

António Nóvoa

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO PEDAGÓGICO



ED

EDUCA  
Lisboa - 2002

António Nóvoa

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
E TRABALHO PEDAGÓGICO**



EDUCA  
Lisboa - 2002

Nóvoa, António, 1954-

Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. –  
(Educa. Fora de Colecção)

ISBN 972-8036-48-5

CDU 371.1 (460)  
371.9 (469)

EDUCA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade

1649-013 Lisboa

Portugal

Telefone : (351) 21 7934554

Fax : (351) 21 7933408

---

Formação de Professores e Trabalho Pedagógico  
© Educa, 2002

---

Capa de Mário Seixas

Fora de colecção

Novembro de 2002

Tipografia: Imprensa de Coimbra, Lda.

Depósito legal: 187862/02

ISBN : 972-8036-48-5

## Sumário

Os professores e o “novo” espaço público da educação .....	9
A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola .....	31
Concepções e práticas de formação contínua de professores.....	49
Autour des mots: Formation des enseignants .....	67
Bibliografia .....	79

Este livro é constituído por uma recolha de quatro textos escritos em períodos muito diferentes. Eles permitirão compreender a evolução, mas também as *continuidades*, de um pensamento crítico sobre a formação de professores.

O primeiro texto (**Os professores e o “novo” espaço público da educação**), relativamente recente, é uma versão adaptada da intervenção proferida na Conferência Anual de Educação promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 2001.

O segundo texto (**A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**) surge da “fusão” de dois documentos, produzidos em momentos distintos: um artigo sobre formação contínua de professores publicado em 1991 na revista *Inovação* e a introdução aos materiais do 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação, realizado na Universidade de Aveiro em 1999.

O terceiro texto (**Concepções e práticas de formação contínua de professores**) é baseado na conferência de abertura do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, que teve lugar na Universidade de Aveiro, em 1991.

O quarto texto (**Autour des mots: Formation des enseignants**) é uma rubrica incluída num número da revista *Recherche & Formation*, sobre a fabricação do professor profissional, coordenado por Thomas Popkewitz e António Nóvoa.

No final, apresenta-se uma **Bibliografia** única, incluindo todas as referências bibliográficas mencionadas ao longo do livro.

O interesse desta recolha reside na junção numa mesma obra de textos que se encontram dispersos por várias publicações, facilitando assim o contacto dos leitores com o trabalho realizado pelo autor na área da formação de professores.

OS PROFESSORES E O  
“NOVO” ESPAÇO PÚBLICO  
DA EDUCAÇÃO

---

Este texto é uma versão adaptada e  
reduzida de um artigo publicado no livro  
*Espaços de Educação, Tempos de Formação*  
(Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian,  
2002, pp. 237-263).

A nossa civilização está em crise. E o sinal mais evidente é, sem dúvida, o colapso da nossa educação. Pela primeira vez na história, o homem revela-se incapaz de educar os seus filhos. As nossas prodigiosas descobertas em psicologia, as nossas iniciativas pedagógicas, tantas vezes interessantes e generosas, não facilitam este diagnóstico; bem pelo contrário, tornam-no ainda mais escandaloso. (...) É possível que esta desordem seja, na verdade, a transição para uma ordem superior. É possível. Mas nada nos diz que assim será. Só nos resta uma alternativa: analisar lucidamente o que se passa (Olivier Reboul, 1974).

Início com uma citação antiga de Olivier Reboul, que me permite situar duas intenções que considero essenciais para a leitura deste texto. Por um lado, ela ilustra a recorrência de um “discurso de crise”, que atravessa o pensamento sobre a escola desde finais do século XIX. No entanto, Reboul refere-se-lhe a partir de uma hipótese de *transição* para uma ordem superior. Pela minha parte, argumentarei que estamos a assistir ao fim do “Estado educador”, mas que a solução não está em fechar as escolas em redes privadas (familiares, comunitárias, religiosas, económicas). Reconheço-me nas palavras de Alain, escritas no início do século XX: “A escola não deve estar ao serviço do Estado, nem das famílias” (cf. Reboul, 1974, p. 51). É nesta imensa zona intermédia que imagino as várias possibilidades que podem dar origem a um novo espaço público da educação.

Por outro lado, a citação de Reboul coloca-nos perante a necessidade de uma análise lúcida e informada. Hoje em dia, são os mesmos conceitos e propostas que circulam no plano mundial, como réplicas de um discurso que tem o epicentro nos Estados Unidos da América. Uma vez mais, a educação tende a ser vista como a referência primeira dos projectos de reforma social. As teses mais populares agrupam-se à volta de dois eixos principais: o primeiro, fala de descentralização, autonomia, comunidades, proximidade ao local, envolvimento das famílias; o segundo, de avaliação, eficiência, responsabilidade, disciplina, autoridade, exigência académica. Mas é ilusório o consenso criado à volta destas palavras, que têm legitimado políticas muito distintas. Só um estudo aturado e rigoroso nos permitirá dissipar a névoa que envolve as controvérsias actuais e compreender o que as inspira.

O meu interesse baseia-se nas tensões entre a educação como *bem público* ou como *bem privado* que atravessam, uma vez mais, os debates sobre a escola. A questão é muito antiga, mas adquire novos contornos nos tempos que correm, em que a educação está em vias de ser considerada uma “mercadoria” submetida às leis do comércio e da livre concorrência (ver os documentos assinados no âmbito da Organização Mundial do Comércio). Não se trata de retomar as querelas escola pública/escola privada ou um pensamento dicotómico que separaria os interesses públicos e os interesses privados. É preciso ultrapassar estas oposições, que apenas empobrecem os debates. A propriedade da escola ou os dispositivos pedagógicos adoptados não me são indiferentes, mas, neste texto, eles não fazem parte da argumentação central. Sinto-me tentado a subscrever o agnosticismo de Larry Cuban, quando afirma que há “boas escolas” em ambos os lados da barricada, sugerindo que a batalha verbal entre os defensores do ensino tradicional e do ensino progressista “tende a ignorar a revitalização, em cada geração, das virtudes democráticas é a finalidade principal da escola pública e, o que é ainda mais triste, tende a ignorar as boas escolas que já existem actualmente” (2000, p. 169).

Para evitar as armadilhas do pensamento dicotómico, prefiro elaborar as minhas reflexões a partir das narrativas que organizam o debate sobre a escola, interrogando-me, na primeira parte, sobre *O fim da educação*, no duplo sentido de “finalidade” e de “encerramento”. Mobilizo a metáfora do *espaço*, muito mais no sentido social que geográfico, para entrar em confronto a reconstrução da educação como espaço privado ou a renovação como espaço público. É desejável um recolhimento das famílias sobre si mesmas, através de uma lógica de “protecção” ou de “consumo”, conduzindo a uma concepção da educação como um bem que se define num espaço privado? Ou é preferível uma abertura das escolas, que ponha fim aos estrangimentos corporativos, estatais ou burocráticos, preservando, no entanto, o carácter público da coisa educativa?

Defendendo esta última hipótese, explico que o desenvolvimento deste “novo” espaço público não se pode limitar a pequenos retoques na escola pública estatal. Bem pelo contrário, ele acarreta importantes consequências para repensar o trabalho e o estatuto dos professores. Assim sendo, a segunda parte do texto é dedicada à apresentação de três *Dilemas da profissão docente*: a comunidade, a autonomia e o conhecimento. Não são dilemas recentes. Mas adquirem, hoje, configurações novas e exigem respostas urgentes da parte dos professores. É um debate que acarreta importantes consequências para o trabalho pedagógico e para a identidade profissional dos professores. Aproximo-o através de três teses, que assumam “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-

-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que redefinam a presença dos professores no espaço público da educação.

## O FIM DA EDUCAÇÃO

### A ausência de sociedade

Em 1970, Ivan Illich publicou um livro simbólico. *Deschooling society*, que em português recebeu o título *Sociedade sem escolas*, insere-se numa crítica ao “projecto escolar”, que vinha sendo formulada a partir de sedes tão diferentes como as sociologias da reprodução, as pedagogias não-directivas, as teorias da libertação, as perspectivas institucionalistas ou os movimentos da educação permanente. A história correu ao contrário das expectativas de Illich. Nos últimos trinta anos assistiu-se a um crescimento dos sistemas escolares, que foram invadindo todos os espaços e tempos da vida. O apelo recente à educação e formação ao longo da vida é o episódio mais recente de um longo processo de escolarização da sociedade.

As teses da desescolarização continuam a atrair certas correntes radicais. *Escaping Education*, de Madhu Prakash e Gustavo Esteva, põe em causa a ideia de que a educação é um “bem universal” e um “direito humano” e defende o regresso à cultura dos não-educados, celebrando “a ingenuidade e a coragem daqueles que sobrevivem apesar das diversas formas de exclusão e de discriminação” que lhes são impostas pela escola (1998, p. 87). Mas, curiosamente, é na emergência de um *discurso comunitarista*, de feição conservadora ou progressista, que se define hoje a crítica mais sistemática ao modelo escolar.

O *comunitarismo*, nas suas múltiplas variantes, é uma presença constante nos debates educativos. Os seus limites estendem-se nesse espaço imenso que vai do “individualismo” ao “colectivismo”: “Se a ideologia dominante nos anos sessenta era o colectivismo e, nos anos oitenta, o individualismo, a palavra-chave quando nos aproximamos de um novo milénio é *comunitarismo*” (Sacks cit. in Arthur, 2000, p. vii). O sucesso do conceito reside, justamente, na sua imprecisão e plasticidade. Ele permite incluir quase tudo: desde o fundamentalismo religioso que se legitima no “bem da comunidade” até às visões radicais de “modelos alternativos” de organização social (Arthur, 2000).

