes edifícios têm diferentes arquitecturas, mas, no essencial, são concebidos em torno de salas de aula, de dimensões normalizadas e com idêntica disposição espacial (carteiras escolares organizadas em filas, viradas para um quadro negro);
- Os alunos estão agrupados em turmas, regra geral entre 25 e 35 alunos, sentados em carteiras, e têm como actividade principal escutar, em silêncio, as aulas dadas pelos professores;
- Os professores têm como obrigação principal dar as aulas previstas no programa, habitualmente com a duração de uma hora, a partir do “secundário” como professores de uma disciplina específica;
- O currículo está organizado por disciplinas, sobretudo a partir do “secundário”, e os alunos devem ser avaliados em função do programa que foi leccionado.

A descrição anterior é uma simplificação, quase uma caricatura. Pretende apenas ilustrar um modelo escolar que marca o panorama educacional em todo o mundo nos últimos 150 anos. É precisamente este modelo que, hoje, dá sinais de crise e de inadequação. Como será o futuro? Não sabemos. Mas sabemos que estão a acontecer mudanças profundas nos processos educativos, em grande parte devido à revolução digital.

Michel Serres, na sua obra *Petite poucette*, fala-nos das consequências do digital para a vida e para a educação da “geração do pequeno polegar”:

“Estas crianças habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da tela, a leitura ou a escrita das mensagens através do polegar, a consulta da Wikipédia ou do Facebook não excitam os mesmos neurónios nem as mesmas zonas corticais que a utilização do livro, da ardósia ou do caderno. Estas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram e não sintetizam como nós, os seus ascendentes. Elas não têm a mesma cabeça” (2012, pp. 12-13).

De seguida, o filósofo francês refere a existência de uma “falha” entre gerações e concepções de educação:

“No interior desta falha, estão os jovens que pretendemos educar com base em enquadramentos que datam de um tempo que eles já não reconhecem: edifícios, recreios, salas de aula, anfiteatros, campus, bibliotecas, laboratórios, e até conhecimentos... enquadramentos que datam de um tempo e que pertencem a uma época em que os homens e o mundo eram o que já não são nos dias de hoje” (2012, p. 17).

Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas. Desde o princípio do século que uma abundante literatura em torno do futuro da escola, por vezes prolixa e excessiva, tem tido grande popularidade em todo o mundo. Para ganhar distância em relação a este pensamento, designo-o por *futurismo da educação*, reconhecendo o interesse de algumas destas ideias e autores, mas também os limites das suas propostas, sobretudo no que diz respeito à importância da educação como um bem público e um bem comum.

O futurismo da educação

É impossível enumerar as obras que, nos últimos anos, se têm publicado sobre o futuro da educação. São milhares de textos, em todas as línguas, que procuram dar resposta ao sentimento generalizado de que a escola

precisa de uma transformação profunda. De um modo geral, é uma literatura pouco interessante, que multiplica banalidades, sem uma análise séria e fundamentada, sem o recurso a um pensamento crítico.

Com estes títulos ou outros semelhantes, publicaram-se inúmeras obras nos últimos anos: *A aprendizagem num tempo de disrupção; Inteligência artificial e o futuro da educação; Ensaios sobre o futuro da escola, da tecnologia e da sociedade; Educando alunos para o futuro, não para o passado; O futuro do trabalho e a educação; Abordagens de um futurismo radical na educação; A transformação digital da educação; Como a inteligência artificial vai revolucionar a educação; Libertem o vosso cérebro – Tratado de neurosabedoria para mudar a escola e a sociedade; etc. etc.*

Uma das reflexões mais importantes prende-se com a relação entre a educação e o trabalho. Num relatório do Institute for the Future, intitulado *Emerging technologies' impact on society & work in 2030* (2018), afirma-se que cerca de 85% dos empregos que os nossos alunos terão em 2030 ainda não foram inventados. A maioria das projecções aponta neste sentido, tendo sempre como referência a robotização e a automatização do trabalho ou, como é escrito no relatório, “a formação de uma nova parceria entre os humanos e as máquinas”. Como é evidente, afirmações deste tipo põem seriamente em causa a lógica actual da escola e das aprendizagens.

Os três grupos ou tendências que, de forma mais intensa, têm vindo a interrogar o modelo escolar são os neurocientistas, os especialistas do digital e os defensores da inteligência artificial. Os seus argumentos cruzam-se e têm muitos pontos em comum, mas, ainda assim, vale a pena ensaiar uma definição caso a caso.

Os neurocientistas. Os extraordinários avanços nos estudos sobre o funcionamento do cérebro, nomeadamente do ponto de vista das aprendizagens, têm tido consequências importantes, sobretudo na consagração do princípio de que é possível estabelecer bases científicas sólidas que podem ser aplicadas à educação. Michel Blay e Christian Laval (2019) afirmam mesmo que, para muitos destes autores, a neuropedagogia é a única e verdadeira ciência da educação. Alguns, dão um passo mais e consideram que, “a partir de 2035, a educação tornar-se-á um ‘ramo da medicina’, utilizando os recursos imensos das neurociências, desde logo, para personalizar a transmissão e, depois, para otimizar bioelectronicamente a inteligência” (Alexandre, 2017, p. 18).

Os especialistas do digital. Ninguém duvida da importância da revolução digital ou da conectividade para o futuro da educação. Invariavelmente, todos assinalam que as crianças têm acesso, hoje, a todo o tipo de informações e de dados, e que o trabalho essencial é a compreensão, a interligação dos conhecimentos e o seu sentido. Um livro de grande sucesso, escrito por Idriss Aberkane, afirma que “já não estamos no tempo da educação de stocks mas antes da educação de fluxos, e por isso devemos interessar-nos sobretudo pela dinâmica da aprendizagem e não pelo stock de saberes” (2018, p. 51). A partir daqui a ligação é imediata quanto à capacidade do digital para responder ao que um dos mais conhecidos neurocientistas, Stanislas Dehaene (2018), hoje Presidente do Conselho Científico da Educação Nacional em França, considera os quatro pilares da aprendizagem: a atenção; o envolvimento activo; a detecção dos erros e a recompensa; e a consolidação.

Os defensores da inteligência artificial. Nos últimos anos, os discursos têm-se virado para as potencialidades da inteligência artificial, com inúmeros autores e organismos internacionais a avançarem teses no mínimo excessivas. A exemplo de Laurent Alexandre, que refere a urgência de inventar uma nova escola que possa responder “ao desafio imenso da nossa utilidade num mundo dentro em breve saturado pela inteligência artificial” (2017, p. 15). Para este autor, a solução está numa “escola transumanista que considerará normal modificar o cérebro dos alunos recorrendo à panóplia das tecnologias NBIC [Nano Bio Info Cogno]” (2017, p. 203). Mesmo a UNESCO acaba de acolher o chamado *Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação* (2019) onde se repetem, ainda que forma mais prudente, algumas destas teses.

É inegável o interesse destas três tendências para pensar o futuro da educação. Mas todas alimentam, sob formas distintas, o sonho de uma educação sem escolas e, por isso, acabam por se alinhar num ideário de desintegração da escola. Nestes autores há três pontos comuns: a redução da educação às aprendizagens; a construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação.

Será que não é possível imaginar um outro futuro para a escola?

Desintegração ou metamorfose?

Num texto notável publicado no jornal francês *Le Monde*, em 2010, Edgar Morin refere-se ao sistema Terra em termos que são totalmente pertinentes para pensar também o sistema Escola:

“Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta-sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se. (...) O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. (...) Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. Já existe, em todos os continentes, um fervilhamento criativo, uma série de iniciativas locais, no sentido da regeneração económica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional, ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas não se conhecem entre si, mas são o viveiro do futuro. (...) Já não chega denunciar, é preciso enunciar.”

Esta longa citação era necessária. O que Edgar Morin diz sobre o sistema Terra aplica-se, *mutatis mutandis*, ao sistema Escola. Também aqui talvez o mais provável seja a desintegração, na linha do que as tendências acima descritas têm vindo a advogar, implícita ou explicitamente. Mas ainda é possível um gesto de sobrevivência, de transformação, de metamorfose da escola.

É este gesto que se defende neste texto, por três razões principais: primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum.

É preciso evitar um pensamento desenraizado sobre a escola e a educação, como acontece tantas vezes com os futuristas. Devemos ser capazes

de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose. O que está em causa é o modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos, e não a escola, instituição central para as sociedades do século XXI, pela capacidade de conduzir todos os alunos às aprendizagens, mas também pelo seu papel na construção de uma vida em comum.

A metamorfose da escola

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma.

Talvez valha a pena voltar, por um instante, ao famoso texto de John Dewey, *O meu credo pedagógico*. Como se sabe, é um dos primeiros apontamentos, logo em 1897, de um movimento que, na Europa, ficará conhecido como Educação Nova. Neste credo já estão presentes alguns elementos que se tornarão populares na literatura pedagógica do século XX: a autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola activa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade.

A lista é imperfeita e destina-se apenas a introduzir a pergunta: se estas teses se tornaram tão populares, no decurso dos últimos cem anos, por que razão tem sido tão limitada a sua tradução na realidade escolar? Escolho apenas duas respostas, entre tantas outras.

Por um lado, porque a estrutura do modelo escolar torna difícil a concretização destes propósitos. Como ser autónomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? As perguntas, intencionalmente simplistas, procuram chamar a atenção para a necessidade de organizar os ambientes educativos de modo a facilitarem o estudo, o tra-

balho cooperativo, a diferenciação pedagógica, a comunicação, a criação. Ao longo do século XX, fizeram-se muitas reformas dos currículos, dos programas e dos métodos, mas ficaram intactos os ambientes educativos (por “ambiente” não me refiro apenas ao espaço físico, mas também à divisão do tempo, ao trabalho dos professores, à estrutura da sala de aula e da escola, etc.). A sua mudança é um dos pontos principais da metamorfose da escola.

Por outro lado, porque a consolidação do modelo escolar deu-se no mesmo tempo histórico em que se definiu um contrato social, bem ilustrado pelo princípio da escolaridade obrigatória e, mais tarde, pelas teses da educação integral, atribuindo à escola a responsabilidade maior, por vezes até quase exclusiva, da educação das crianças. Hoje, pelo contrário, é preciso compreender a capilaridade educativa que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade). A valorização do espaço público da educação é fundamental para inscrever toda a sociedade no esforço de educar, como se defende, por exemplo, no movimento das “cidades educadoras”. É impossível prolongar uma concepção fechada da escola. Este é outro ponto central da metamorfose da escola.

Não pretendo alimentar nenhuma visão otimista ou idílica da revolução digital. Bem pelo contrário, julgo que devemos manter uma prudência vigilante em relação às ilusões tecnológicas. Mas, na linha de Michel Serres (2012), é possível pensar, esperando não ser um engano, que a revolução digital torna possível o que o credo pedagógico havia tornado desejável.

