

Devolver a formação de professores aos professores

*António Nóvoa*¹

RESUMO

Como se sugere no título, o artigo defende o papel central que os professores devem desempenhar na formação dos futuros professores. Há quatro argumentos que são desenvolvidos: i) conceber a formação de professores a partir de “dentro” da profissão, das suas práticas e identidades; ii) valorizar o conhecimento profissional docente, isto é, o conhecimento dos professores sobre a sua própria profissão; iii) adoptar novas formas organizacionais no campo da formação de professores, inventando uma instituição que junte a formação, a pesquisa e a prática docente; iv) promover o espaço público de educação, isto é, um espaço de debates e de deliberação que reforce a presença da profissão docente na sociedade.

Palavras-chave: Conhecimento docente. Espaço público de educação. Formação de professores. Identidade profissional docente.

ABSTRACT

As the title suggests, the article defends the central role that teachers should play in educating future teachers. There are four arguments that are developed: i) designing teacher training from “inside” the profession, reinforcing their identities and practices, ii) enhancing teacher professional knowledge, that is, the knowledge of teachers about their own profession; iii) adopting new organizational forms in the field of teacher education, inventing an institution that brings together the training, research and teaching practice; and iv) promoting the public education space, that is, a space for debate and deliberation to strengthen presence the teaching profession in society.

Keywords: Teaching Knowledge. Public Education Space. Teacher Education. Teaching Professional Identity.

¹ Professor na Universidade de Lisboa.

Nas últimas duas décadas, desde o final dos anos 80, verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores². Professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, o professor como pesquisador e outros termos deram corpo a uma série interminável de textos e de ideias que contribuiriam para uma redefinição do campo da formação docente.

Mas, hoje, temos consciência de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas. É por isso que adopto um título provocatório - *Devolver a formação de professores aos professores* - para sugerir mudanças que me parecem urgentes.

LABARE (2003) tem razão quando afirma que a retórica progressista é dominante na área da formação de professores, mas que as práticas progressistas são bem mais difíceis de encontrar. Por que será que temos sido tão ineficazes na concretização das nossas intenções?

A resposta de David Labaree aponta para quatro explicações fundamentais para compreender as propostas que tenho para vos fazer:

- a) os professores e os programas de formação de professores têm um estatuto desvalorizado, o que lhes dá uma menor capacidade de influência e de intervenção, em particular no sistema de ensino superior;
- b) o ensino é uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos de muita gente, o que tem consequências nefastas no estatuto dos professores e no prestígio dos programas de formação;
- c) os pedagogos são demasiado previsíveis e repetem até à exaustão os mesmos temas e ideias, como se, depois da revolução da Escola Nova do princípio do século XX, nada mais houvesse para dizer;
- d) os professores e os pedagogos são vistos, ao mesmo tempo, como defensores do *statu quo* (um sistema escolar ineficaz, rígido e burocrático) e como lutadores por causas e utopias irrealizáveis.

Sinto-me perante os mesmos paradoxos e contradições. Precisamos de sair deste colete-de-forças e olhar de outro modo para os problemas da formação de professores. É o que procurarei fazer neste texto, com base em quatro propostas:

² Este texto resulta de várias palestras realizadas no Brasil, tendo havido versões anteriores que foram objecto de publicação, em Anais ou em livros da minha autoria.

1. Por uma formação de professores a partir de dentro.
2. Pela valorização do conhecimento docente.
3. Pela criação de uma nova realidade organizacional.
4. Pelo reforço do espaço público de educação.

Por uma formação de professores a partir de dentro

A frase que escolhi para a primeira proposta - *Por uma formação de professores a partir de dentro* - pode parecer estranha. Com ela, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão.

Devido à expansão dos sistemas de ensino, tornou-se inevitável proceder ao recrutamento, num tempo curto, de muitos professores. Nem sempre foram seleccionados, formados e integrados nas escolas com o rigor e o cuidado que seria desejável. Procurou compensar-se esta “menor preparação” recorrendo a especialistas vários que, de algum modo, serviriam para controlar os professores ou para corrigir as suas insuficiências ou incompetências.

Criaram-se assim várias ilusões. A ilusão da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar e controlar. Depois, nos anos 1980, a ilusão das grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 1990, a ilusão da gestão e da administração das escolas. E, mais recentemente, a ilusão das tecnologias. Todas estas ilusões tinham um denominador comum: a ideia de que era possível substituir os professores ou, pelo menos, compensar a sua menor preparação.