Em 1995, o filósofo Neil Postman publicou um livro que, infelizmente, teve pouca repercussão na Europa. Escrito à maneira das grandes reflexões sociais do final do século, *The end of education* constitui uma

réplica ao “fim da História” de Fukuyama, mas acrescenta-lhe o segundo significado do termo: *fim*, não apenas como “conclusão”, mas também como “finalidade” ou “sentido”. O autor interroga-se sobre a crise da escola, mas interessa-se sobretudo pelas *novas narrativas* que poderão dar sentido à intenção de educar. Ao fazê-lo, rejeita vários *deuses* que procuram reorganizar o projecto escolar – os *deuses* da utilidade económica, do consumismo, da tecnologia, do separatismo étnico ou cultural – e argumenta que a educação pública depende da adopção de narrativas partilhadas e da recusa de narrativas que conduzam à alienação ou à separação: “O que torna públicas as escolas públicas não é tanto o facto de terem objectivos comuns, mas o facto de os seus alunos terem objectivos comuns. A razão é simples: a educação pública não serve um público; ela cria um público. [...] A questão essencial não se encontra nos computadores, nos exames, na avaliação dos professores, no tamanho das turmas ou noutros aspectos da gestão das escolas. A questão reside em dois pontos, e apenas em dois: a existência de narrativas partilhadas e a capacidade destas narrativas para darem um sentido inspirador à educação” (1995, p. 18).

A perspectiva de Postman abre um debate que se inscreve numa história, recusando as panaceias que circulam com excessiva ligeireza. É fácil estabelecer consensos em torno de meia dúzia de princípios: exames, *standards*, avaliação, responsabilidade, mérito, flexibilidade, livre escolha das escolas, cheques-ensino, acreditação, descentralização, etc. Mas estamos apenas a falar de *meios* evitando assim uma interrogação sobre os *fins*. Quais são as narrativas que organizam estes princípios? Sem um pensamento histórico e filosófico cairemos na agitação das palavras e dos instantes. É a pior maneira de travar o debate educativo. Insisto, por isso, na necessidade de incorporar a nossa reflexão na história, de nos incorporarmos na história. Não para que dela fiquemos prisioneiros: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade. Mas para que, a partir dela, saibamos encontrar novos caminhos para dizer a nossa intenção de educar.

“Não são boas as notícias sobre as escolas, dizem-nos. Somos constantemente recordados do seu fracasso. Os nossos filhos não estão a ser devidamente preparados para enfrentarem os desafios do presente e do futuro. O nosso sistema educativo é ineficiente e ineficaz, como revelam os maus resultados dos alunos e a situação generalizada de indisciplina. Os nossos professores têm uma má formação e estão mais preocupados com os seus interesses do que com os alunos ou a economia do país. O conhecimento que se ensina nas escolas é obscuro e medíocre e não consegue elevar os padrões morais da nação” (Apple, 1999, p. xv). Esta cita-

ção abre um livro recente sobre as contradições da reforma educativa nos Estados Unidos da América. Poderia abrir um outro livro qualquer, em qualquer outra parte do mundo.

Ao longo do século XX, concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram-se misturando com “ideologias de salvação”, alimentando a ilusão da escola como lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social”. Simultaneamente, a demissão das famílias e das comunidades das suas funções educativas e culturais ia transferindo para as escolas um excesso de missões. Para além do “currículo tradicional”, vagas sucessivas de reformas foram acrescentando novas técnicas e saberes, bem como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e assistenciais: educação sexual, combate à droga e à violência, educação ambiental e ecológica, formação para as novas tecnologias, prevenção rodoviária, clubes europeus, actividades artísticas e desportivas, oficinas dos mais diversos tipos, grupos de defesa do artesanato e das culturas locais, educação para a cidadania... A lista poderia ocupar o resto deste artigo. Ninguém duvida que, isoladamente, cada um destes programas é da maior relevância. Mas, vistos no seu conjunto, ilustram bem a amálgama em que se transformou a nossa ideia de educação.

*Sociedade sem escolas*, propôs Illich. *Escolas sem sociedade*, constatamos nós trinta anos mais tarde. “Sem sociedade”, porque estamos perante uma ruptura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão dos sistemas públicos de ensino e que constituiu uma das grandes marcas civilizacionais do século XX. “Sem sociedade”, porque hoje, para muitos alunos e para muitas famílias, a escola não tem qualquer sentido, não se inscreve numa *narrativa* coerente do ponto de vista dos seus projectos pessoais ou sociais. Não conseguiremos ir longe nas nossas reflexões, se não compreendermos o alcance desta dupla ausência de sociedade, que, paradoxalmente, projecta sobre os professores expectativas e missões que jamais poderão cumprir.

Neste contexto, não espanta que os debates apontem fortemente para um compromisso social com a educação. As referências sistemáticas à escola como “responsabilidade de todos”, as políticas recorrentes de descentralização e de “proximidade com o local” ou o discurso comunitarista são facetas diversas desta mesma preocupação. Mas é preciso reconhecer que os acordos param aqui. Que fazer? A pergunta recebe as mais variadas e contraditórias respostas. Correndo o risco de uma excessiva simplificação, argumentarei que há duas grandes tendências, que em certos momentos se sobrepõem, mas que encerram *narrativas* distintas do projecto educativo: a reconstrução da educação como espaço privado e a renovação da educação como espaço público.



A divisão é puramente analítica. Procura iluminar algumas das correntes actuais que atravessam o debate educativo. Não tem qualquer intenção programática. É fácil reconhecer que muitas das tendências que a seguir aparecem analiticamente separadas, se encontram misturadas na “vida real” através de programas e de iniciativas que buscam inspiração em diferentes ideias e perspectivas (Levin, 2001). Não tenho qualquer intenção de regressar à querela escola privada/escola pública. Em certa medida, a questão da “propriedade” dos estabelecimentos de ensino é-me indiferente. Historicamente, muitas instituições privadas cumpriram uma função pública e muitas instituições públicas apenas serviram interesses privados. O meu objectivo é explicar a diferença entre uma narrativa privada e uma narrativa pública da educação, na acepção assinalada por Neil Postman. Ou, para ser ainda mais preciso, entre perspectivas que organizam a educação numa esfera privada ou numa esfera pública, para recorrer à contribuição teórica de Jürgen Habermas no seu trabalho *The structural transformation of the public sphere* (cf. Fraser, 1997). É este o sentido da minha interrogação.

### A reconstrução da educação como espaço privado

A “crise da escola” tem dado origem a reacções várias que procuram “recolher” ou “proteger” as crianças em espaços privados, justificadas ora com argumentos sociais (ausência de valores e violência crescente nas escolas), ora com argumentos académicos (ensino deficiente e professores medíocres). É preciso não construir uma unidade artificial em torno de correntes e perspectivas que têm origens e motivações muito distintas (Carnoy, 2000; Gorard, Fitz & Taylor, 2001).

A combinação de um individualismo assente em ambientes familiares e religiosos com uma lógica de mercado e de competição tem-se revelado muito poderosa e influente. Mas não tem conduzido a um plano único de acção. Bem pelo contrário, há uma multiplicidade de soluções e de políticas, como explica John Witte (2000). Nas suas análises, Henry Levin tem chamado a atenção para quatro critérios – liberdade de escolha, eficiência, equidade e coesão social – que considera essenciais para estudar as políticas de privatização: “Diferentes planos valorizam diferentes prioridades no âmbito destes quatro critérios. Dentro de certos limites, estes planos são muito flexíveis e podem ser desenhados para atingirem prioritariamente determinados objectivos” (2001, p. 9).

A partir de um estudo da situação nos Estados Unidos da América, mas também em certos países europeus e sul-americanos, é possível

identificar três grandes tendências de privatização: o ensino doméstico, os cheques-ensino e as escolas contratualizadas.

*O ensino doméstico.* O regresso a práticas de ensino doméstico (*home schooling*), à maneira da educação das elites no século XIX, é um dos fenómenos mais curiosos dos últimos anos. A partir de preocupações de “coerência” e de “protecção” dos herdeiros, estas práticas têm-se desenvolvido a um ritmo muito significativo, dando origem, em certos países, à emergência de um verdadeiro sistema educativo paralelo. Nos Estados Unidos da América, mais de um milhão de crianças e jovens, entre os 5 e os 17 anos de idade, são educados em casa. É uma situação limite de “clausura social” que tem duas estruturas principais de suporte: um conjunto de empresas privadas que elaboram programas de formação e de “supervisão pedagógica” dos pais e lhes fornecem materiais curriculares e didácticos; uma rede muito activa de “comunidades religiosas” que enquadram e legitimam, do ponto de vista moral e social, grande parte destes processos (Spring, 2002). Não se pode ignorar o peso das associações religiosas, nomeadamente de certos movimentos fundamentalistas ligados às “escolas cristãs”, na criação de uma mundividência que organiza estas formas de educar.