Se retomarmos os cinco traços fundamentais do modelo escolar, identificados na Abertura deste texto, podemos dizer que há cinco evoluções necessárias, e agora possíveis, com a adopção de novas lógicas e enquadramentos educativos:

- Em vez de um ensino fechado dentro de um edifício teremos momentos educativos no interior e no exterior dos recintos escolares, nas cidades e nos contextos familiares e locais, levando à valorização de tempos e espaços não formais;
- Em vez de edifícios organizados em torno do espaço normalizado da sala de aula teremos uma diversidade de espaços, para

trabalho e estudo, individual ou em grupo, com ou sem a presença de professores;

– Em vez de turmas homogêneas teremos formas diversificadas de agrupamento dos alunos, também em função das tarefas a realizar, dando origem a processos de individualização que permitam construir percursos escolares diferenciados;

– Em vez de um professor individual que tem como missão principal dar aulas a uma turma teremos vários professores trabalhando em conjunto com alunos ou grupos de alunos, substituindo a “pedagogia frontal” por uma pedagogia do trabalho;

– Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação.

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade.

Neste processo ou, melhor dizendo, nestes processos não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo. Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construirmos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje. Também não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual.

Para concluir

Durante muito tempo a escola foi considerada como um período de preparação para a vida. Depois, nos primórdios do século XX, autores como John Dewey explicaram que a escola é a própria vida. Hoje, provocatoriamente, gostaria de sugerir que a escola tem de ser mais do que a vida, isto é, mais do que a vida culturalmente limitada de muitas crianças e jovens.

A nossa existência é feita de colecções de experiências, de vivências e de imagens. Se frequentarmos a música pimba é uma coisa, se de música erudita é outra. Se assistirmos a fracas telenovelas é uma coisa, se a filmes de qualidade é outra. Se ficarmos pela leitura das mini-notícias sugeridas pelo Google ou difundidas pelo Whatsapp é uma coisa, se acedermos a literatura de referência é outra.

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever.

Na sua obra bem conhecida, *The transformative humanities – A manifesto*, Mikhail Epstein (2012) afirma que a universidade não é um centro comercial, uma loja para clientes de diplomas e de profissões, e também não é uma rede de informações ou um supermercado intelectual: a universidade é uma instituição humanista e o seu propósito é educar humanos por humanos para o bem da humanidade. O que é verdade para a universidade é verdade para toda a educação.

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 através da Matemática. Estaria eu, por esta via, a diminuir a importância da Matemática e do seu ensino? De modo nenhum. Estou a afirmar 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, através do 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, através da aquisição de linguagens que nos permitam ler o mundo e interpretar a avalanche diária de informação e desinformação. Se ficarmos pelas imagens rasas do dia-a-dia não sairemos do nosso lugar. Precisamos que eles nos ajudem a chegar a Camões, a Einstein, a Picasso. Dos nossos colegas, esperamos que se juntem connosco numa aprendizagem cooperativa. Segundo palavras do seu responsável, o novo currículo do curso médico de Harvard baseia-se no reconhecimento de que os estudantes aprendem mais uns com os outros do que com os seus professores. A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século.

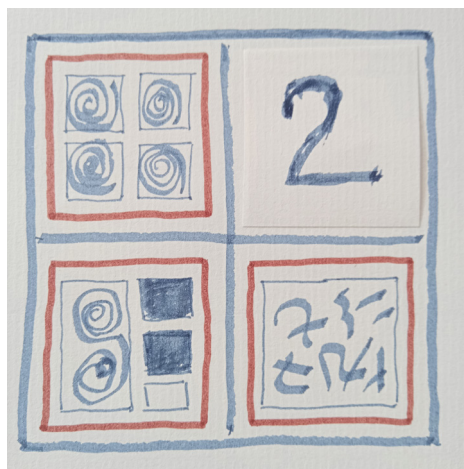
Para o bem da humanidade. Voltemos a George Steiner (2017) e à pergunta que tem repetido ao longo da sua vida: porque é que alguns dos gestos mais bárbaros da história humana foram cometidos por pessoas cultas? Como é possível apreciar um concerto de Debussy enquanto ao longe se ouvem os gritos daqueles que são levados para Dachau? Porque é que a cultura e o conhecimento não nos humanizam? A resposta está na incapacidade de pensar a educação como um bem comum, como um “bem comum mundial” para retomar a expressão de um relatório da UNESCO de 2015. Não me interessa acentuar o *comum* que vem de “comunidade”, pois vivemos um tempo de identidades excessivas e o fim 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 espaço público.

Estamos num tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola. Neste tempo precisamos de ter uma grande clareza sobre a missão da escola, sem nos deixarmos tentar por discursos eté-

reos, ilusórios. E precisamos também de ser capazes de pôr em causa um modelo escolar que, durante muito tempo, parecia imutável. Não há conhecimento nem ciência sem dúvida, sem desobediência mesmo, diz-nos Michel Serres (2019). A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também.

Capítulo 2

Nada é novo, mas tudo mudou:
Pensar a escola futura



Em colaboração com Yara Alvim

Repensar o modelo escolar

Um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição. O nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, 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 apenas tornou inevitável o que já era necessário.

Há várias décadas que muitos de nós escrevemos sobre o fim do modelo escolar (Nóvoa, 2006) e a necessidade de repensar as bases institucionais da escola. Veja-se, por todos, *The one best system* (1974) de David Tyack e, mais tarde, o seu *Tinkering toward Utopia* (1995), em colaboração com Larry Cuban. As transformações que defendemos têm como orientação o reforço da educação como bem público e bem comum.

Em traços grosseiros, interessa-nos assinalar três dimensões do modelo escolar, tal como ele se define no decurso do século XIX e que hoje precisam de 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 de todas as crianças e, mais tarde, dos jovens.

Segunda – A consolidação de uma estrutura organizacional, em torno de um espaço escolar que tem como referência central a sala de aula e de um tempo horário regular, fatiado de hora em hora.

Terceira – A consagração da lição como base de uma pedagogia que pode ser ilustrada pela metáfora do “quadro negro”, na qual um professor dá aulas a uma turma relativamente homogênea de alunos.

Apesar de simplista, e quase caricatural, esta descrição serve-nos para marcar os três pilares da transição ou da metamorfose da escola. Reconhecemos que o século XX foi fértil em debates e inovações pedagógicas, mas constatamos também que o modelo escolar resistiu à maioria das transformações. Pelo menos, até à pandemia de 2020.

E, de repente, a pandemia

No início de 2020, o mundo foi surpreendido pela pandemia da COVID-19. De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

É interessante notar que, desde o início do século XXI, vários grupos e autores anunciavam a “morte da escola”, acentuando uma perspectiva consumista da educação como bem privado (Labaree, 2017). Assinalam-se, brevemente, duas destas tendências.

Por um lado, um conjunto díspar de referências à transição digital, à inteligência artificial ou às *learning machines*, apelando a novas formas de aprendizagem cada vez mais “personalizadas”, com forte recurso às tecnologias. Esta tendência estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, através da mobilização de plataformas e de materiais de ensino disponíveis online. Num certo sentido, era a oportunidade de que estavam à espera. Porém, seria trágico, para a dimensão pública da educação, para a autonomia das escolas e para a profissionalidade dos professores, se as respostas dadas na urgência da crise fossem o pretexto para instituir uma qualquer nova normalidade educativa.

Por outro lado, um conjunto de autores e de cientistas que, nas últimas décadas, se juntam em torno das chamadas *learning sciences*. Os estudos sobre o cérebro e as aprendizagens constituem um poderoso universo simbólico, reforçando a ideia de que é possível encontrar a resposta personalizada para cada criança e que esta resposta pode ser dada num espaço doméstico ou familiar. Esta tendência também estava preparada para responder à situação de emergência criada pela pandemia, com muitas famílias a recolherem-se em espaços protegidos e confinados e a procurarem dinâmicas individualizadas para os seus filhos. Porém, seria trágico que estas práticas se perpetuassem no tempo, pois a educação exige relação e interação humana e não se faz em contextos de isolamento e de “distanciamento social”.

O apelo a uma “personalização” das aprendizagens em espaços “domésticos”, através do recurso a uma panóplia de meios digitais, conduz a uma desintegração da escola, em particular da escola pública, do comum. Obviamente, não é possível negar a importância do digital e das *learning sciences*, que são centrais para pensar a educação hoje. Mas estas abordagens devem estar ao serviço de uma transformação do modelo escolar que não diminua, mas antes reforce, a educação como bem público, como bem comum.

Lições aprendidas nas respostas à pandemia

Retomemos as três dimensões do modelo escolar assinaladas no início deste artigo, para avaliar, genericamente, as respostas educativas durante a pandemia: os sistemas de ensino, as escolas e a pedagogia.

Primeira – De um modo geral, a resposta ao nível dos sistemas educativos foi frágil e inconsistente. Os ministros e as autoridades públicas ficaram 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, em muitos casos, bastante melhor. Através das suas direcções avançaram soluções mais adequadas, sobretudo quando conseguiram uma boa ligação às 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 – No entanto, as melhores respostas vieram dos próprios professores que, através da sua autonomia profissional e de dinâmicas de colaboração, conseguiram avançar propostas robustas, com sentido pedagógico e com preocupações inclusivas. Mais do que nunca ficou claro que os professores são essenciais para o presente e o futuro da educação.

Nas últimas semanas, inúmeras publicações que descrevem as respostas dos diferentes países à pandemia confirmam a nossa avaliação (cf. <https://en.unesco.org/themes/education>; Reimers & Schleicher, 2020). No plano da educação, talvez as três lições mais importantes a

tirar desta pandemia sejam a importância dos professores, da flexibilidade e dos ambientes de aprendizagem.

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 autonomia, a trabalharem em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas.

A flexibilidade. Os professores e as escolas têm de possuir capacidade de iniciativa e flexibilidade. As estruturas uniformes e rígidas têm os seus dias contados. É preciso abertura para definir soluções diversas, diferentes projectos educativos, escolares e pedagógicos.

Os ambientes de aprendizagem. O mais importante é a construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc. Podemos estar a caminhar no sentido da desintegração da escola, de um cada vez maior consumismo na educação, e grande parte das respostas dadas à crise do COVID-19 reforçam esta tendência. Mas a metamorfose ainda é possível, como se percebe em muitas iniciativas tomadas por professores e por escolas, que foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, reforçando as dimensões públicas e comuns da educação.

A escola pós-pandémica, depois do modelo escolar

É difícil escrever a história do futuro, mas é necessário. Pela nossa parte, queremos envolver-nos num processo de transformação profunda da escola, mas no quadro de um reforço das suas dimensões públicas. Assim como Maxine Greene (1982), também nós não conseguimos imaginar nenhum propósito coerente para a educação se alguma coisa comum não acontecer num espaço público.

Assim, retomando as três dimensões do modelo escolar apresentadas no início deste ponto de vista – o contrato social celebrado no século XIX, a estrutura espaço-temporal da escola e a pedagogia da lição –,

gostaríamos que a necessária transformação da educação fosse dinamizada pelo conhecimento e pela partilha de muitas experiências e inovações que existem em muitos lugares do mundo e que constituem verdadeiras inspirações para o futuro.