Uma série de grupos e de especialistas foram ocupando o terreno da formação de professores e, num certo sentido, foram substituindo os próprios professores nas tarefas da formação. É evidente que a presença destes grupos trouxe um enriquecimento do campo, mas à custa de uma marginalização dos professores.

Este facto merece ser assinalado, pois coincide, historicamente, com um aumento das expectativas sociais sobre os professores e, ao mesmo tempo, com uma diminuição das possibilidades práticas dos professores. Abre-se assim uma fenda entre o *tudo* que se pede aos professores e o *nada* (ou *pouco*) que se lhes dá.

O meu argumento principal passa pela necessidade de fechar esta fenda, reforçando os professores no seu papel e na sua capacidade de decisão e de acção.

O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica (formação inicial, indução e formação em serviço) talvez nos possa servir de inspiração.

Merece realce um apontamento de Lee Shulman, intitulado *Uma proposta imodesta*. Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didáctico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde.

Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores. É inútil escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente ou sobre os *professores reflexivos* se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.

Não advogo qualquer “deriva practicista”, tão do agrado dos meios conservadores, que procuram definir o professorado como uma actividade

puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Por uma valorização do conhecimento docente

A proposta feita no primeiro ponto implica uma valorização do conhecimento docente. Se concebermos o ensino apenas como uma actividade de transmissão de um conhecimento preexistente, então o ofício poderá aprender-se por exercitação prática. Mas se, pelo contrário, entendermos o ensino como uma actividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio acto pedagógico, então torna-se necessário conceber modelos universitários de formação de professores.

A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente.

Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, sugerido por Yves Chevallard, para explicar a acção do professor. Posteriormente, Philippe Perrenoud avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera “transposição”: por um lado, supõe uma transformação dos saberes; por outro lado, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Estes dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente.

Retomemos o insulto que Bernard Shaw lançou, há mais de um século, nas suas famosas *Maxims for revolutionists*: “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”. Muita gente tem repetido esta máxima. Mas poucos terão reparado nas frases seguintes das máximas de Shaw: “A actividade é o único caminho para o conhecimento”. E mais à frente: “Os homens são sábios na proporção, não da sua experiência, mas da sua capacidade para pensarem a experiência”.

Bernard Shaw sugere, nestes aforismos, que é a partir da actividade, da reflexão sobre a actividade e sobre a experiência, que se elabora um determinado conhecimento. É um ponto central para pensar o conhecimento próprio dos professores. Lee Shulman responderá a Bernard Shaw: “Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina”.

O conceito de *compreensão* é fundamental: compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina (e compreender é mais do que possuir o conhecimento) e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. É nesta dupla lógica que se funda o conhecimento docente.

Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma actividade “natural”, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação.

Daniel Hameline, num texto notável, esclarece que a pedagogia é a ciência do que toda a gente sabe, ou julga saber: “A educação é a coisa que se conhece pior, justamente porque é a coisa que se conhece melhor, e por todos”. Com esta referência, pretende ilustrar como é difícil explicar a complexidade de um gesto que é feito diariamente, por toda a gente. A comparação com os cirurgiões, os engenheiros ou os farmacêuticos é muito interessante. Estas profissões estão, muitas vezes, baseadas em gestos técnicos e repetitivos, mas ninguém põe em causa a sua complexidade.

Claro que não estou a advogar que se complique, artificialmente, o que é simples. Julgo mesmo que muito arrazoado pedagógico é inútil e pernicioso. Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores.

Pela criação de uma nova realidade organizacional

A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a esta evolução noutras profissões, mas, no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, tudo é ainda muito incipiente.

Grande parte das nossas intenções é inconsequente se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações

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

Seria demasiado longo percorrer, agora, todas as implicações do que acabo de afirmar. Retenho apenas dois aspectos. Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas.

Se olharmos para a história da formação de professores, é possível identificar três grandes momentos:

- a) em meados do século XIX, não havia programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas, junto a um professor mais experiente, numa lógica de mestre e aprendiz;
- b) entre finais do século XIX e meados do século XX, a formação de professores adquiriu um estatuto próprio e passou a ser realizada em escolas normais, prevalecendo uma lógica de preparação teórica e pedagógica em articulação com escolas de aplicação nas quais se realizavam os estágios;
- c) a partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores vai adquirindo progressivamente um estatuto superior (e universitário), autonomizando-se da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores.