*Os cheques-ensino.* Os cheques-ensino, tradução que tem sido adoptada para *educational vouchers*, são a modalidade mais conhecida de “escolha educacional”. No entanto, a sua aplicação concreta tem sido, pelo menos até agora, bastante limitada. Nos Estados Unidos da América, apesar da visibilidade que adquiriram no debate político, estes programas são muito escassos, abrangendo apenas cerca de 15.000 alunos (Witte, 2000). Como afirma um dos seus principais defensores, este movimento tem, tradicionalmente, dois grandes pilares: “o conservadorismo e a religião” (Moe, 2001, p. 3). Todavia, a designação *cheques-ensino* serve para abrigar políticas muito distintas. Por isso, os investigadores têm vindo a centrar os seus estudos, cada vez mais, na estrutura concreta dos diferentes programas. O princípio da universalidade dos cheques-ensino (*universal vouchers*), tal como foi inicialmente formulado por Milton Friedman, tende a ser abandonado. Pelo contrário, as iniciativas que se dirigem prioritariamente a alunos de meios desfavorecidos (*targeted vouchers*) têm vindo a ganhar adeptos e a conquistar a simpatia da “opinião pública” (Moe, 2001). Não há ainda elementos que permitam avaliar com rigor o impacto académico e social destas políticas. O pouco que se conhece parece não confirmar nem as expectativas dos seus adeptos (os cheques-ensino ajudariam a melhorar os resultados escolares dos alunos), nem os receios dos seus adversários (os cheques-ensino contribuiriam para acentuar as desigualdades sociais e escolares).

*As escolas contratualizadas.* “Escolas contratualizadas” é uma tradução imperfeita do conceito de *charter schools*. Nos Estados Unidos da América, o movimento iniciou-se há dez anos e conta já com 2500 escolas, abrangendo uma população escolar de 600.000 alunos. Vários autores consideram que se trata da iniciativa mais radical de transformação do sistema educativo (Hassel, 1999). Apesar de consagrarem um “modelo híbrido”, entre o público e o privado, são portadoras de um discurso comunitarista, de feição política ou religiosa, que procura preservar os ambientes escolares de uma excessiva “contaminação social”. A literatura abundante que tem sido produzida sobre este tema revela, sem margem para dúvidas, um conjunto muito significativo de experiências bem sucedidas; mas mostra, também, uma grande instabilidade das escolas, devido às próprias condições conjunturais que conduziram à sua criação (uma dinâmica associativa, um determinado grupo de pais, uma iniciativa política local, etc.). Neste caso, a distinção público/privado é particularmente problemática: “Estas propostas não significam necessariamente a privatização do financiamento ou dos *meios* educativos. Podem significar, isso sim, a privatização do *propósito* da educação, na medida em que procuram responder apenas aos interesses privados de certos grupos ou indivíduos” (Lubienski, 2001, p. 660).

Referindo-se ao conjunto destas iniciativas, Seymour Sarason chama a atenção para o voluntarismo que as caracteriza e para as dificuldades que se levantam à criação e à consolidação de novas instituições e dispositivos de formação. É uma observação muito lúcida, que nos põe de sobreaviso quanto a duas ilusões que a ambiência dos debates vai alimentando com excessiva ligeireza. Por um lado, a ilusão que estaríamos perante uma lógica de não-reforma, que estabilizaria a vida das escolas e dos alunos. Nada mais falso. Estamos perante iniciativas muito complexas, que exigem longos processos de aprendizagem e de experimentação: “se é verdade que muitas destas escolas terão sucesso, é fácil prever que serão ainda mais as que fracassarão” (Sarason, 1998, p. 5). Por outro lado, a ilusão de que tudo isto se traduziria, por um golpe de magia, “em melhor educação a preços mais baratos”. Nada mais errado. A reconstrução da educação como espaço privado obriga a novos e importantes investimentos, tanto das famílias como dos poderes públicos e do sector privado.

Desfazer estas ilusões, permite repor o debate no seu lugar: qual é o *fim* da educação? Qual é a *narrativa* que nos orienta? Philippe Perrenoud explica que, se cada comunidade religiosa, étnica ou linguística, se cada classe social, se cada subgrupo da sociedade edificasse a *sua própria escola*, haveria sem dúvida um acordo mais profundo entre essa

escola e aqueles que a frequentam: “Cada uma dessas escolas poderia adaptar as ciências, a arte, a filosofia, a história, a geografia, a educação para a cidadania ou a educação física à *visão do mundo* da comunidade em que ela se enraizaria, de onde retiraria os seus meios de existência e onde recrutaria os seus mestres. Esta harmonia entre cada comunidade e a educação escolar destinada às suas crianças teria evidentemente um preço: as escolas seriam mobilizadas nas guerras de religião, nos conflitos étnicos ou linguísticos, nos confrontos entre classes sociais: elas contribuiriam para a divisão da sociedade e não para a sua unidade” (2002, p. 13). Ao modelo de *a cada um a sua escola*, à perspectiva de uma educação que tende a “fechar” as crianças nos seus meios sociais e nas suas culturas de origem, contraponho nas páginas seguintes a vontade de renovar a educação como espaço público.

### A renovação da educação como espaço público

A afirmação da originalidade e da individualidade é um dos traços marcantes da cultura contemporânea. No campo educativo, todas as experiências e iniciativas reivindicam um *carácter único* e é este facto que as torna possíveis e lhes dá sentido. Mas um simples relance pelo mundo permite compreender que são as mesmas propostas e discursos que circulam de um “local” para outro “local”. A especificidade só é viável quando se integra em maneiras de pensar que conquistaram a nova “sociedade de redes e de fluxos”.

Repensar a educação como espaço público implica interrogar criticamente o *one best system*, para utilizar a expressão consagrada por David Tyack (1974), e compreender as razões que impediram a escola de cumprir muitas das suas promessas históricas. É a partir deste lugar que poderemos imaginar propostas que reconciliem a escola com a sociedade e chamem a sociedade a uma maior presença na escola.

O debate tornou-se inadiável: Como conseguir que as famílias e as comunidades sintam que a escola lhes pertence sem que, ao mesmo tempo, se fechem na “sua” escola? Como conseguir que a educação responda aos anseios e aos desejos de cada um sem que, ao mesmo tempo, renuncie à integração de todos numa cultura partilhada? As soluções do passado não respondem às perguntas do presente. Nas páginas seguintes, deixarei três apontamentos breves, sugerindo algumas pistas para a renovação da educação como espaço público.

O “*poder organizador*” das escolas. Inspirando-se no exemplo belga, Philippe Perrenoud (2002) mobiliza o conceito de “poder organizador” para sugerir novas modalidades de funcionamento das escolas. Há um

campo aberto de possibilidades, entre visões extremas do “Estado” e do “mercado”: “O verdadeiro desafio consiste em evitar processos atomizados de decisão, consolidando uma responsabilidade colectiva pela educação, sem recriar lógicas de planeamento centralizado (...) que ajudaram a legitimar a tendência actual para considerar a educação como bem privado e não como responsabilidade pública” (Whitty, 2001, p. 218). Portugal é, historicamente, um dos países com maior presença estatal na regulação do espaço educativo. A questão da pertença da escola nem sequer foi objecto de grande controvérsia ao longo do século XX. Para tal muito contribuiu a aliança entre o regime salazarista e a Igreja, que afastou as famílias, as comunidades locais e os professores de qualquer participação na organização e na direcção das escolas. O espírito associativo, no quadro de práticas de autonomia das instituições escolares, foi entre nós sistematicamente asfíxiado. O regresso a dinâmicas associativas, desenvolvidas no quadro de uma *narrativa pública* da educação, permitirá evitar as tendências burocráticas e corporativas, sem cair numa visão fragmentada dos alunos como “clientes” e das escolas como “serviço privado” (Castells, 1996; Touraine, 1992).

*A escola como realidade multipolar.* Historicamente, os sistemas de ensino organizaram-se a partir do “topo”, adoptando estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares que foram dissolvendo modos locais, familiares e tradicionais de promover a educação. A escola foi substituindo estes processos “informais”, assumindo o monopólio do ensino. Os professores tornaram-se os responsáveis públicos pela formação das crianças. Hoje, sabemos que este modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está fatalmente condenado. A escola terá de se definir como um *espaço público*, democrático e participado, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. Numa curiosa ironia do destino, o seu futuro passa pela capacidade de “recuperar” práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação. Mas uma extrema prudência é necessária: os movimentos sociais estabelecem-se num voluntarismo de curta duração, enquanto o trabalho escolar se define num tempo necessariamente longo. Em Portugal, com raríssimas excepções, as estruturas sociais ou associativas de suporte à educação são de uma enorme fragilidade. É essencial reforçá-las e dar-lhes maior consistência. Delas depende, em grande parte, a renovação do espaço público da educação.

*Um novo espaço de conhecimento.* Os debates sobre a escola ignoram frequentemente o tema do conhecimento. É verdade que, hoje, ele se

encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para o explicar, para revelar a sua evolução histórica e para preparar a sua apreensão crítica. Há quatro pontos que merecem ser brevemente assinalados. Em primeiro lugar, evitar que a educação exclua a “contemporaneidade”, reduzindo-se apenas às formas clássicas de conhecimento. Em segundo lugar, contrariar tendências de desvalorização do conhecimento; a pedagogia está indissociavelmente ligada aos conteúdos de ensino. Em terceiro lugar, admitir novas formas de relação ao saber; a realidade actual do mundo da ciência e da arte define-se por uma complexidade e uma imprevisibilidade que a escola não pode continuar a ignorar. Em quarto lugar, compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação, que transportam formas novas de conhecer e de aprender: “um dos maiores desafios da *Galáxia Internet* é a instalação de capacidades de processamento da informação e de produção de conhecimento em cada um de nós – e particularmente em cada criança” (Castells, 2001, p. 278). Estas tensões não são recentes, mas têm novos contornos numa sociedade que se diz “do conhecimento”.