Primeiro – É preciso refazer o contrato social em torno da educação, tendo como referência já não sistemas especializados de ensino fortemente fechados sobre eles mesmos, mas um espaço público da educação que é mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*. 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 esta intenção. Muitas respostas à pandemia, em todo o mundo, revelaram a importância desta capilaridade, na ligação às famílias, mas também numa compreensão da educação que vai muito para além da realidade escolar. No entanto, é importante notar que este espaço público não pode meramente consultivo e deve ter direitos de cidadania, deve ser um espaço de participação onde democraticamente se possam tomar decisões sobre a educação.

Segundo – É preciso transformar a estrutura organizacional da escola. Todos sabemos que, no século XIX, houve um grande projecto 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 ilustrada pelo nome dado às instituições de formação de professores – escolas normais. Hoje, exige-se o 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 de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas.

Terceiro – 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 espaço de síntese, mas nunca como actividade diária regular. A dia-a-dia escolar não pode girar em torno da “aula”, mas antes em torno do “estudo”. Isto implica uma alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa. Na verdade, as melhores respostas à pandemia foram resultado da colaboração entre grupos de professores, da mesma escola e de escolas diferentes, que foram capazes de apresentar ideias e projectos inovadores, mantendo os vínculos com os alunos e mobilizando-os do ponto de vista das aprendizagens.

Nada disto é novo. Há muito que o modelo escolar revela dificuldade para responder às necessidades dos alunos do nosso século. A pandemia expôs com nitidez, não tanto a necessidade de mudar o modelo escolar, mas a urgência e a possibilidade desta transformação.

Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através 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, esta mudança é sobretudo digital ou tecnológica, como se tudo agora passasse a ser feito virtualmente e à distância. Essa seria uma mudança altamente indesejável. Perder-se-ia uma dimensão central da educação, a interacção humana, a convivialidade, a aprendizagem da vida em comum. Acentuar-se-iam as tendências consumistas e perder-se-iam as dimensões públicas.

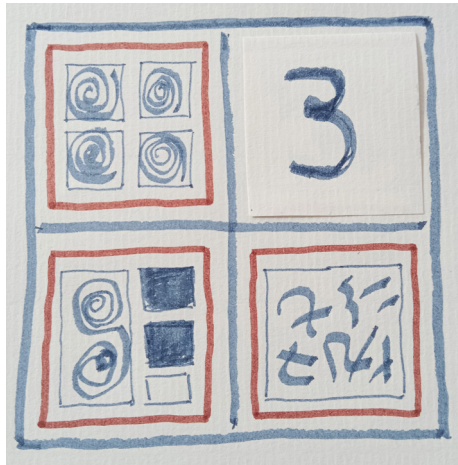
Arriscamos uma previsão. Contrariamente ao que ouvimos todos os dias, não vai haver um mundo novo, nem uma escola nova, em resul-

tado da pandemia. Mais cedo do que mais tarde, as escolas voltarão às suas rotinas tradicionais. Mas a pandemia revelou que a mudança é não só necessária, mas urgente e possível. É esta consciência que nos permite, hoje, imaginar, isto é, construir a escola futura. Talvez o mais provável seja, depois da pandemia, uma aceleração do processo de desintegração. Mas a metamorfose ainda é possível.

A educação define-se sempre num tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós são absolutamente decisivas. Não há inevitabilidades, nem histórias já determinadas. Em cada dia, definimos um pouco, ou muito, da história do futuro.

Capítulo 3

Os professores depois da pandemia



Em colaboração com Yara Alvim

Para Paulo Freire, nascido há cem anos, e que não morre, pelo contrário, continua.

“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” (1992, pp. 91-92).

Abertura

Em 2020 tudo mudou. Com a pandemia terminou o longo século escolar, iniciado cento e cinquenta anos antes. 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 as concretizar (Nóvoa & Alvim, 2021).

É isso que nos diz Condorcet, nas suas conhecidas *Memórias sobre a instrução pública*, a propósito da Revolução Francesa: “De repente, um acontecimento feliz abriu um caminho imenso para as esperanças do género humano; um breve instante colocou um século de distância entre o homem de hoje e o de amanhã” (ver Baczko, 1982, p. 9). 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 que se vêm reforçando as tendências de crítica à escola, e sobretudo à escola pública e aos professores. Por um

lado, através 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 contacto com os outros diferentes. Por outro lado, graças a uma expansão sem precedentes de uma “indústria global da educação” (Verger, Kinshuk & 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 estas 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 destas sereias, aderem acriticamente a modas e a um *pathos* da novidade que é tudo menos transformação. Outros, assustados, recusam qualquer debate, e querem imaginar o presente como um parêntesis até que as coisas voltem a um “normal” que imaginam feliz. Pela nossa parte, recusamos encerrar-nos 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-nos uma atenção especial ao longo do texto. 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 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? Pela nossa parte, 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 nestes princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar”.

Paulo Freire refere-se à necessidade de denunciar e de anunciar. Denunciar sem anunciar é renunciar. Anunciar sem denunciar é iludir. Na tensão freiriana, queremos introduzir um terceiro termo: *enunciar*. É esta a razão do nosso texto. Pensar sem ceder ao imediatismo. Só conseguiremos enunciar outras possibilidades se nos libertarmos da tirania do presente. Então, poderemos cumprir a nossa responsabilidade perante a humanidade futura.

Sugerimos, para cada parte do texto, 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 une-nos e liberta-nos. Como a educação.

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 “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “tutores” das aprendizagens.

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

Em alternativa a estas “ilusões”, utilizaremos 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 este esforço que define o papel dos professores. Por isso, iniciamos o título dos três movimentos deste texto com as mesmas palavras:

- O papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação.
- O papel dos professores na criação de novos ambientes escolares.
- O papel dos professores na composição de uma pedagogia do encontro.

O título escolhido, *Os professores depois da pandemia*, inspira-se na conferência de Theodor Adorno, *A educação depois de Auschwitz*, proferida em 1966 (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.

Perguntas como Stefan Zweig, escritor austríaco, falecido no Brasil em 1942, fizera diante de uma vida repartida entre a juventude da “Era Dourada da Segurança” e a maturidade marcada pela desesperança frente a uma Europa estilhaçada pelas guerras, pelo fanatismo e pelos nacionalismos do século XX. Já no Brasil, terra onde buscou refúgio, Zweig redescobre a obra do filósofo francês do século XVI, Michel de Montaigne, que também viveu uma França dilacerada pelo ódio das guerras religiosas de seu tempo. Como manter a esperança diante da “horrrível 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” (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” (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 deshumanização, 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.

Se as catástrofes históricas, como o Holocausto e a Primeira Guerra Mundial, tornam os sujeitos emudecidos e empobrecidos de experiências, também a vida cotidiana das cidades aceleradas é um campo de impossibilidade da experiência:

“A jornada do homem contemporâneo já quase não contém nada que ainda possa se traduzir em experiência. (...) O homem moderno volta à noite para casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência” (Agamben, 2005, p. 22).

No contexto de impossibilidade da experiência, é preciso, como nos adverte Jorge Larrosa, construir uma linguagem para a conversação, para que possamos elaborar com os outros, o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência (2015, p.38). 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. Acreditamos que só podemos enunciar através de uma linguagem para a conversação.

Primeiro movimento: *Andante con moto* **O papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação**

(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 frenesim 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 mal-dosos 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, nos 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, a privatização da educação e o discurso da urgência da escolarização? 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 sen-

tidos 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, deste 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*, se recomendava a utilização “para fins educativos de todos os tipos de instituições existentes, educacionais e outras, e as múltiplas atividades económicas e sociais” (Faure, 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 & 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 conceber 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 estas perguntas, ao eliminar, em poucos dias, as fronteiras escolares erguidas nos dois últimos séculos. Estamos perante um choque inédito na história da educação. Por agora, prevalecem as ilusões, ilustradas, 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: e não pode haver educação, se alguma coisa comum não acontecer num espaço público (Greene, 1982). Em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os 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 realidade distintas e ganham, uma e outra, com esta 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, face às 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, da 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 recurso ao digital e graças

a um acompanhamento por parte dos pais, ou de algum “tutor”, as aprendizagens aconteceriam de modo natural ou espontâneo. É uma ilusão perigosa e errada. Num 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 distribuição da educação por diferentes espaços e tempos. Mas esta 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, 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. Muitos citam, imperfeitamente, a célebre frase de Píndaro – “torna-te no que és” – quando a versão exata é “torna-te no que aprendeste a ser” (Quérini, 2016). 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 este espaço público comum da educação são necessários construtores. Precisamos de professores que assumam plenamente esta 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 uma nova organização do trabalho. A COVID-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e económica 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 apresentámos 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, se mantém ainda hoje... ou mantinha até à COVID-19.

Todos reconhecemos facilmente este modelo cada vez que entramos numa escola: um edifício com características próprias, constituído so-

bretudo por salas de aula de dimensões semelhantes, nas quais um professor dá aulas a grupos de alunos de idades próximas. Este retrato grosseiro destina-se apenas a ilustrar um ambiente que, no essencial, prevalece nas escolas de todo o mundo entre o final do século XIX e o princípio do século XXI.

Este ambiente organiza uma determinada maneira de “fazer escola”. Há atividades que se adequam a este 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 numa desintegração das escolas. Nós, não. Consideramos que 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 esta 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 auto-educação 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 a falar da arquitetura? Certamente. Precisamos de 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 estes novos edifícios tenham espaços para uso público e espaços para uso exclusivo de professores e alunos. Talvez os centros de ciência viva em Portugal ou as naves do conhecimento no Brasil

possam ser uma boa inspiração. Mas há milhares de exemplos, em todo o mundo, que vale a pena conhecer.

Estamos a falar 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 largas à expressão e à imaginação, cria-se, antecipa-se o futuro. Há um erro crasso em certos desenvolvimentos tecnológicos. Dizem-nos que, dentro em breve, será possível falar línguas diferentes sem necessidade de aprender línguas ou fazer contas sem necessidade de aprender aritmética. Talvez. Mas não nos esqueçamos 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 este processo não pode ser substituído por um chip.

Estamos a falar 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 aprendentes, 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 fazer apelo 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 efémeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na internet. Há um património 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 praxis, sempre em diálogo com a teoria. E observamos, com Simone Weil, que não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz (1966, p. 80). 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 esta consciência, com esta 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 – e também no Brasil e em Portugal – milhares de professores têm avançado nas direções que aqui se apontam. Temos de os conhecer, de os estudar, 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 alegria se faz no olhar da criança que se encanta com o que ainda sobrevive às margens da cidade do futuro: uma pequena ave, que surge no terreirinho de terra, entre a casa e as árvores da mata. A alegria do menino estava naquele encontro inesperado e irrepitível, que pausa o tempo. O ritual de exibição do peru imperial para o menino, com seu grugulejar e rodopios, fazia daquele encontro um “para sempre”. Até que a criança é levada pelos braços dos tios para um passeio na grande cidade. Ao voltar, corre para o terreirinho e não encontra mais o peru. “Tudo perdia a eternidade e a

certeza”, quando se encanta com um pequeno vagalume que voa no terreiro. “Era outra vez em quando, a Alegria”.