Hoje, estamos perante um novo desafio, com enormes consequências: a fusão dos espaços académicos e institucionais das escolas e da formação de professores. Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores (universitários).

Nos últimos anos, na área da Medicina, desenvolveram-se Centros Académicos de Medicina que juntam, numa mesma instituição, três valências: a prestação de serviços de saúde, a formação dos médicos e a pesquisa científica. Julgo que é um bom exemplo para o tipo de instituições que precisamos de criar: Centros Académicos de Educação, juntando escolas, formação de professores e pesquisa.

Para que uma iniciativa deste tipo tenha sucesso há duas condições imprescindíveis: a direcção unificada dos espaços da prática, da formação

e da pesquisa; a aproximação dos estatutos profissionais dos professores e dos universitários.

O segundo aspecto que quero partilhar convosco prende-se com a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores. O exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se dispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são realidades para as quais vale a pena olhar com atenção.

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

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

Pelo reforço do espaço público de educação

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

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, chamando a sociedade às suas responsabilidades na educação. É fácil enunciar, propositadamente sem qualquer ordem, algumas destas missões: a protecção do ambiente, a preservação do património cultural, o combate à droga e à toxicodependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência juvenil, etc.

Sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões?

Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich.

É este o sentido daquilo que tenho designado por espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública. Importa retomar uma tradição das escolas de formação do início do século XX, que procurava promover o papel social dos professores. Hoje, ainda que numa perspectiva diferente, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores.

Muitas zonas do mundo, e dos nossos próprios países, vivem ainda em situações de miséria e de pobreza, econômica e cultural. Mas, de um modo geral, verificou-se uma enorme evolução nas qualificações escolares das populações, em todo o mundo. E as sociedades têm-se dotado de instituições de cultura, de ciência, de desporto ou de arte como nunca existiram no passado. Todas estas evoluções tornam viável um cenário que, ainda há pouco tempo, seria ilusório.

Em sentido contrário, poder-se-á argumentar que, apesar destas evoluções, a “sociedade civil” revela sinais de grande fragilidade, designadamente pela corrosão dos laços e estruturas tradicionais. Mas este argumento apenas reforça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens.

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

Aqui ficam os elementos, as bases, de uma proposta que sugere mudanças de fundo no campo da formação de professores. A partir destas quatro entradas é possível imaginar novos modelos de organização das instituições e dos programas de formação.

Em síntese:

- 1 - Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.
- 2 - Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o num elemento central da formação.
- 3 - Reconstruir o espaço académico da formação de professores, num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades).
- 4 - Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação.

É preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI. A complexidade das sociedades actuais, a existência de um volume sem precedentes de informação ou a centralidade do conhecimento e da sua valorização social e económica colocam os professores perante tarefas a que não podem responder sozinhos.

O reforço da profissão docente e o apoio da sociedade são fundamentais. Mas será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso? Temos sido capazes de atrair os melhores alunos para a profissão docente? E de lhes dar uma boa formação? E de os motivar? E de os valorizar do ponto de vista social? Temos sido capazes de promover os professores? E de os apoiar na sua acção profissional? E de melhorar as suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disto?

Devolver a formação de professores aos professores implica novas obrigações e novas responsabilidades, internas e externas à profissão docente, implica rever grande parte das crenças e das pedagogias do século XX e entrar, de vez, no século em que vivemos.

Referências

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

HAMELINE, Daniel. *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF, 1986.

ILLICH, Ivan. *Tools for conviviality*. New York: Harper and Row, 1973.

LABAREE, David. Life on the margins. In: *Journal of Teacher Education*, X (10), 2003, p. 1-6.

PERRENOUD, Philippe. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. In: *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV (3), 1998, p. 487-514.

SERRES, Michel. **Le tiers-instruit**. Paris: François Bourin, 1991.

SHAW, Bernard. **Collected Plays with their prefaces**. London: The Bodley Head, 1900.

SHULMAN, Lee. Knowledge Growth in Teaching. In: **Educational Researcher**, 15 (2), 1986, p. 4-14.

SHULMAN, Lee. **Excellence: an immodest proposal**. Disponível em: <www.carnegiefoundation.org>. Acesso em: 15/02/2012.