As ideias anteriores procuram lançar as bases da renovação da educação como espaço público. Referi a necessidade de reforçar o poder de iniciativa e a presença social nas escolas, o que levanta a questão da *comunidade*. Mencionei, depois, a reorganização da escola como realidade multipolar, composta de lugares físicos e de lugares virtuais, o que sugere a questão da *autonomia*. Abordei, por último, a temática do saber e da sua recomposição na sociedade actual, o que coloca a questão do *conhecimento*. Na última parte deste texto, argumento que estas três questões se traduzem em dilemas para a profissão docente, com importantes consequências no trabalho pedagógico e na formação de professores.

## DILEMAS DA PROFISSÃO DOCENTE

Historicamente, a identidade profissional dos professores constituiu-se a partir de uma separação e independência das comunidades locais. Portugal foi um dos primeiros países a conceder o estatuto de “funcionário público” aos mestres e aos professores régios, na sequência das reformas pombalinas do final do século XVIII. O processo de profissionalização do professorado fez-se sob a tutela do Estado, ainda que não se deva ignorar o papel desempenhado pelos movimentos associativos desde as décadas iniciais do século XIX. Os professores nunca aceitaram

prestar contas do seu trabalho às comunidades locais e o seu *ethos* profissional definiu-se por “internalização” e não por “externalização” (Nóvoa, 1987). Mas, hoje em dia, todos os discursos apontam para a necessidade de os professores refazerem uma ligação forte ao espaço comunitário. Eis um dos principais dilemas que têm de enfrentar.

O conceito de “autonomia” é o mais problemático do léxico educacional. Interessa-me aqui assinalar apenas o processo histórico que foi conduzindo a uma uniformização dos modos de trabalho pedagógico. A consolidação de uma mesma “gramática da escola” é uma realidade mundial que, no caso português, se tornou mais nítida pela presença de uma burocracia centralizadora (Nóvoa, 1998). Mesmo quando a retórica da diversidade foi mais intensa, as escolas organizaram-se segundo modelos muito idênticos. Hoje, a renovação do “modelo escolar” depende, em grande medida, da sua capacidade de adaptação à diferença. Eis um segundo dilema da profissão docente.

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer “valor de troca” no mercado académico e universitário. Se levarmos este raciocínio até ao fim, depáramo-nos com um curioso paradoxo: “semi-ignorantes”, os professores são considerados as pedras-chave da nova “sociedade do conhecimento”. A mais complexa das actividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural. Eis um terceiro dilema que os professores têm pela frente.

Eis as três entradas que organizam a última parte deste texto. Defenderei que os programas de formação têm de desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. Na sua definição, utilizo as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objectos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e colectivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional.

## O dilema da comunidade:

### **Redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de *saber relacionar* e de *saber relacionar-se***

Se num jantar conheceres um homem que dedicou a sua vida a educar-se a si próprio – exemplar raro no nosso tempo, admito-o, mas ainda assim possível de se encontrar, ocasionalmente – levantar-te-ás da mesa mais rico, com a certeza que, por um momento, um alto ideal tocou e benzeu os teus dias. Mas, meu caro Ernesto, sentares-te ao lado de um homem que passou a sua vida a tentar educar os outros! Que horrível experiência essa! (Oscar Wilde, 1891).

A concepção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas e com uma presença forte das comunidades locais, obriga os professores a redefinirem o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativas, têm de refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas. É verdade que tal evolução conduzirá a uma maior abertura das escolas e dos professores, que ficarão mais vulneráveis e acessíveis ao escrutínio público. Mas esta “vulnerabilidade” é a condição necessária do seu prestígio social e da sua afirmação profissional (Hargreaves, 2000).

Todavia – e aqui regresso à citação de Oscar Wilde que abre este ponto – nada será alterado se continuarmos a repetir, sob as mais variadas formas, uma visão desvalorizada do trabalho docente. Uma maior exposição pública exige níveis de confiança profissional que não são compatíveis com muitas das imagens que tradicionalmente circulam sobre os professores. Uma das razões principais deste equívoco prende-se com a convicção que o ensino é uma actividade relativamente “simples”, que se exerce “naturalmente”. Limito-me a delinear três ideias que chamam a atenção para a complexidade do ensino.

Contrariamente a outros profissionais, o trabalho do professor depende da “colaboração” do aluno: “um cirurgião opera com o doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação activa do aluno” (Labaree, 2000, p. 228). Ninguém ensina quem não quer aprender. Em 1933, John Dewey sugeriu, numa comparação provocatória, que do mesmo modo que não é possível ser bom vendedor se não existir alguém que compre, também não é possível ser bom professor se não houver alguém que aprenda. O problema torna-se ainda mais complicado se atendermos à circunstância de a presença do aluno na escola não ser produto de um

acto de vontade, mas sim de uma imposição social e familiar. Regresso ao tema da “ausência de sociedade” e à importância do professor repensar o seu trabalho no quadro de novas redes e relações sociais.

Mas a actividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes prefeririam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”.

Registe-se, por fim, que pedimos à educação que cumpra objectivos distintos e, por vezes, contraditórios: desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e a selecção social, promover a mobilidade profissional e a coesão social. Muitas vezes, insistimos num discurso de prestação de serviços a um “cliente”, cuja identidade nem sequer conseguimos claramente definir: “Numa certa perspectiva, o cliente é o aluno. Numa outra, são as famílias. Num terceiro plano, é a comunidade no seu conjunto, que paga a educação e que exige a formação de cidadãos competentes e de trabalhadores eficazes. Manter todos estes clientes satisfeitos não é tarefa fácil” (Labaree, 2000, p. 231).

Os cenários que acabo de descrever sugerem novos sentidos para o trabalho docente, conduzindo à valorização de um conjunto de competências profissionais que poderão ser sintetizadas nas figuras *saber relacionar* e *saber relacionar-se*. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção técnica, mas também a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais. A formação de professores tem concedido pouca atenção esta “família de competências” – expressivas e comunicacionais, tecnológicas e sociais – que definem grande parte do futuro da profissão. Num certo sentido, é a própria concepção de trabalho pedagógico, tal como se desenvolveu nas escolas durante o último século, que se encontra posta em causa. Estamos perante uma transição fundamental nos processos identitários dos professores.

## O dilema da autonomia:

### Repensar o trabalho docente numa lógica de projecto e de colegialidade ou da importância de *saber organizar* e de *saber organizar-se*

A primeira característica chocante no funcionamento actual das escolas é o seu carácter cego. As outras instituições interrogam-se periodicamente sobre elas próprias, reflectindo colectivamente em instâncias qualificadas sobre o seu funcionamento. Esta prática é desconhecida nos estabelecimentos de ensino. E estamos de tal modo habituados a este funcionamento *às cegas*, que já nem sequer damos por ele (Antoine Prost, 1992).

O “projecto de escola” e a “colegialidade docente” são dois discursos que têm dominado os debates educativos no último decénio. Integrados em movimentos de renovação com origens e intenções muito diversas, sugerem modalidades novas de organização das escolas e da profissão, que têm como referência o conceito mágico de “autonomia”.

Num primeiro registo (*projecto de escola*), é preciso reconhecer que não temos prestado a devida atenção às formas de organização do trabalho escolar. Pensamos nos professores e na sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, mas raramente nos temos interrogado sobre a organização do trabalho na escola: definição dos espaços e dos tempos lectivos, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidades de ligação à “vida activa”, gestão dos ciclos de aprendizagem, etc. É evidente que há um conjunto de experiências que foram sendo integradas na memória da profissão e que muitas escolas desenvolveram iniciativas que alargaram o repertório dos professores. Mas tem faltado um esforço de teorização e de sistematização, como explica Philippe Perrenoud: “A forma escolar implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar. Para avançarmos nesta *dissociação*, falta-nos uma linguagem, conceitos e a representação partilhada de formas alternativas (ou, pelo menos, um mínimo de pistas de investigação)” (2002, p. 232). É aqui que se decide uma educação que não se esgota no espaço-tempo da sala de aula, mas que se projecta em múltiplos lugares e ocasiões de formação.

Num segundo registo (*colegialidade docente*), é preciso reconhecer que não temos prestado a devida atenção às formas de organização do trabalho profissional. Pensamos no professor a título individual, nos seus saberes e capacidades, mas raramente nos temos interrogado sobre essa “competência colectiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”. A literatura especializada tem analisado esta questão, a partir de estudos sobre os ciclos de vida dos professores, os primeiros anos

de exercício profissional, os dispositivos de acompanhamento e supervisão, o desenvolvimento profissional, etc. (Nóvoa, 2002). Mas vários autores assinalam que estamos, muitas vezes, perante discursos de moda que têm um impacto limitado na vida dos professores. É importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de *colectivo* e de *colegialidade* na cultura profissional dos professores.