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 vamos a 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. Uma das passagens da 9.^a sinfonia de Beethoven é aqui recordada numa interpretação da 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 composições musicais 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, neste 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 sub-

jetivação”: “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 destes gestos.

Data de 1971, há meio século, a célebre resposta de Olivier Reoul à pergunta clássica, “O que vale a pena ensinar?”: “Vale a pena ensinar o que une e o que liberta” (ver Reoul, 2000, p. 81). Por um lado, o que integra cada indivíduo, de um modo duradouro, numa comunidade tão vasta quanto possível. Por outro lado, o que nos dá a possibilidade de ir mais longe, através do conhecimento científico, artístico, literário.

Esta resposta, magnífica, tem de ser vista à luz de um terceiro termo: entre o indivíduo e a sociedade há a humanidade. Por isso, a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só (Reoul, 1980, p. 113). É nesta tensão que se define uma pedagogia do encontro, no seu sentido mais amplo. Para a apresentar, 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 esta relação tenha lugar. 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 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 “à distância”, esta 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 neste sentido que todo o ensino é experimental. Pode haver dois livros iguais, mas não duas formas iguais de os ler. Pode haver dois programas de ensino iguais, mas não duas formas iguais de dar as aulas. Esta 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. Como explica Bernard Stiegler, quando um professor ensina matemática, física ou biologia imagina que está a transmitir saberes “constituídos” que, na verdade, já estão “destituídos”: “o que se ensina nas escolas nos nossos dias é, desde logo, um saber destituído, de modo cada vez mais rápido, pela realidade” (2018, p. 91). Esta consciência deveria levar-nos a ensinar todas as disciplinas como se fossem história (Postman, 1981), isto é, a procurar que os alunos compreendam as origens e a evolução dos diferentes conhecimentos, que sejam capazes de os contextualizar e de lhes dar sentido.

Quinto. As neurociências têm dado contributos 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 sinfónica”, 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 de outro e de sentirmos com ele, é um elemento fundamental da educação.

Estes 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 os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores.

Neste 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 esta infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos 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 dramática provocada pela COVID-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso 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 domésti-

cos, 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 estas “novas” lógicas educativas, desenvolvidas por “bilionários imprudentes” que têm procurado “reinventar” e “redesenhar” a educação nos Estados Unidos da América, através da privatização, do empreendedorismo e do digital. Estão a vender o “sonho” de uma educação cada vez mais individualizada, com o recurso 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 esta 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 percorrermos a história da educação, desde o final do século XIX até aos nossos dias, quisemos “recordar” os desafios que temos pela frente. Se houver uma rutura no projeto histórico da escola, não perderemos apenas uma geração, perderemos um dos patrimónios 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 vai decidir-se 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 causa, é mesmo 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 participadas 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?

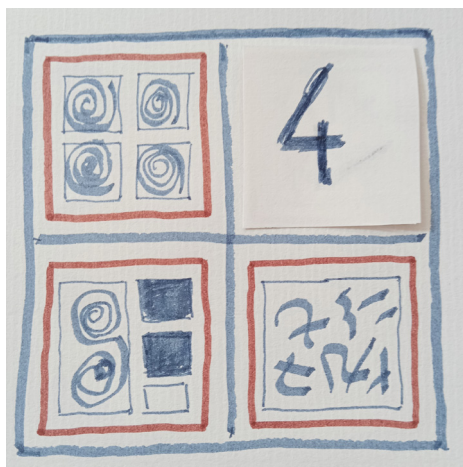
O mais recente livro de Bruno Latour, *Où suis-je?*, que tem um curioso subtítulo, *Lições do confinamento para uso dos terrestres*, constrói-se a partir de uma releitura da *Metamorfose* de Kafka: “Estamos a passar de uma mutação desesperante para uma metamorfose mais prometedora. É certo que asfixiamos 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 de inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos 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 de 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 inventar, isto é, de construir coletivamente uma outra educação.

Capítulo 4

Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola



Abertura

Escrevo este texto num tempo de profundas transições na área da Educação. Em meados do século XIX, há cerca de 150 anos, consolidou-se e difundiu-se em todo o mundo um modelo de escola que, apesar de muitas críticas, resistiu bem até aos nossos dias.

Todos conhecem as características deste modelo escolar. A sua força é tal que já 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 face ao 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 20 ou 30 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).

Este texto não pretende analisar este processo, mas apenas anotar as suas consequências para os professores e para a sua formação. Depois desta abertura, o primeiro andamento é dedicado a uma análise centrada nas políticas educativas e na organização da escola, procurando identificar o processo de metamorfose da escola que está a ter lugar nos dias de hoje. De seguida, depois de uma ponte, o segundo andamento é dedicado à formação de professores, insistindo-se na necessidade de uma nova institucionalidade, juntando em triângulo as universidades, a profissão docente e as escolas da rede. O texto fecha com um breve epílogo sobre uma iniciativa excecional que está a ter lugar na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a criação de um Complexo de Formação de Professores.

1.º andamento

Políticas educativas e organização da escola

O modelo escolar consolida-se, em todo o mundo, em meados do século XIX, 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 fabricarem 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).

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, no essencial, se mantém até aos 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 homogénea, por idades e nível com base numa avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num 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 nestas instituições especializadas de formação de professores que nasce e se reforça o corpo profissional que, ao serviço do Estado, pro-

move a educação popular (em língua inglesa, o conceito é mais preciso, “mass schooling”, escola de massas). Mas é também nestas instituições que se “normaliza” o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico curto, se passe de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada.

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido (Nóvoa, 2006). No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.

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 põe em causa o contrato social em torno da educação com base em lógicas de “privatização” e procura ultrapassar as dificuldades do modelo escolar através de processos de “individualização”.

A “privatização” tem um duplo sentido, social e económico. 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 destas tendências). Do ponto de vista económico, denunciam-se as incapacidades do Estado para, assim, abrir o campo educativo à operação de grupos económicos, diretamente ou através de “organi-

zações da sociedade civil” (as políticas ditas de “liberdade de escolha”, nomeadamente os famosos cheques ou “vouchers” escolares, ilustram bem a ideologia que procura redefinir, e diminuir, o papel do Estado na educação).

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 omnipresentes, uma espécie de “aprendixorbitância”, um discurso excessivo, exagerado, sobre a aprendizagem, que relega para 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 ao serviço da individualização das aprendizagens.

A segunda tendência refere a necessidade de repensar o contrato social e o modelo escolar, mas sem pôr em causa 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 causa 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 a acontecer 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 a assistir 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 neste sentido que me interessa refletir sobre a metamorfose da escola, um processo histórico que, obviamente, provoca mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores.

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. Deste modo, diluem o princípio do professorado como uma profissão, conduzindo a políticas que desvalorizam a formação dos professores e que se legitimam através de um discurso pragmático: “se escolhermos pessoas com bom conhecimento de uma dada matéria, facilmente conseguimos 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 por aí adiante.

Simbolicamente, uma das iniciativas mais marcantes é o *Teach for America*, que começou a ganhar grande relevância no início do século XXI. Através de uma mistura sutil de valores conservadores e de referências ao talento e ao empreendedorismo, esta iniciativa pretende chamar, e “treinar”, novas pessoas para ensinarem. Apesar de assumirem funções docentes, em todos documentos evita-se a palavra “professores”, carregado de um claro sentido profissional, preferindo-se expressões como “membros do grupo”, “líderes” ou “educadores”. Depois de recrutadas, estas pessoas seguem um breve período de formação (cerca de 3 a 5 semanas) e são colocadas como docentes nas escolas.

Os movimentos deste 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 através de um trabalho coletivo com os outros professores. É nestas bases que assenta a minha proposta de renovação do campo da formação de professores.

2.º andamento

Os professores e a sua formação

Vários pensadores do século XX defenderam que as universidades deviam ser divididas 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).

Esta divisão é totalmente inadequada, na medida em que as profissões têm uma forte componente de conhecimento, também acadêmico, 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.

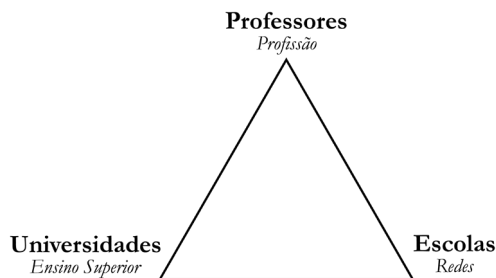
Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

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 isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz na formação de professores.

Do mesmo modo que 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 esta 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 propícias à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Claro que 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 estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, 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 esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Para escapar a esta oposição inútil e improdutiva, precisamos de encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os

três vértices do triângulo. É neste 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, esta 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 esta 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, procuraremos explicar a ligação formação-profissão, tendo sempre como pano de fundo a necessidade de repensar a profissão de professor à luz dos desafios atuais, face ao fim do modelo escolar e ao 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 esta 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 interessava, as suas áreas disciplinares. Também muitos universitários do campo da Educação relegaram para segundo plano a

formação de professores, mobilizados pelos seus interesses científicos, legítimos, mas aproveitando-se dos professores, paternalisticamente, 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 em que se joga grande parte do futuro dos professores e das escolas. É preciso reconhecer a inteligência e o compromisso de muitos universitários, de distintas áreas do saber, que se têm 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 de os juntar num mesmo espaço institucional, uma casa comum da formação de professores 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 das licenciaturas e que mobilize o conhecimento pertinente para formar os professores do futuro. 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 estes 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 estes 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 à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um “terceiro lugar”, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste 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 das licenciaturas 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 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.

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 este 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, estes 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 coresponsabilização pela integração dos novos professores. Esta 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.

Este 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 esta missão, que é a mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho.

Esta 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. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, de 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 a ser 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 equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta 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 estes 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 estes 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 nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem 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 esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve 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 os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos 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 pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem 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 ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Epílogo

No Brasil, levantam-se as mesmas questões que em muitos outros países, mas os problemas são maiores, mais nítidos, sobretudo no que diz respeito à situação da escola pública e às condições de trabalho e de carreira dos professores. É preciso encontrar uma saída, urgente, que passa pelas políticas, mas passa também pela mobilização da sociedade e de todos aqueles que acreditam na força da escola pública e da sua importância para a revitalização da democracia.

O campo da formação de professores tem um conjunto de autores, de pesquisadores e de experiências institucionais de grande relevância. Numa comparação internacional, facilmente se confirma a qualidade acadêmica e científica do trabalho realizado no Brasil, bem como a existência de iniciativas, em universidades e escolas, que mereciam ter uma maior divulgação e visibilidade. Esta solidez revela-se igualmente em muitos normativos legais, nomeadamente em diretrizes sobre formação de professores.