As figuras *saber organizar* e *saber organizar-se* procuram chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional. São mudanças que obrigam a uma nova atitude, nomeadamente na definição de práticas e de dispositivos de avaliação, no interior e no exterior das escolas e da profissão docente. É por isso que decidi abrir este ponto com palavras de Antoine Prost que constam do livro *As organizações escolares em análise*, publicado em 1992, sob a minha coordenação. Propor um novo espaço público da educação implica, obviamente, uma ideia de abertura que passa por um reforço dos dispositivos de avaliação. Eles são um instrumento essencial do diálogo entre as escolas e a sociedade. Mas são também um instrumento para a regulação interna da acção pedagógica e profissional.

É inútil acreditar na avaliação como panaceia para os problemas escolares. E é verdade, como refere Nelly Stromquist, que certos conceitos circulam com excessiva ligeireza de um país a outro: “A difusão de ideias sobre eficiência escolar, *accountability* ou controlo de qualidade – que são, essencialmente, constructos anglo-americanos – tem vindo a transformar as escolas do mundo inteiro em cópias defeituosas de uma visão romanceada das empresas privadas” (2000, p. 262). Mas, nas sociedades actuais, o “espectáculo” e a “exposição” fazem parte integrante de uma cultura que nos define como “cidadãos autónomos” e como “profissionais responsáveis”.

## O dilema do conhecimento:

### Reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de *saber analisar* e de *saber analisar-se*

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia (Paul Valéry, 1931).

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa.

Hoje em dia, há programas de formação de professores que integram esta preocupação, de forma útil e criativa (Darling-Hammond, 2000; Lieberman, 2000). São iniciativas que procuram reforçar o papel dos professores como “investigadores”, contemplando estratégias que vão desde os “seminários de observação mútua” até aos “espaços da prática reflexiva”, desde os “laboratórios de análise colectiva das práticas” até aos dispositivos de “supervisão dialógica”. Tenho vindo a propor o conceito de “transposição deliberativa”, por contraponto ao conceito de “transposição didáctica”, para falar de uma acção docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às figuras *saber analisar* e *saber analisar-se*.

A citação de Paul Valéry lembra a impossibilidade de um conhecimento que não seja auto-conhecimento. Mas, no caso dos professores, temos também de admitir a impossibilidade de um conhecimento que não se construa a partir de uma reflexão sobre a prática. Quando escreveu a sua célebre máxima sobre o ensino (“Quem sabe faz; quem não sabe, ensina”), Bernard Shaw acrescentou: “A actividade é o único caminho para o conhecimento” (1971, p. 784). No

que se refere à profissão docente, o “estudo da actividade” é a única maneira de resolver o dilema do conhecimento.

No entanto, é preciso sublinhar que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico: (i) não é uma prática “individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipas de trabalho; (ii) exige tempo e condições que, muitas vezes, não existem nas escolas; (iii) sugere uma relação forte entre as escolas e o mundo universitário, por razões teóricas e metodológicas, mas também por razões de prestígio e de credibilidade; (iv) implica formas de divulgação pública dos resultados. Se não tivermos em conta estes aspectos cairemos, facilmente, numa retórica inconsequente do “professor como investigador” ou do “professor reflexivo”.

Para os professores, o dilema do conhecimento passa também por uma relação pedagógica que tem como finalidade despertar uma “nova palavra”, a do educando: “A maior parte dos profissionais mobiliza o conhecimento sem desvendar os seus mistérios. (...) Os professores são diferentes. (...) Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem a sua ajuda. Deste modo, os professores desmistificam o seu próprio conhecimento e entregam a fonte de poder sobre o cliente que outras profissões guardam tão zelosamente” (Labaree, 2000, p. 233). É este um dos dramas mais nobres da profissão docente.

\*  
\*            \*

“Eu sou um militante da investigação e da avaliação”, afirmou Jack Lang num discurso proferido a 5 de Março de 2001 no Colóquio *Violences à l'école et politiques publiques*, explicando que “sem a mistura social que a caracteriza a escola da República não seria mais do que uma escola de classes”. Sublinhando o papel decisivo da pedagogia, o ministro francês referiu-se à importância dos investigadores em educação: “divulgar os resultados das pesquisas é lutar contra as falsas evidências da emoção e do senso comum”.

O debate sobre a escola caracteriza-se, muitas vezes, por uma grande ligeireza e superficialidade. Quanto menos se estuda, mais certezas se declaram. Ao longo deste texto procurei assinalar a complexidade dos problemas e desfazer as ilusões de quem acredita em “soluções mágicas”. Em educação, os consensos são mais aparentes do que reais. É por isso que fiz questão de mostrar a ambiguidade de

conceitos como “comunidades locais” ou “professor reflexivo”, que fazem o sucesso dos tempos actuais.

Alertei ainda contra a tendência para legitimar posições políticas com “resultados científicos” que, pura e simplesmente, não existem. “Torturar os dados até que eles confessem”, chamou Edward Leamer (1983) a este exercício cada vez mais comum. É preciso um extremo cuidado para não confundir a análise de um problema com a defesa de uma causa. É preciso ir além dos “discursos de superfície” e procurar uma compreensão mais profunda dos fenómenos educativos. Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Caso contrário, continuaremos reféns da demagogia e da ignorância. As mudanças nas escolas estão, por vezes, tão próximas que provocam um efeito de cegueira. Só conseguiremos sair da penumbra através de uma reflexão colectiva, informada e crítica.

Na sua contribuição a uma obra sobre a reconstrução do bem comum em educação, David Labaree recorda-nos um texto de David Tyack, publicado em 1974, que traduzo livremente: “Não são as escolas que criaram as injustiças da sociedade americana, mas elas cumpriram uma acção sistemática na sua reprodução e perpetuação. Acreditar que uma educação melhor poderia, por si só, remediar esta situação, é uma esperança antiga e infundada. No entanto, a velha intenção de uma escola para todos, reinterpretada através de instituições radicalmente reformadas, continua a ser uma herança essencial na procura da justiça social” (cf. 2000, p. 110).

Não alimentar ilusões, nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade. Não se deixar arrastar pelo fatalismo, sobretudo quando se disfarça com roupagens científicas: a escola é um lugar insubstituível na formação das crianças e dos jovens. Entre estes dois extremos abre-se um campo imenso de possibilidades. A ideia de um *espaço público de educação* levanta novos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços que se perderam no processo histórico de edificação dos “grandes” sistemas escolares. É por isso que insistimos na necessidade de ligar os professores às “comunidades”, de recriar uma concepção diferente do trabalho escolar e da sua organização, de estabelecer novas relações dos professores às diferentes formas de conhecimento. Aqui ficam três temas que não podemos ignorar e que, de uma maneira ou de outra, marcam os debates actuais sobre os professores e a sua formação.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA  
ENTRE A  
PESSOA-PROFESSOR E  
A ORGANIZAÇÃO-ESCOLA

---

Este texto é uma versão adaptada  
de dois textos.

O primeiro,  
foi publicado na revista *Inovação*  
(vol. 4, nº 1, 1991, pp. 63-76),  
com este mesmo título.

O segundo  
é a introdução a um trabalho  
intitulado *Supervisão na Formação*,  
editado pela  
Universidade de Aveiro, em 1999.



## A RACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A PROFISSÃO DOCENTE

### Da racionalização do ensino à pedagogia do imprevisível

Prolongando uma tendência dos anos 1970, a pedagogia procurou afirmar-se na última década como uma *ciência da certeza*. A planificação, baseada em diagnósticos cada vez mais sofisticados das situações educativas, assumiu-se como o ponto nodal da acção pedagógica. E reforçaram-se os dispositivos de avaliação e de controlo das práticas escolares. A pedagogia transformou-se, sobretudo, numa ciência do *antes* e do *depois*.

A investigação científica esforçou-se por desenvolver os instrumentos necessários à redução progressiva do desvio entre os objectivos educacionais (à medida do professor) e os resultados concretos (à medida dos alunos). A pedagogia seria algures *essa* ciência aplicada que nos permitiria controlar as situações pedagógicas e moldá-las na mais próxima configuração possível dos nossos desejos de educadores profissionais.

O desenvolvimento recente das teorias em favor de uma racionalização produtivista do ensino justifica-se, em larga medida, por uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial. A pedagogia passou a ser dita através de expressões importadas do universo da gestão e do management (objectivos, eficácia, eficiência, rentabilização, estratégia, etc.), conceitos que encerram novos modos de pensar a acção escolar e induzem uma outra organização das práticas pedagógicas.

O esforço de *racionalização do ensino* saldou-se por ganhos muito significativos e, nalguns casos, decisivos. Mas pelo caminho caiu-se na tentação de reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional. Como se o acto educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar uma qualquer razão educativa, limitando ao mínimo os factores aleatórios do quotidiano escolar.

Philippe Perrenoud deu um contributo essencial para este debate ao denunciar a pretensão de melhorar a eficácia pedagógica através da redução do ensino às aprendizagens escolares:

Aumentar o tempo investido na aprendizagem significaria “expurgar” a vida escolar de todas as práticas, de todos os tempos que não contribuem para o trabalho escolar. E expurgar o trabalho escolar propriamente dito dos rituais e das rotinas que não contribuam para a aprendizagem. Reencontramos aqui a lógica do rendimento nas organizações industriais ou burocráticas. Ora, a sociologia do trabalho diz-nos que se trata de um combate antecipadamente perdido: a vida, em toda a sua complexidade, reintroduz-se sempre, deitando por terra a nossa convicção de que tínhamos racionalizado a utilização do tempo, a ocupação do espaço, os gestos, as posturas, as relações, as estruturas de comunicação e de decisão (1988, pp. 222-223).

A situação é ainda mais complexa numa organização como a escola, na medida em que grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor positivo, o que dificulta uma concentração exclusiva nas aprendizagens. A escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida: os professores e os alunos recusarão, de forma mais ou menos radical, uma racionalização do ensino que os conduziria a organizar toda a actividade exclusivamente em torno do trabalho escolar, no sentido estrito do termo.

Os modelos de racionalidade técnica e de racionalização do ensino desqualificam como “irracionais” os modos de acção pedagógica que se propõem substituir e implicam o recurso a especialistas exteriores (“experts”), cuja intervenção acarreta uma depreciação das práticas existentes e dos saberes experienciais dos professores (Hameline, 1991). Na verdade, a racionalização do ensino não se tem feito com base na valorização da profissão docente e das qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos de especialistas pedagógicos (da planificação, do desenvolvimento curricular, da avaliação, etc.) a quem foi cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários para a melhoria da eficácia do ensino.

Thomas Popkewitz partilha esta perspectiva crítica mostrando de que forma a racionalização aumenta o controlo social e técnico sobre os professores, ao mesmo tempo que impede um conflito franco sobre os objectivos e as finalidades:

O carácter instrumental da razão contemporânea está de tal modo presente na nossa linguagem que aceitamos sem discussão o seu valor e os pressupostos em que baseia o seu discurso. [...] Os rituais da ciência legitimam uma concepção instrumental da educação. Desloca-se o debate da definição dos problemas da

investigação para os aspectos metodológicos do ensino. [...] O pensamento crítico reduz-se a uma reflexão sobre a escolha dos melhores meios para atingir objectivos pré-estabelecidos (1990, pp. 95-96).

Hoje em dia impõe-se como uma evidência a impossibilidade de conceber a educação apenas como um projecto “científico” ou “racional”. A acção pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de ideais e de situações, que é ilusório tentar controlar à priori. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; a educação não é unicamente um acto racional, mas também dramático.

Os anos 1990 vão ser, talvez, os anos do reencontro com uma pedagogia do imprevisível, com um investimento prioritário no aqui e agora do quotidiano educativo. Em vez de procurar antecipar e controlar as situações educativas, a pedagogia insistirá na necessidade dos professores terem *reações estratégicas adaptadas*. Em lugar de um esforço para reduzir as margens de imprevisibilidade, a pedagogia apostará no aproveitamento educativo de todas as situações do quotidiano escolar.

O que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção, e não o produto. Sublinha-se assim a necessidade de uma *pedagogia do processo*, de uma *pedagogia da situação*, que favoreça o regresso dos actores educativos ao papel central que, a vários títulos, lhes foi retirado na década de 1980. Esta realidade apela a uma nova presença dos professores, inviabilizando as tentativas de separar o trabalho pedagógico entre concepção/especialistas e execução/professores (Elliott, 1990). Simultaneamente, rejeita-se uma definição técnica do professorado e reforçam-se as dimensões reflexivas da profissão docente (Calderhead, 1989; Woods, 1990).

### Da necessidade de construir uma nova profissionalidade docente

A degradação das condições de exercício da actividade docente é a ponta visível de uma crise mais profunda do professorado, que tem o seu epicentro no problema da identidade profissional. Lee Shulman (1986) mostra de que forma o insulto lançado há cerca de um século por Bernard Shaw continua a ser prolapado nos nossos dias, até mesmo pelos professores:

Quem sabe, faz.  
Quem não sabe, ensina.

Depois de historiar o percurso deste “insulto”, Lee Shulman constata a emergência recente de um discurso que tenderia a hegemonizar as dimensões pedagógicas da actividade docente. Deste modo, sublinha a ausência do conteúdo (das matérias a ensinar) na lista das categorias que servem de referência para a avaliação dos professores: Organização dos planos de ensino; Avaliação; Reconhecimento das diferenças individuais; Consciência cultural; Compreensão da juventude; Gestão; Procedimentos e políticas educacionais. Face a esta análise da realidade educativa actual, o autor verifica a existência de um novo aforismo:

Quem sabe, faz.

Quem não sabe, mas domina o repertório pedagógico, ensina.

Lee Shulman rejeita esta imagem do ensino, denunciando a existência de um “paradigma perdido”: *o conhecimento dos conteúdos*. Na sua opinião é preciso substituir as duas sentenças anteriores por uma nova máxima:

Quem sabe, faz.

Quem compreende, ensina.

O autor põe a tónica na compreensão dos conteúdos, momento prévio da sua reformulação e da sua transformação em produtos de ensino. O professor tem que possuir certos saberes, mas sobretudo tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os: Como é que os conhecimentos foram historicamente construídos? Em que condições se reproduziram? Qual o sentido de certos fenómenos? Por que é que certos conhecimentos se desenvolveram? Que relações existem entre diferentes fontes de conhecimento? etc. Lee Shulman conclui o seu trabalho, que se veio a revelar decisivo no estudo dos saberes de referência da profissão docente, com a seguinte afirmação: “O teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino” (1986, p. 14).

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate dos conteúdos ou das situações didácticas, quer se trate

das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção.

Em contraponto às imagens dos *professores como funcionários* submetidos ao controlo de corpos políticos e administrativos e dos *professores como técnicos* sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos surge a necessidade de construir uma visão dos *professores como profissionais reflexivos*, que rompa com determinações estritas ao nível da regulação da actividade docente e supere uma relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.

Ficam assim esboçados os contornos de uma nova profissionalidade docente, que concede aos professores um novo papel na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional. Os professores devem deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autónoma na organização escolar. A este propósito vale a pena insistir na necessidade de uma grande exigência em relação à profissão docente, sendo útil incentivar práticas de avaliação do desempenho e da carreira profissional (concursos, provas públicas, exames, etc.). A reivindicação de uma profissão científica e socialmente dignificada passa, também, por uma atitude de rigor e de competência. Mas estes dispositivos de controlo e de avaliação devem ser produzidos no interior da profissão docente, não sendo admissível que eles traduzam novas tutelas sobre o professorado.

## A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES ENTRE A PESSOA E A ORGANIZAÇÃO

A análise da formação contínua de professores insere-se num debate mais amplo sobre as políticas educativas e a profissão docente. As referências anteriores à “racionalização do ensino” e à emergência de uma “nova profissionalidade docente” constituem elementos de contextualização do estudo das dimensões pessoais e organizacionais da formação contínua. Kenneth Zeichner e Daniel Liston (1990) denunciam a

amnésia histórica do actual movimento de reforma da formação de professores, sublinhando a existência de quatro grandes tradições:

- a tradição académica (prioridade aos saberes disciplinares a ensinar);
- a tradição da eficiência social (prioridade aos saberes pedagógicos e ao domínio dos instrumentos e métodos de ensino);
- a tradição desenvolvimentista (prioridade ao desenvolvimento psicológico dos actores educativos);
- a tradição reconstrucionista social (prioridade à inserção social das práticas de formação de professores).

Estas tradições traduzem-se em distintos programas e currículos de formação de professores, normalmente dinamizados por grupos específicos de investigadores. Zeichner e Liston observam justamente que a partilha de ideias entre as diversas tradições é muito limitada: “Os membros das várias subcomunidades científicas têm tendência para ler, discutir, debater e citar apenas os trabalhos que dizem respeito a uma determinada tradição e para rejeitar ou ignorar todas as outras tradições” (1990, p.16). Tal atitude científica empobrece o debate sobre a formação de professores. Ao definirmos a pessoa-professor e a organização-escola como dois eixos estratégicos da formação contínua, pretendemos apelar a uma transversalidade que permita a mobilização de diferentes tradições e correntes científicas.

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e acções de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de partenariado entre todos os actores implicados no processo da formação contínua.

A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, desde os processos de autoformação até ao investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projectos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino.

### **A pessoa-professor no centro da formação contínua: Em defesa de uma autoformação participada**

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação

implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ivor Goodson e Rob Walker (1991) defendem a necessidade de investir a praxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. Na verdade, a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole & Walker, 1989). Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Eis uma dimensão que a formação contínua não pode continuar a ignorar.

### **A organização-escola e o seu projecto educativo: Uma referência essencial para a formação contínua**

A mudança dos professores faz-se, inevitavelmente, no quadro de instituições que, também elas, têm de acolher processos novos. No sector do ensino, tal como no mundo económico e empresarial, a formação deve

ser encarada como uma componente essencial do desenvolvimento das organizações. A formação contínua não pode ser entendida como uma função que intervém à margem dos projectos da escola, mas bem pelo contrário deve estar intimamente articulada com eles, apoiando o seu desenvolvimento e implementação (McBride, 1989).

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de *formação-acção organizacional*.

Na síntese de um trabalho colectivo sobre a formação contínua de professores, Rob McBride (1989) assinala um conjunto de linhas de consenso, nomeadamente:

- O reforço de modelos de colaboração entre todos os actores implicados: trabalho em conjunto, cooperação mútua, dispositivos contratuais, etc.;
- A importância das dinâmicas de investigação-acção, que dêem um suporte activo às práticas reflexivas e as mobilizem como espaço de formação;
- A escolha de formações centradas nas escolas, em articulação íntima com os projectos organizacionais e a mudança das instituições escolares;
- A aposta em estratégias de formação contínua que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores.