Mas, para além dos discursos, parece faltar um compromisso diário, também nas universidades, de valorização dos professores e da sua profissão. Os inúmeros diagnósticos feitos no Brasil parece não terem dado ainda origem a um movimento geracional de transformação profunda da situação da escola pública e das condições de trabalho e de formação dos professores.

Interessa-nos assinalar, porque é da nossa responsabilidade direta, a situação nas universidades, com uma fragmentação das licenciaturas e uma desvalorização do campo da formação de professores. A opção pelos cursos de ensino raramente surge como prioridade das políticas universitárias ou como primeira escolha dos estudantes. Não é possível nenhuma mudança de fundo se os dirigentes universitários, da Reitoria às Faculdades e Institutos, não derem um papel de relevo às licenciaturas

A transformação pode começar de muitas maneiras, mas talvez as universidades sejam um bom lugar para manifestarmos a “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 dedicarmos o nosso tempo a elaborar justificações para a inércia, concentremo-nos na injustificabilidade de certas situações. Não há coragem sem ação.

O começo já começou, nunca surge do nada. Quando olhamos para programas como o PIBID, e a forma como foi concretizado em muitas instituições de todo o Brasil, facilmente identificamos proximidades com a proposta apresentada neste texto. São ideias diferentes, mas que se baseiam num mesmo movimento de transformação da formação de professores. Na verdade, é excecional a decisão tomada em 2007 de atribuir à CAPES a missão de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. A atribuição de tarefas na área da formação de professores a uma entidade da pós-graduação e pesquisa é um caso único no mundo, pois assenta na compreensão lúcida de que sem um investimento na qualidade da educação básica é impossível um país desenvolver-se do ponto de vista científico e tecnológico.

Sei bem que, atualmente, houve um grande recuo nesta ação da CAPES, mas não quero deixar de assinalar o gesto inicial e o caráter inédito deste programa. Uma das suas qualidades foi ter conseguido ligar o debate sobre a formação de professores com a melhoria da profissão docente, como se escreve na Carta de Uberaba, aprovada em 2013, com um título bem revelador: “Em defesa da identidade e profissionalização docente: Por um projeto de Estado, articulado e sistêmico que pense a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, plano de carreira e salário do professor”.

Não podemos permitir a corrosão da profissão docente que está a ser provocada pelas políticas de ataque às instituições universitárias de formação de professores, procurando substituir os cursos de licenciatura por “seminários práticos de formação”, de 4 ou 5 semanas, como no caso do *Teach for America*.

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no “chão da escola”, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente.

Não podemos permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação às licenciaturas, como se fosse possível formar um professor sem nos investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem construirmos um conhecimento pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão.

Não podemos permitir que a formação de professores seja tomada por interesses de muitos universitários que ocupam este campo, mas não se envolvem nele, levando a intermináveis e inúteis disputas entre Faculdades e Departamentos, das diferentes “disciplinas” e da “educação”, para saber quem fica com uma fatia maior do currículo (porque isso significa mais professores, mais verbas, mais poder).

Não podemos permitir que, por ausência das universidades e fragilidade das políticas públicas, a formação de professores seja transformada num verdadeiro “mercado” por grupos, empresas e fundações.

Poderia continuar esta espécie de “Manifesto do que não podemos permitir”. Mas é mais útil referir, brevemente, uma iniciativa de grande significado que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na qual tive a oportunidade de participar durante o ano de 2017: a construção do Complexo de Formação de Professores. Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a Universidade e a cidade. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização das licenciaturas.

Nas últimas décadas, as universidades têm desenvolvido um movimento de criação de “terceiros lugares”, ligando as universidades à sociedade e às cidades, seja na saúde, na tecnologia, no direito ou na educação. À imagem dos parques tecnológicos, o Complexo pode afirmar-se como uma espécie de Parque Educacional, juntando a UFRJ a uma rede de escolas municipais, estaduais e federais, desde que estas se assumam como “escolas formadoras”.

A missão do Complexo é ligar em rede a universidade e as escolas, permitindo que os estudantes das licenciaturas tenham uma relação com a

profissão desde o primeiro dia. Mas uma nova concepção da formação inicial deve dar origem a novas políticas de inserção na vida profissional (residência docente) e a um novo desenho da formação continuada dos professores, fortemente assente nas escolas e numa reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico.

O elemento decisivo para o sucesso deste projeto da UFRJ é a construção de uma nova institucionalidade, no interior da qual se venha a criar um ambiente educacional, fértil e fecundo para a formação dos professores.

A configuração deste novo “ambiente formativo” implica o reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes atores internos e externos à comunidade acadêmica. A ideia de “terceiro lugar” implica operar com a ideia de diferenciação e convergência de papéis, combatendo a crença, bastante difundida na cultura acadêmica, da existência de uma hierarquização do sistema de saberes que legitima uns em detrimento de outros, reforçando as relações assimétricas de poder.

Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente.

Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes.

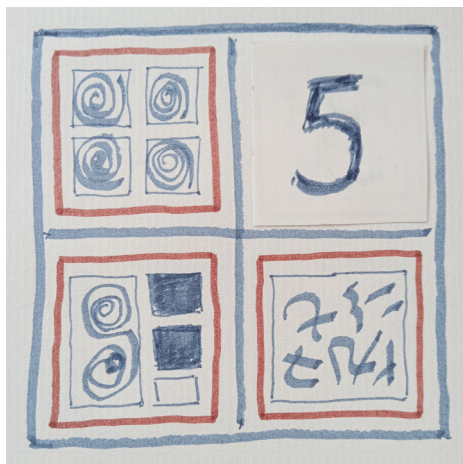
O mais importante é a constituição de uma “casa comum”, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Para que o Complexo tenha viabilidade é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da Universidade e, depois, com a “cidade”, com uma rede de escolas parceiras.

Se tal vier a concretizar-se, a UFRJ dará um sinal forte de compromisso com a escola pública e com a renovação da formação de pro-

fessores. Precisamos destes sinais, no Brasil e no resto do mundo. É preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. 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. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

Capítulo 5

Três teses sobre o terceiro:
Para repensar a formação
de professores



Iniciando

A formação de professores está fechada em dicotomias. Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas. Estas dicotomias bloqueiam o pensamento, as políticas e as práticas de formação de professores. Ora, num tempo de profundas mudanças em educação – e inevitavelmente no trabalho dos professores – não há nada mais perigoso do que este “bloqueio” que impede mudanças e transformações urgentes.

O meu ensaio procura ultrapassar estas dicotomias. A resposta não está num ou noutro lado, mas na capacidade de os juntar e de os projectar numa terceira realidade. Só assim conseguiremos afastar ortodoxias e posições estáticas, abrindo para novas propostas e movimentos.

São bem conhecidas as dicotomias que habitam o campo da formação de professores. A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas.

A partir desta primeira dicotomia, várias outras se estabelecem, tornando difícil pensar fora de uma lógica binária. Há três que estão muito presentes nos debates e nas políticas de formação de professores:

- *Universidades ou escolas?* Historicamente, os professores aprendiam o seu ofício, nas escolas, junto de um mestre mais experiente. Depois, criaram-se as escolas normais. Mais tarde, as universidades tomaram o papel das escolas normais. Recentemente, várias correntes têm insistido na necessidade de revalorizar as escolas como terreno principal da formação. Uns, chamam a atenção para a importância das universidades. Outros, para a relevância das escolas. Uns e outros têm razão. Mas nem as universidades, nem as escolas, isoladamente, são suficientes para formar professores.

- *Conhecimento pedagógico ou conhecimento das disciplinas?* Na longa história da formação de professores, sobretudo para a educação secundária, esta oposição tem sido a mais resistente. Uns, exigem “mais pedagogia”, como se isso servisse para substituir um conhecimento aprofundado da Matemática ou da História. Outros, desvalorizam as “pedagógicas”, as ciências ocultas da educação, como se o conhecimento de uma dada matéria fosse, por si só, suficiente para formar um professor. São guerras de poder e de influência, dentro das instituições de ensino superior, que pouco ajudam a perceber o lugar do conhecimento na formação docente.

- *Vocação ou profissão?* Nos últimos anos houve um regresso do discurso “vocacionalista” que causa graves danos à profissionalização docente. Para estas correntes, o mais importante é uma certa tendência ou propensão pessoal para ser professor. Do lado contrário, afirma-se a perspectiva profissional, mas desvalorizando, por vezes, a necessidade de um trabalho sobre as dimensões pessoais e a construção de uma disposição para a vida docente. O ensino é uma profissão especial, sobretudo nas suas dimensões humanas, o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da personalidade e da profissionalidade que, nos dias de hoje, se traduzem também num reforço da colegialidade docente.

Este ensaio organiza-se a partir da vontade de ultrapassar estas três dicotomias, procurando repensar a formação de professores a partir de uma terceira realidade: primeiro, um terceiro lugar institucional; depois, um terceiro género de conhecimento; finalmente, uma terceira presença colectiva.

Na base da reflexão encontra-se a necessidade de uma mudança profunda nas políticas e nas práticas de formação de professores, num tempo de metamorfose da escola e, também, de metamorfose do trabalho docente.

Em meados do século XIX, há cerca de 150 anos, consolidou-se e difundiu-se em todo o mundo um modelo de escola que, apesar de muitas críticas, resistiu bem até aos nossos dias. Todos conhecem as características deste modelo escolar. A sua força é tal que já nem sequer conseguimos imaginar outras formas de educar. Mas, neste início do século XXI, 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.

É provável que a instituição escolar se desintegre, se dissolva, seja por via de tendências de regresso da educação a esferas privadas e familiares (note-se a importância cada vez maior de uma relação “consumista” com a educação), seja por via de uma entrada em força da inteligência artificial no terreno das aprendizagens (note-se o sucesso cada vez maior da literatura que anuncia a morte da escola às mãos das *learning machines*). Neste caso, os professores serão dispensáveis.

Mas também é possível que a escola seja capaz de um gesto de metamorfose, de reinvenção, no quadro de um espaço público de educação. Para isso, é preciso coragem para alterar a sua forma, interna e externa, isto é, o seu modelo interno de organização e a sua relação externa com a sociedade. Neste caso, os professores serão chamados a desempenhar novos papéis e novas funções e a sua acção será ainda mais importante do que hoje. Eis a razão por que se torna necessário mudar as políticas e as práticas de formação de professores.

O sentido da mudança: Uma formação profissional dos professores

Estamos perante um momento crucial da história da escola e dos professores. Precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação.

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que procuram abrir um novo caminho. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define uma nova orientação a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

A universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, no plano académico, simbólico e científico, mas perdeu-se um

“entrelaçamento” com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais. Agora, sem nunca pôr em causa a filiação universitária, é preciso valorizar a formação inicial, a entrada na profissão e a formação continuada dos professores. Há três movimentos imprescindíveis.