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. A compreensão da diversidade de papéis que a formação contínua é chamada a desempenhar deve-nos pôr de sobreaviso quanto à adopção de fórmulas rígidas ou de figurinos ortodoxos. É preciso assegurar uma grande flexibilidade, deixando consideráveis margens de manobra aos actores envolvidos neste processo: aos professores e às suas associações, às escolas, às instituições de formação, etc.

## A SUPERVISÃO COMO PRIMEIRO MOMENTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Admitindo que a “supervisão na formação” é um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional, parece-me possível adaptar palavras que escrevi na introdução de um trabalho publicado na sequência do *1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação*, realizado em Aveiro (Portugal), em 1999. Comecei por registar a importância das quatro conferências plenárias proferidas neste Congresso que, apesar de terem origens e propósitos muito distintos, revelam preocupações comuns e até a adesão a uma mesma filosofia de supervisão. Domina claramente o paradigma do *professor reflexivo*, ainda que, de forma algo esquemática, seja possível identificar uma matriz mais “pessoal” nos artigos de Isabel Alarcão e Michael Wodlinger e uma matriz mais “organizacional” nas análises de Duncan Waite e Rui Canário.

Isabel Alarcão escreve sobre a sua experiência, defendendo que “é ao nível ontológico, do ser, que se une a teoria e a prática”. Referindo a dificuldade de instituir uma cultura de colaboração com objectivos formativos, assinala como grande preocupação da formação de professores “a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional”. Ao assinalar que as profissões do humano requerem “a análise interpretativa dos factos no contexto da sua ocorrência e na ecologia das suas relações”, salienta a importância dos aspectos pessoais, mas também “dos ambientes e espaços de formação dos vários contextos aninhados”. A análise das dimensões do conhecimento profissional do professor levam-na a concluir que “as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam a pessoa que intervém”. Numa síntese conclusiva, reafirma o significado do “conhecimento do *eu*, do outro e dos contextos”, sugerindo que o supervisor é um “professor de professores” que deve estar atento às perspectivas da supervisão operativa, da supervisão curricular e da investigação em supervisão.

Michael Wodlinger examina o desenvolvimento da prática reflexiva na formação inicial de professores, começando por registar o impacto do conhecimento pessoal no conhecimento profissional: “O conhecimento pessoal, originado nas experiências de cada um e interpretado através de uma lente perceptual criada pela sociedade, pela cultura e pelas experiências de vida, constitui a base para a produção do conhecimento profissional”. Neste sentido, afirma que as teorias pessoais dos professores constituem porções significativas do seu conhecimento pro-

fissional. Considerando que as três componentes essenciais da formação inicial de professores são a teoria, a prática e o *eu*, propõe um programa baseado na compreensão das teorias pessoais, na reflexão sobre a produção de teorias profissionais e na análise reflexiva das situações de prática vividas durante o processo de formação. Nas conclusões retoma a ideia que para “atingir um estado de competência profissional é preciso desenvolver, simultaneamente, uma compreensão do *eu* e um corpo de conhecimentos e capacidades profissionais”.

Duncan Waite defende a necessidade de democratizar a supervisão, sugerindo a adopção de novas perspectivas tendo como referência o conceito de “supervisão dialógica”. Na linha dos autores precedentes, escreve que “a verdadeira aprendizagem acontece dentro, e não fora, do estudante”. Recorrendo a T. R. Young, insiste na existência de três tipos de conhecimento – hermenêutico, ideológico e emancipatório – e na construção social do *eu*. Por isso, defende que ninguém pode reflectir sozinho e que o *outro* é sempre necessário. Assenta nesta ideia a sua proposta de uma supervisão dialógica, legitimada por um esforço de compreensão feito no quadro de uma reflexão partilhada. As últimas palavras resumem bem o seu pensamento: “A concretização das propostas apresentadas neste texto deveria contribuir para consolidar as relações entre os professores e os supervisores, na perspectiva de uma reflexão de cada um consigo próprio e com o seu parceiro mais próximo. Estabelecer normas igualitárias, de reciprocidade e respeito mútuo, entre o professor e o supervisor é um processo que vale a pena iniciar, em particular na perspectiva de aproximar os contextos escolares do ideal democrático”.

Rui Canário salienta a importância do exercício do trabalho como pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade. Nesta perspectiva, entende que a mudança das práticas profissionais “remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária”. Faz a crítica das concepções dominantes da formação contínua em Portugal, que mantém como referência um modelo de racionalidade técnica e que se organizam como um processo cumulativo de cursos e de créditos. Inserindo a sua análise numa reconfiguração profissional do professor, conclui com a proposta de um novo tipo de formação, que estabeleça uma ruptura com modos escolarizados, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Ao valorizar o papel do contexto de trabalho, sugere uma lógica de alternância, terminando por se interrogar sobre o modo como “a formação contribui, ou não, para favorecer processos de construção da autonomia das escolas”.

Apesar de abreviado, o resumo anterior permite desenhar as margens dentro das quais se moveram os trabalhos do Congresso. Forçando um pouco a demonstração, é possível identificar dois pólos de atracção dos discursos: a pessoa do professor e o contexto da escola.

Em relação ao primeiro pólo – *pessoa do professor* –, verifica-se que é muito forte o esforço para construir modelos de supervisão que tenham em conta a totalidade da pessoa e que não façam tábua rasa da subjectividade de cada percurso. A atenção à história e às experiências de vida, às crenças e aos projectos pessoais, às teorias e às estratégias próprias de pensar e de aprender fazem parte de uma mesma procura de lógicas de supervisão e de formação que atendam às dinâmicas individuais. A referência ao facto de a formação se definir no modo como cada um se apropria dos conhecimentos e das experiências e os transforma, através de um esforço de reflexão, num processo de desenvolvimento profissional, está presente em quase todos os textos. Trata-se, hoje em dia, de um elemento do património teórico da supervisão e da formação de professores, que se encontra consolidado do ponto de vista conceptual e bem ancorado em pesquisas e estudos empíricos. Julgo que este debate se deve prolongar por duas áreas que considero essenciais: a análise do “género” e o debate ético. Por um lado, parece-me difícil aprofundar as dimensões pessoais, sem marcar as diferenças de género, no que diz respeito tanto às vivências pessoais como às razões e aos projectos profissionais. Por outro lado, julgo que a dimensão ética é essencial à actividade formativa, em particular na reinvenção do conceito perdido de “responsabilidade profissional”, merecendo uma atenção cuidada.

Em relação ao segundo pólo – *contexto da escola* –, observa-se um apelo claro à consideração da esfera organizacional e mesmo à articulação entre as práticas de formação e os projectos de mudança das escolas. Creio que este debate necessita de ser visto à luz de uma redefinição da profissionalidade docente, em especial do papel que os professores são chamados a desempenhar dentro das escolas. As políticas de descentralização do ensino e as orientações neoliberais criam realidades novas que obriguem a repensar a condição docente e o *ethos* profissional. Trata-se, por um lado, de não esquecer o estatuto socioeconómico e a imagem pública dos professores e, por outro lado, de afirmar o princípio de uma consciência colectiva, que não se esgota numa prestação de contas a título individual. A política de “devolver a escola à sociedade, responsabilizando a sociedade pela escola”, para utilizar uma expressão feliz de João Barroso, tem consequências decisivas na construção da profissão docente, facto que as estratégias de supervisão e formação não podem ignorar.

Para além da “pessoa do professor” e do “contexto da escola”, há um terceiro pólo que é preciso analisar com cuidado enquanto elemento estruturante das práticas de supervisão e de formação contínua. Refiro-me à *dimensão colectiva do professorado* e à necessidade de conceber práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos pessoais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências colectivas da profissão. É certo que esta preocupação tem despontado através de conceitos como supervisão dialógica, escola aprendente, *critical friend* ou supervisão clínica de tipo colaborativo. Sente-se que o tema começa a ser problematizado, mas faltam ainda as palavras para o aprofundar do ponto de vista da análise e da prática.

Deixo, apenas, cinco notas que iluminam diferentes ângulos de uma questão que me parece crucial para a reconstrução da profissionalidade docente.

1. Historicamente, os professores desenvolveram identidades “isoladas”, por referência aos “seus” alunos e à “sua” sala de aula, mais tarde ligadas por fortes dinâmicas associativas e sindicais. Tem faltado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia – partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros – mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas.
2. A ideia de equipa pedagógica, tal como é formulada por Philippe Perrenoud (1996), aponta justamente para a necessidade de erigir sistemas de acção colectiva no seio do professorado. Na perspectiva deste autor, o trabalho em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. Olhando para as questões da supervisão, é útil mencionar a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão colectiva no *habitus* profissional dos professores.
3. Guy Le Boterf, em trabalho de 1994, sublinha que “a competência do indivíduo depende da rede ou redes de conhecimento às quais pertence”. Mobilizando o termo “colégio invisível”, refere que “a competência das equipas profissionais não se reduz à soma das competências individuais que as compõem”. Nesta linha, sugere o conceito de *competência colectiva*, encarado numa dupla vertente: a competência colectiva de uma equipa de trabalho e os sistemas de competências organizados em rede. A concretização desta proposta faz aparecer um actor colectivo, portador de uma memória e de representações comuns, que cria linguagens próprias, rotinas partilhadas de acção, espaços de cooperação e dinâmicas de co-formação participada.