O primeiro movimento passa pela valorização do conjunto do desenvolvimento profissional docente, isto é, a capacidade de pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. Precisamos de ligar as diversas fases da formação com a vida profissional docente: como é que se atraem e se recrutam os estudantes para os cursos do magistério? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de integração na profissão dos professores principiantes (por exemplo, através de residências docentes)? Como é que se enriquece o exercício profissional com uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas?

O segundo movimento conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias, buscando nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano. Não é por acaso que, historicamente, sempre houve muitas analogias entre a formação dos médicos e dos professores. Hoje, é no campo da medicina que se encontra uma das reflexões mais sofisticadas sobre o sentido da formação para uma profissão. Refiro, a título de exemplo, o novo currículo da Faculdade de Medicina da Universidade de Harvard: “Em agosto de 2015 iniciou-se um novo currículo inovador - *Pathways*. Esta reforma ousada do currículo de formação médica incorpora abordagens pedagógicas que promovem aprendizagens activas e o pensamento crítico, uma experiência clínica precoce e experiências científicas de clínica avançada e de formação personalizada nas áreas básicas e na relação com as populações, de modo a proporcionar caminhos individualizados de formação para cada estudante” (HSM, 2015). Não se trata de adoptar uma visão hospitalar ou de copiar os modelos médicos, mas antes de compreender o que deve ser a matriz de uma formação profissional universitária. O terceiro movimento situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. Numa série de trabalhos de grande

relevância, Lee Shulman procurou definir os contornos da pedagogia própria de cada profissão (“the signature pedagogies of the professions”). Segundo ele, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (Shulman, 2005a, 2005b). As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. Podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas” (Shulman, 2005c). É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores.

Nestes três movimentos prevalece a necessidade de pensar a formação de professores com uma formação profissional universitária. Estamos perante uma mudança de grande significado. Na verdade, talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. As respostas estão numa terceira realidade, não nas dicotomias e nas oposições binárias. É o que argumentarei nas três teses que organizam este ensaio.

Primeira tese

Repensar a formação de professores: Construir um terceiro lugar institucional

Repensar a formação de professores passa pela criação de um novo ambiente institucional e pedagógico. Os ambientes atualmente existentes nas universidades não são propícios à formação profissional docente. Como para as restantes formações profissionais, também a formação de professores necessita de uma nova institucionalidade, de um “terceiro lugar” para formar os professores.

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, por um lado, dentro da universidade, por outro lado, ligando a universidade às escolas públicas da “cidade”. A intenção é instituir, não apenas um

espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização dos cursos e dos programas.

Nas últimas décadas, as universidades têm desenvolvido movimentos de criação de “terceiros lugares”, ligando as universidades à sociedade e às cidades, seja na saúde, na tecnologia, no direito ou na educação. À imagem dos parques de ciência e tecnologia, este novo lugar poderia ser uma espécie de Parque Educacional, juntando a universidade a uma rede de escolas públicas que se assumam como “escolas formadoras”.

A sua missão é articular a universidade com as escolas, permitindo aos estudantes do magistério terem uma relação com a profissão desde o primeiro dia. Mas a missão deste lugar, desta casa comum da formação e da profissão, não se esgota na formação inicial e deve dar origem a novas políticas de inserção na vida profissional (residência docente) e a um novo desenho da formação continuada dos professores, tendo como base uma reflexão coletiva, partilhada.

A configuração deste novo ambiente formativo implica o reconhecimento dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes actores, internos e externos à comunidade académica. A ideia de “terceiro lugar” implica compreender a diferenciação e a convergência de papéis, combatendo a crença, bastante arraigada na cultura académica, de uma hierarquização entre professores universitários e professores da educação básica e secundária, que legitima uns em detrimento de outros, reforçando relações assimétricas de poder.

O objetivo é instituir uma comunidade de formação, isto é, um lugar onde se trabalhe em comum pela formação dos professores, criando as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Este terceiro lugar é mais do que a soma das universidades e das escolas.

Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, desenvolvendo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento

e de trabalho com os alunos e com os professores iniciantes, bem como a vontade de abrir novos caminhos educativos através da inovação e da experimentação pedagógica.

Para que esta “casa comum” tenha viabilidade é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da Universidade e, depois, com a “cidade”, com uma rede de escolas parceiras. Juntar universidades e escolas implica que umas e outras estejam dispostas a colaborar e a transformar-se. Nesta “casa comum” a formação deve estar intimamente ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Dito de outro modo, os programas de formação devem firmar a posição de cada um como professor e, ao mesmo tempo, afirmar a profissão docente (Nóvoa, 2017). É preciso ligar a formação e a profissão.

Segunda tese

Repensar a formação de professores: Valorizar um terceiro género de conhecimento

Quando falamos de formação de professores, há uma pergunta decisiva: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor?

Não devemos, nunca, desvalorizar o conhecimento das disciplinas científicas (a Matemática, a História, etc.). Sem ele, é impossível educar as crianças e o trabalho dos professores tende a rodar num vazio de conhecimento. Também não podemos desvalorizar o conhecimento pedagógico e das ciências da educação (questões psicológicas, históricas e sociológicas, políticas educativas, metodologias e didáticas, etc.). No entanto, estes dois tipos de conhecimento que, em regra, definem os currículos da formação de professores, tendem a ignorar um terceiro género de conhecimento, absolutamente decisivo: o conhecimento profissional docente.

Se não reconhecermos a existência e a importância deste “terceiro conhecimento”, não conseguiremos afirmar a profissão docente como “profissão baseada no conhecimento”. Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido “fora” da

profissão, seja pelos cientistas das disciplinas académicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior.

O grande problema da formação de professores é estar fechada numa dicotomia redutora entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico.

Sobre o conhecimento científico das disciplinas é importante assinalar dois pontos para bem compreender a sua função numa formação profissional. Por um lado, um professor precisa de ter um conhecimento mais orgânico, histórico, contextualizado e abrangente da disciplina que vai ensinar do que o especialista dessa mesma disciplina. Por outro lado, a formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência e, em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento.

Quanto ao conhecimento pedagógico, ele ocupa um papel importante na formação, mas não pode ser confundido com o conhecimento profissional docente. Simplificadamente, é constituído por três grupos de disciplinas: as de raiz psicológica, sobre o conhecimento das crianças e dos jovens, a cognição e as aprendizagens; as relacionadas com os contextos sociais, a história e as políticas educativas; e as que se referem às metodologias e/ou às didáticas.

Mas o que verdadeiramente me interessa sublinhar é o “terceiro género de conhecimento” pois, se ele falhar, é impossível assegurar a formação de um professor. Tentemos a sua definição por três aproximações distintas.

A primeira é inspirada pelos trabalhos de Spinoza e o seu esforço para definir o “terceiro género de conhecimento”. Vou adaptar ao ensino, a reinterpretação feita por Gilles Deleuze no seu curso sobre Spinoza na Universidade de Paris VIII-Vincennes, em 1980-1981. A entrada de um professor imprevisto na sala de aula, coloca-o perante uma série de relações externas, marcadas pelo comportamento dos seus alunos e por reacções involuntárias. É o

primeiro género de conhecimento. Ao dominar o ritmo da sala de aula, as relações que a compõem, o professor acede ao segundo género de conhecimento. A capacidade de compreender a “essência” do ensino, e sobre ele falar, representa o terceiro género de conhecimento. Este último género é, também uma maneira de viver profissional e, por isso, só se constitui num interior de uma dada comunidade docente.

A segunda aproximação vem de um conceito antigo, tacto pedagógico, utilizado por Herbart há dois séculos e várias vezes reelaborado ao longo da história da educação. Trata-se de compreender um senso, uma inteligência ou uma compostura pedagógica que definem os professores que, mais “naturalmente”, exercem a sua acção. Num texto notável, Daniel Hameline refere-se a esse entre-lugar que é a acção sensata: “É inegável que o percurso da acção sensata passa pela promoção do actor a conhecedor da sua acção. O educador que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal” (1992, p. 46).

A última aproximação refere-se à ideia de discernimento, isto é, à capacidade de julgar e de decidir no dia-a-dia profissional. Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. O que define esta “arte de fazer” (De Certeau, 1990) é a capacidade de integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico.

Estas três aproximações – a partir de Spinoza, do tacto pedagógico e do discernimento – permitem-nos situar a complexidade de um “terceiro género de conhecimento”, que não se esgota num pensamento binário, dicotómico. Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do património da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração.

Terceira tese

Repensar a formação de professores: Reforçar uma terceira presença colectiva

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica.

A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores actuarem como um colégio (um colectivo), tem uma referência organizacional (o projecto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais”.

É importante que os vínculos com os seus colegas mais experientes tenham lugar desde o primeiro dia do curso do magistério. Para formar médicos são precisos outros médicos. O mesmo é verdade para os engenheiros, para os juristas e para os professores. Não é possível formar um professor da educação básica ou secundária sem a presença e a experiência dos outros professores do mesmo nível. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades actuais da profissão.

Temos um discurso forte de crítica às políticas educativas que não valorizam os professores. E bem. Temos um discurso forte de denúncia da desatenção da sociedade perante os professores. E bem. Mas esquecemo-nos de reflectir sobre a forma como nós próprios (universitários da área da educação e da pedagogia) contribuímos para esta desvalorização, sempre que tomamos o lugar dos professores na formação dos seus futuros colegas e os remetemos para um

papel secundário, hierarquicamente inferior. Temos tendência para lhes atribuir um estatuto de “práticos”, reservando para nós o prestígio da “teoria” ou da “ciência”, ou mesmo para os acusar de “conservadores” e “rotineiros”, reservando para nós a força da inovação e da mudança. É um caminho sem saída, pois colocamos os professores num “lugar menor” e, a partir desse lugar, não se constrói uma nova profissionalidade docente.

Em várias universidades do mundo, há um gesto simbólico que diz muito sobre a filosofia e a organização dos cursos médicos. Nos primeiros dias de aulas, quando chegam à universidade, os jovens estudantes de medicina são convidados a participar numa sessão na qual os médicos do hospital, muitos deles igualmente professores na Faculdade de Medicina, lhes vestem uma bata. Os estudantes passam a vestir a pele da profissão, ao mesmo tempo que os seus futuros colegas lhes dizem: “a vossa formação também é da nossa responsabilidade”.

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica e secundária um papel de formadores. A construção de uma parceria deste tipo exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos, e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão.

É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação profissional docente. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão. É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar os caminhos necessários para a formação de professores.

Por isso digo e repito: sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença colectiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores. 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.

Concluindo

Estamos a viver 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. Vários programas de grande sucesso, como o *Teach for America*, que agora se expande pelo mundo, pretendem escolher na sociedade pessoas que tenham conhecimentos de uma dada matéria e treiná-las para serem professoras em seminários breves de 3 ou 4 semanas. É um retrocesso inaceitável.

Por outro lado, há um imobilismo das instituições universitárias e das comunidades académicas, envolvida 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 num compromisso com a escola pública, com a pesquisa sobre o ensino e com a ação pública em educação.

No século XIX, as escolas normais realizaram um trabalho notável de produção e difusão mundial do modelo escolar. Hoje, precisamos de instituições, dentro das universidades, mas em relação com o seu exterior, que sejam capazes de compreender e de promover a metamorfose da escola. Nada será feito sem um reforço dos professores e da sua profissionalidade.

Não podemos permitir a corrosão da profissão docente que está a ser provocada pelas políticas de ataque às instituições universitárias de formação de professores, procurando substituir os cursos

universitários por seminários práticos de formação, que duram algumas semanas.

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente.

Não podemos permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação aos professores e à sua formação, como se fosse possível formar um professor sem investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem construirmos um conhecimento pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão.

Não podemos permitir que a formação de professores seja tomada por interesses de muitos universitários que ocupam este campo, mas não se envolvem nele, levando a intermináveis e inúteis disputas entre Faculdades e Departamentos, das diferentes disciplinas e da educação, para saber quem fica com uma fatia maior do currículo (porque isso significa mais professores, mais verbas, mais poder).

Não podemos permitir que, por ausência das universidades e fragilidade das políticas públicas, a formação de professores seja transformada num verdadeiro mercado por grupos, empresas e fundações.

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 numa formação profissional. 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, quis chamar a atenção, ao longo deste ensaio, para a relação entre a formação e a profissão. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos, promovendo:

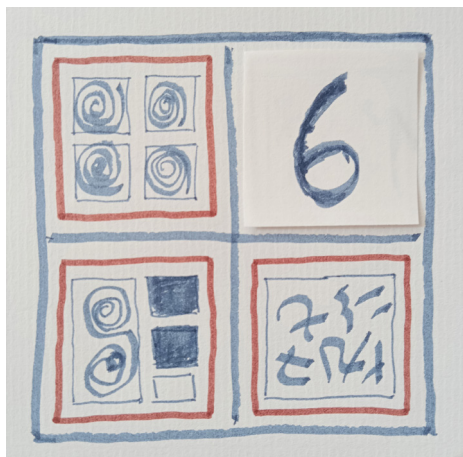
- a construção de um terceiro lugar institucional, lugar de coordenação interna das universidades e de articulação externa com as escolas públicas, reforçando assim os processos de formação docente;
- o reconhecimento da importância do terceiro género de conhecimento, essencial para afirmar os saberes dos professores e para dar sentido e conteúdo a uma formação profissional de nível universitário;
- a definição de estratégias de reforço da profissão docente, dando corpo a uma terceira presença colectiva, dos professores, na formação dos seus futuros colegas e na sua integração nas escolas.

Escrevo este ensaio como um gesto de liberdade e de compromisso. Liberdade perante mim mesmo e o desejo de não me fechar em doutrinas e sistemas, sobretudo quando nos conduzem ao beco sem saída das dicotomias. Compromisso, de sempre, perante a escola pública e a valorização da profissão docente.

Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar.

Capítulo 6

Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores



Começando

No início dos anos 80, iniciei os meus estudos sobre a profissão docente, que conduziram à minha primeira tese de doutoramento, defendida na Universidade de Genebra, em 1986, sobre o processo de profissionalização dos professores. Desde esta época, apesar de todas as voltas na vida, nunca mais deixei este tema. Numa perspetiva histórica ou comparada, política ou pedagógica, o reforço da profissionalidade docente tem sido a preocupação mais permanente do meu trabalho.

Nesse mesmo período, já lá vão mais de trinta anos, participei nos grupos sobre as histórias de vida animados por Pierre Dominicé e tive a oportunidade de acompanhar as pesquisas de Michael Huberman que deram origem à publicação, em 1989, de *A vida dos professores*. Apercebi-me, então, da importância dos primeiros anos de exercício profissional, quando os licenciandos terminam os seus cursos e iniciam funções docentes.

Adquiri a consciência 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 nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional.

Por isso, quis organizar este ensaio em torno deste período entre-dois, *Entre a formação e a profissão*, procurando deixar alguns contributos sobre o modo como nos tornamos professores.

Escrevo este texto livremente, com essa liberdade que nos deixou Montaigne nos seus ensaios, compostos não para nos dar respostas, mas para tentar conhecer-se melhor, para preservar a sua independência interior. Só as perguntas me interessam, sobretudo as que faço a mim mesmo.

Sei bem que este estilo não segue as regras de publicação nas revistas científicas. Mas é de propósito. O mundo universitário transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos rankings, das

classificações, das indexações, dos fatores de impacto. O que conta são os artigos medidos por empresas privadas (Scopus, Google scholar, Scimago...) que, assim, definem a vida e as carreiras nas universidades públicas. Estranho mundo que nos acostumamos a habitar como se fosse normal.

Nos últimos anos, nasceu um novo tipo de universitário, empreendedor e produtivo: o escritor de artigos científicos, aquele que domina todas as técnicas exigidas pelas “revistas de topo”, que sabe como passar na “revisão pelos pares”, que aprendeu o milagre da multiplicação dos artigos.

Pouco importa se esta atividade tem algum sentido para os seus autores, e para os leitores (caso existam), pouco importa o trabalho que realizam na educação dos estudantes, pouco importa o investimento que fazem no espaço universitário (na gestão, na animação, na relação com a sociedade), apenas importa a alimentação permanente do mundo das revistas científicas. Não nego que haja conhecimento e reflexão crítica neste mundo. A negação seria absurda. Mas recuso-me, isso sim, a aceitar que ele domine a totalidade da vida universitária, sobretudo nas ciências sociais e humanas.

O que disse Montaigne sobre a educação, poderíamos agora aplicar aos artigos científicos: “De que nos serve ter a barriga cheia de comida, se não a digerimos? Se não a assimilamos? Se ela não nos aumenta e fortalece?”

Será que ainda temos forças para colocar a questão do sentido do trabalho universitário ou já estamos todos transformados em cavalos de corrida dispostos a competir até ao último sopro?

Nesta fase da minha vida, o melhor que vos posso dar é a minha liberdade, isto é, a minha recusa de aceitar passivamente este estado de coisas. O meu interesse é o caminho, a procura, a viagem, nunca a chegada a um qualquer porto seguro. Escrevo este ensaio, lendo e relendo Stefan Zweig sobre Montaigne: “Só há um erro e um crime: querer fechar a diversidade do mundo em doutrinas e sistemas”. Por isso: “Pensem os vossos próprios pensamentos, e não os meus! Vivam a vossa vida! Não me sigam cegamente, sejam livres!”.

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 formação 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 deste período.

Podemos pensar este tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Neste caso, devemos organizar o conjunto do currículo de formação tendo este ponto como alvo. Dito de outra maneira: temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional.

Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas.

As duas formas de pensar são úteis e pertinentes, mas quero argumentar que é preciso dar a este período de três ou quatro anos uma espessura própria, isto é, de o considerar autonomamente como um tempo central para que cada um adquira a sua própria identidade profissional docente.

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

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

- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha 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 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 vamos viver a nossa vida no ensino.

A indução profissional pode realizar-se de várias maneiras. Apesar de haver uma abundante literatura em torno deste 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 este “vazio”.

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

A indução exige que os três vértices do triângulo – as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de educação básica – estejam presentes e articulados de forma sólida e equilibrada. Porém, nalguns países verifica-se a predominância de uma estratégia política, 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.

Pessoalmente, a minha abordagem tende a insistir na importância dos três vértices e, acima de tudo, no reforço do elo mais frágil, 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 políticas que não valorizam os professores e a necessidade de uma maior presença pública da profissão.

É preciso fazer a crítica das dicotomias que asfixiam o campo educativo e partir em busca de uma terceira realidade, de uma terceira possibilidade para pensar a formação de professores. Defendo que esta possibilidade é sempre maior do que o somatório dos dois termos de uma qualquer dicotomia: um mais um é igual ou superior a três.

Vou continuar esta reflexão, interrogando-me sobre o modo como cada um se torna professor, como se torna parte da profissão docente. O ponto central que me interessa sublinhar é a necessidade de construir ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional. A minha reflexão tem, implícita, uma crítica aos ambientes existentes – na universidade, na pesquisa e na escola – que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional docente, nem na sua primeira fase (a formação inicial), nem na sua fase intermédia (a indução profissional), nem mais tarde no exercício profissional nas escolas (o trabalho docente).

Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes.

Para que o período entre-dois ganhe densidade formativa, e profissional, é necessário repensar os ambientes de formação e de trabalho: em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro género de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo.

Num equilíbrio entre estes três ambientes poderemos imaginar um percurso de formação e de integração na profissão que, tendo como charneira os primeiros anos de exercício profissional, contribua para reforçar a profissionalidade docente, no plano individual e coletivo.

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 trabalho do dia-a-dia. 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 esta 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 actividades 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 deve ser feita no espaço universitário, pois é este o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito, docência, etc.). Porém, 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 (secretarias municipais e estaduais de 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 estudante da licenciatura até ao 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	2	3
Licenciatura numa Universidade	Indução profissional (Residência docente)	Exercício docente numa escola
Trata-se de estudantes, que ainda não são profissionais, mas já devem assumir a cultura de que estão a formar-se para serem profissionais docentes	Trata-se de professores que já são profissionais, mas que, na maioria dos casos, se encontram ainda em período experimental ou probatório.	Trata-se de professores no pleno exercício da sua profissão, e que devem manter-se envolvidos em dinâmicas de formação continuada.

Estes 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 as 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, em cada um destes momentos, deve ser muito claro, pois isso define também os seus graus de autonomia e de responsabilidade: no primeiro momento, são estudantes, sem qualquer autonomia no plano profissional; no segundo momento, já são profissionais, ainda que com níveis limitados de autonomia; no terceiro momento, são profissionais autónomos no pleno exercício da sua actividade docente.

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

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. Estes 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, pela sua inteligência e sensibilidade, era, sem dúvida, Michael Huberman. Os seus trabalhos sobre a vida dos professores ou as fases da carreira docente, do final 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, de que forma a vivência mais madura da profissão é influenciada pelas memórias dos primeiros anos de docência;
- por outro lado, a chamada de atenção para a relevância dos primeiros anos de vida como professor, durante os quais os professores iniciantes seguem um processo de indução (introdução, inscrição, integração, socialização) na profissão.

Já nesta altura, Michael Huberman se interrogava sobre a inexistência de políticas de apoio e de enquadramento dos professores iniciantes. Nos últimos trinta anos, a pesquisa foi confirmando, com grande abundância de estudos e trabalhos, a relevância deste segundo momento do ciclo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que revelava a pobreza ou fragilidade das políticas dirigidas aos pro-

fessores iniciantes. A partir desta dupla constatação têm vindo a consolidar-se programas de indução profissional, por vezes com a forma de residência docente.

Quatro

Os programas de indução profissional têm como objectivo estabelecer uma ponte entre a formação inicial e o exercício profissional autónomo. Neste 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 estas realidades necessitam de uma profunda revisão e transformação, com a adopção de soluções que resultem, por exemplo, dos ensinamentos de programas inovadores como o PIBID.

Mas 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 actuam nas escolas da educação básica. Este ponto é muito importante, pois jogam-se aqui questões de “poder” no controlo da profissão, com o prolongamento de um “poder universitário” sobre os professores ou a afirmação de um “poder dos professores” sobre a sua própria profissão.

Neste sentido, as residências constituem um tempo fundamental para a integração na profissão, através do apoio, do enquadramento e da supervisão dos professores mais experientes. Elas são um elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais colectiva, colegial, do exercício profissional docente. Ora, o futuro dos professores tem de passar, necessariamente, por uma vivência mais

colaborativa, cooperativa, da profissão, que deve começar nestes primeiros anos de docência.

Cinco

A indução profissional, sob a forma de residência docente ou noutro 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 desta realidade e na produção de estratégias e de políticas coerentes de apoio aos professores iniciantes.

Mas este momento é também decisivo na história colectiva da profissão docente. Os enquadramentos adoptados 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 esta via, resolvem-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 das licenciaturas, ou nelas desempenham um papel menor, são agora também afastados do processo de integração dos mais jovens na profissão.

Noutros 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 esta 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 neste 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 esta posição implica mudanças profundas na organização da profissão docente e no trabalho dos professores, 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 reconfiguração 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”. Nesse sentido, a responsabilidade maior deve pertencer aos próprios professores da educação básica. Não se nega a importância do papel dos professores universitários que têm contributo importante a dar às residências. Não se nega, também, o papel das secretarias de educação enquanto entidades públicas responsáveis pelas escolas e pelos professores. Mas o papel central deve ser dos próprios profissionais, 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, qual era a dimensão do seu trabalho a que atribuíam mais importância. 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 médica”. 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.

Como bem perceberam, o que me interessa no debate sobre a indução profissional, através 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. Para isso, temos de pensar e repensar as instituições de formação de professores e as políticas de entrada na profissão. Talvez o melhor caminho seja aquele que está a ser seguido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do Complexo da Formação de Professores, um novo arranjo institucional que liga a universidade, as escolas, as secretarias de educação e os professores.

Concluindo

Estamos a viver 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, envolvida 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 num 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 numa formação profissional. 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, quis chamar a atenção, ao longo deste ensaio, para a relação entre a formação e a profissão e, em particular, para o 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, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos.

Parece simples... talvez não seja...

Bibliografia

Aberkane, Idriss (2018). *Libérez votre cerveau! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*. Paris: Robert Laffont.

Adorno Theodor (2003). *Modèles critiques*. Paris: Payot.

Agamben, Giorgio (2005). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Alain (1990). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF.

Alexandre, Laurent (2017). *La guerre des intelligences – Comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation*. Paris: JC Lattès.

Arendt, Hannah (1971). *A vida do espírito. Volume 1. Pensar*. Instituto Piaget: Lisboa.

Baczko, Bronislaw (1982). *Une éducation pour la démocratie*. Paris: Éditions Garnier Frères.

Benjamin, Walter (1996). *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Biesta, Gert (2015). "Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA", *Ethics and Education*, vol. 10(3), pp. 348-360.

Biesta, Gert (2019). "What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times", *Studies in Philosophy and Education*, vol. 38 (6), pp. 657-668.

Blay, Michel & Laval, Christian (2019). *Neuropédagogie: le cerveau au centre de l'école*. Paris: Éditions Tschann & Cie.

Bourdieu, Pierre (1993). "Esprits d'État – Genèse et structure du champ bureaucratique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.º 96-97, pp. 49-62.

- Calafat, Guillaume (2020). “Fiction de la continuité pédagogique », *Par ici la sortie !*, n.º 01, pp. 44-55.
- Charlot, Bernard (1976). *La mystification pédagogique*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Charlot, Bernard (2020). *Éducation ou barbarie*. Paris: Economica.
- Cyrulnik, Boris (2021). *Des âmes et des saisons: Psycho-écologie*. Paris: Odile Jacob,
- Damásio, António (2020). *Sentir e Saber: a caminho da consciência*. Lisboa: Temas e Debates.
- De Certeau, Michel (1990). *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard.
- Dehaene, Stanislas (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob.
- Deleuze, Gilles (2003). *Pourparlers (1972-1990)*. Paris: Éditions de Minuit.
- Deleuze, Gilles (1980-1981). *Cours sur Spinoza* (Vincennes, 1980-1981) (ver <https://thehumansyndrome.files.wordpress.com/2011/08/33638526-gilles-deleuze-cours-sur-spinoza.pdf>).
- Dewey, John (1952). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, John (1897). “*My pedagogic creed*”, *School Journal*, vol. 54, pp. 77-80.
- Dubet, François (2020). “*À l'école: que faire après le virus ?*”, *Esprit*, n.º 464, pp. 107-114.
- Dubet, François & Duru-Bellat, Marie (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie ?* Paris: Seuil.

- Epstein, Mikhail (2012). *The transformative humanities – A manifesto*. London: Bloomsbury Academic.
- Faure, Edgar (coord) (1972). *Apprendre à être*. Paris: Unesco / Fayard.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Greene, Maxine (1982). “Public education and the public space,” *Educational Researcher*, vol. 11 (6), pp. 4-9.
- Gros, Begoña; Kinshuk & Maina, Marcelo (eds) (2016). *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies*. Heidelberg: Springer.
- Hameline, Daniel (1992). “O educador e a ação sensata”, In *Profissão Professor (António Nóvoa, org.)*. Porto: Porto Editora, pp. 35-62.
- Herbart, Johann Friedrich (2007). *Tact, autorité et sympathie en pédagogie*. Paris: Economica.
- Huberman, Michael (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris: Delachaux & Niestlé.
- Innerarity, Daniel (2011). *O futuro e os seus inimigos*. Lisboa: Teorema.
- Institute for the Future (2018). *Emerging technologies' impact on society & work in 2030*. Palo Alto, CA: Institute for the Future.
- Jankélévitch, Vladimir (1960). “Avec l'âme toute entière”, *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, vol. 54 (1), pp. 55-62
- Jullien, François (2020). *Politique de la décoïncidence*. Paris: L'Herne.
- Larrosa, Jorge (2015). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Latour, Bruno (2021). *Où suis-je?* Paris: La Découverte.

- McLuhan, Marshall (1969). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- Meirieu, Philippe (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Paris: Autrement.
- Morin, Edgar (2010). "Éloge de la métamorphose," *Le Monde*, 9 Janeiro 2010.
- Morin, Edgar (2011). *La voie: Pour l'avenir de l'humanité*. Paris: Fayard.
- Morin, Edgar (2020). "Un festival d'incertitudes," in *Tracts de crise – Un virus et des hommes*. Paris: Gallimard, pp. 404-419.
- Niza, Sérgio (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente – Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, António (2006). *La construction du modèle scolaire dans l'Europe du Sud-Ouest*. Paris: Université de Paris IV – Sorbonne.
- Nóvoa, António (2017). "Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47 (116), pp. 1106-1133.
- Nóvoa, António (2020). "La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?", *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n.º 83, pp. 23-31.
- Nóvoa, António & Alvim, Yara (2020). "Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school", *Prospects*, vol. 49, pp. 35-41.
- Nóvoa, António & Alvim, Yara (2021). "Covid-19 e o fim da educação: 1870 - 1920 - 1970 – 2020", *Revista História da Educação*, vol. 25, pp. 1-19.
- Operti, Renato (2021). *Ten clues for rethinking curriculum*. Genève: UNESCO/IBE.

- Postman, Neil (1981). *Enseigner c'est résister*. Paris: Le Centurion.
- Quéirini, Nicolas (2016). "Deviens ce que tu es", Les Cahiers philosophiques de Strasbourg, n.º 40, pp. 189-213.
- Ravitch, Diane (2020). *Slaying Goliath: The passionate resistance to privatization and the fight to save America's public schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Reboul, Olivier (1980). *Filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Reboul, Olivier (2000). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reimers, Fernando & Schleicher, Andreas (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. Paris: OECD.
- Rosa, João Guimarães (2005). *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Serres, Michel (2012). *Petite poucette*. Paris: Le Pommier.
- Serres, Michel (2019). *Morales espiegles*. Paris: Le Pommier.
- Shulman, Lee (2005a). "Signature pedagogies in the professions", *Daedalus*, vol. 134 (3), pp. 52-59.
- Shulman, Lee (2005b). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers* (Conferência proferida em Irvine, Califórnia).
- Shulman, Lee (2005c). "Pedagogies of uncertainty", *Liberal Education*, vol. 91 (2), pp. 18-25.
- Steiner, George (1994). *Entretien avec Bruno de Cessole*. Paris: Éditions du Centre Georges Pompidou.
- Steiner, George (2006). *Le silence des livres*. Paris: Arléa.

- Steiner, George (2017). *A long Saturday – Conversations* [with Laure Adler]. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stiegler, Bernard (2018). “*Transmettre l’amour du non-savoir*”, in Philippe Meirieu, *Le plaisir d’apprendre*. Paris: Autrement, pp. 84-93.
- Tyack, David (1974). *The one best system*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, David & Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO (2015). *Rethinking education – Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Urfalino, Philippe (2021). *Décider ensemble: La fabrique de l’obligation collective*. Paris: Seuil.
- Verger, Antoni; Lubienski, Christopher & Steiner-Khamsi, Gita (eds.) (2016). *The 2016 World Yearbook on Education: The Global Education Industry*. London: Routledge.
- Viñao Frago, Antonio (2004). *Escuela para todos*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Weil, Simone (1966). *Sur la science*. Paris: Éditions Gallimard.
- Zweig, Stefan (2015). *Montaigne*. São Paulo: Mundaréu.

Versões iniciais dos seis textos incluídos neste volume foram publicadas nas seguintes revistas:

Capítulo 1, da autoria de António Nóvoa, em *Revista Militar*, n.º 2616, 2020, pp. 33-42.

Capítulo 2, da autoria de António Nóvoa e Yara Alvim, em *Prospects*, revista do BIE-UNESCO, vol. 49, 2020, pp. 35-41.

Capítulo 3, da autoria de António Nóvoa e Yara Alvim, em *Educação & Sociedade*, vol. 42, 2021, pp. 1-16.

Capítulo 4, da autoria de António Nóvoa, em *Educação & Realidade*, vol. 44, 2019, pp. 1-15.

Capítulo 5, da autoria de António Nóvoa, em *Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 23, pp. 211-222

Capítulo 6, da autoria de António Nóvoa, em *Currículo sem fronteiras*, vol. 19, pp. 198-208.

Instituto Anísio Teixeira
Salvador, Bahia
2022

Escolas e Professores

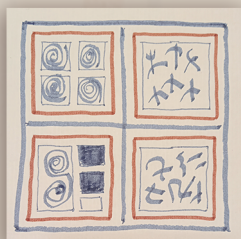
Proteger, Transformar, Valorizar

Nesta obra, de António Nóvoa, em colaboração com Yara Alvim, defende-se que é necessário proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores.

Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que 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.



António Nóvoa é Professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal).

Yara Alvim é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG, Brasil).