4. Uma outra face do mesmo problema é a fragilidade actual dos movimentos pedagógicos. Estou convencido que o esforço de pensar colectivamente a profissão docente implica espaços da formação e da autonomia da escola, mas também a valorização de lugares de produção de uma *cultura pedagógica* no sentido amplo do termo. No passado, estes movimentos foram essenciais para a consolidação de maneiras de ser e de estar na profissão. Hoje, eles revelam-se essenciais à renovação dos colectivos docentes. Acredito, também, que é nestes espaços que podem surgir práticas de escrita que, para utilizar a expressão de Guy Jobert (1997), “sejam capazes de transformar a experiência em conhecimento, desenvolvendo a competência”. Ora, sem negar a importância que as escolas e as instituições de formação podem desempenhar neste processo, parece-me decisiva a acção que os movimentos pedagógicos podem exercer na difusão de uma *escrita pública* que seja produto de uma reflexão colectiva.
5. Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São, nos nossos dias, formas obsoletas de encarar a profissão. É urgente descobrir novos sentidos para a ideia de “colectivo” na profissão docente, inscrevendo rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha profissional. Através deste esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos de reorganização das escolas, construindo redes e parcerias que dêem suporte a uma autonomia das escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional. Durante algum tempo, acreditei que a formação contínua poderia ser o espaço central na produção de uma nova cultura profissional. Mas, hoje, sabemos que não basta a proximidade física das escolas e dos professores para que os modelos de formação respondam, de facto, à necessidade de uma reflexão colectiva sobre as práticas.

Poderia assinalar outras entradas deste problema. Mas as reflexões anteriores são suficientes para marcar a necessidade de pensar os professores enquanto colectivo. O debate educativo oscila, hoje, entre um excesso de liberalismo (lógicas de mercado, pais e alunos como clientes, etc.) e um excesso de autoritarismo (a escola como restauradora da “ordem social”). Estas tendências têm consequências muito significativas para os professores. É difícil imaginar que eles podem encontrar as respostas pertinentes, apenas através de iniciativas individuais ou de dinâmicas sindicais. Reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar e... na formação e supervisão.

Os tempos que correm são difíceis para os professores. Curiosamente, é neste mesmo período histórico que o paradigma do “professor reflexivo” se torna dominante, tanto na retórica política como no discurso académico. As reformas actuais retomam a ideia da profissionalização do professorado, sublinhando a importância de uma formação adequada e instaurando

novos sistemas de controlo e de responsabilização do corpo docente. Os trabalhos científicos coincidem nos conceitos de investigação-acção, de professor-investigador ou de supervisão reflexiva, legitimando assim um discurso de autoridade sobre a profissão docente.

Estas linguagens não são inocentes, nem ingénuas. Elas valem pelo que iluminam, mas sobretudo pelo que ofuscam. Thomas Popkewitz (1998) refere-se a este processo de exercício do poder que constrói uma certa imagem do professor através de práticas discursivas. Para explicar o seu pensamento, recorre à analogia do consumidor “educado” que, ao fazer as suas compras num supermercado, recorre a um conjunto de regras e categorias para efectuar as suas opções. Mas, avisa Popkewitz, o que está escrito nas etiquetas dos produtos (conteúdo, calorias, percentagens, etc.) não é uma mera ordenação de substâncias, mas antes a criação de uma “verdade” que serve para induzir comportamentos razoáveis e saudáveis. As etiquetas da comida são o resultado de múltiplas racionalidades, que juntam ideias sobre uma sociedade correcta, discursos médicos, interesses comerciais, observações científicas, etc. Por isso, conclui que a apresentação da “saúde” da comida envolve um conjunto de opções que é, também, um conjunto de omissões, tais como, por exemplo, a ausência de referências à engenharia genética na produção dos alimentos, aos pesticidas ou às hormonas utilizadas, etc.

O mesmo se passa com as linguagens sobre os professores. O discurso sobre os professores reflexivos tende a omitir, frequentemente, que:

- Os professores têm a sua vida de dia para dia mais controlada, seja através de dispositivos de avaliação conduzidos pelo Estado, seja devido a uma presença mais próxima das comunidades locais, seja ainda por via de uma ideologia de “prestação de contas” que raramente tem em conta as condições concretas do seu trabalho.
- Os professores tendem a ser responsabilizados, por parte do Estado e da sociedade, pela incapacidade da escola para dar resposta aos grandes desafios do tempo presente.
- Os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela; exige-se-lhes que assegurem a ordem e a autoridade, que promovam os valores da tolerância e o respeito pelas diferenças, que consolidem comportamentos e regras de vida colectiva, isto é, que sejam o último bastião das “virtudes” sociais perdidas...
- Os professores possuem condições de trabalho (horários, instalações, etc.) que dificultam um exercício reflexivo da profissão e o desenvolvimento de momentos colectivos de acção e pensamento.
- Os professores vivem momentos de grande instabilidade profissional, pelo menos nos primeiros anos de carreira, estando sujeitos a grandes tensões ao lidarem com realidades locais e situações escolares marcadas por fenómenos de exclusão, de agressividade e de conflito social.

Não quero traçar um quadro negro da vida dos professores. Há tendências que vão num sentido contrário, por exemplo a melhoria do nível académico da formação. Mas quero, sim, compreender a razão da emergência de discursos que consagram o professor como “profissional reflexivo” numa fase de tão grandes contradições e paradoxos. Para a acção política, esta é a melhor maneira de se legitimar, num período em que são necessárias mudanças significativas nos sistemas de ensino e, sem dúvida, nos modos de organização e de controlo da profissão docente. A transferência de poderes da administração central para as comunidades locais, por lógicas neoliberais ou por estratégias de apelo à participação social, obriga a redefinir dinâmicas de regulação da profissão. A retórica do “professor reflexivo” – e mesmo da “autonomia dos professores” – ajuda a criar as condições propícias a este processo. Para os grupos científicos, esta é a estratégia mais adequada para demarcarem um campo de intervenção e, simultaneamente, para adquirirem uma legitimidade acrescida face aos professores e aos seus movimentos profissionais. A utilização de linguagens que valorizam a “identidade” dos professores e a “reflexividade” do seu trabalho assegura a posse de um capital discursivo que reproduz hierarquias no campo educativo. Deste modo, é com “naturalidade” que os universitários assumem a direcção dos processos de formação e de supervisão dos professores.

É a esta luz que deve ser visto o sucesso recente do paradigma do “professor reflexivo”. O que não invalida a importância destes discursos, que nos permitem aprofundar o nosso conhecimento dos professores, dos seus modos de aprender, de pensar e de agir. Mas que nos obrigam a desvendar as zonas que os discursos deixam na sombra. E a compreendermos, sem inocência nem ingenuidade, os fenómenos actuais de reconstrução dos sentidos da profissão docente, da sua cultura e identidade profissional.

\*  
\*            \*  
\*

O título do livro de Philippe Meirieu, *L'école ou la guerre civile* (1997), dá que pensar. Será excessivo? Aí fica a justificação: “Porque os germes da guerra civil se desenvolvem hoje no próprio seio da escola, a nação deve, urgentemente, redefinir os seus objectivos e o seu funcionamento. Impõe-se a refundação da escola: obrigatória dos 3 aos 16 anos, composta de turmas heterogéneas, nas quais a entreajuda seja um valor superior à competição forçada, esta escola deve permitir a todas as crian-



ças a aquisição de uma verdadeira cultura comum e de um real sentido cívico. O diálogo em vez da violência”.

A “refundação” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão.

Para terminar esta reflexão breve sobre a formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola parece-nos interessante adaptar (e transformar) o epílogo de um trabalho de Mary-Louise Holly e Caven McLoughhn (1989) sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

Já começámos, mas ainda estamos longe do fim.

Começámos por organizar acções pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional.

Começámos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificámos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Mudámos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.

Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

É preciso dizer que neste processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional a formação contínua ocupa um lugar decisivo. Os professores têm de abandonar uma atitude defensiva e “tomar a palavra” na construção do futuro da escola e da sua profissão.

## CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Este texto é uma versão adaptada  
de um artigo publicado no livro  
*Formação contínua de professores:  
Realidades e perspectivas*  
(Aveiro, Universidade de Aveiro,  
1991, pp. 15-38).

A construção da profissão docente na segunda metade do século XIX – e a consolidação do estatuto dos professores como “funcionários do Estado” – organizou-se em torno de dois grandes vectores:

- Um corpo específico de conhecimentos e de técnicas, que serviu de suporte à institucionalização da formação inicial de professores, no quadro das escolas normais;
- Um conjunto de normas e de valores éticos e deontológicos, que definiram a lógica de adesão e de integração profissional, constituindo-se como referência identitária dos professores (Nóvoa, 1987).

Um século depois, os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a sua identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autónoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo neste processo de produção de uma nova *profissionalidade docente*, na dupla perspectiva dos saberes e dos valores. É o argumento central que procurarei desenvolver neste texto.

Na primeira parte, *As concepções de formação contínua e os projectos da profissão docente*, começarei por evocar alguns episódios históricos, interrogando-me de seguida sobre as relações entre a formação contínua e a profissão docente. Na segunda parte, *A trilogia da formação contínua de professores: Produzir a vida, a profissão e a escola*, defenderei a articulação estreita entre a formação contínua e o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na terceira parte, *Práticas de formação contínua de professores: Cinco teses para debate*, esboçarei algumas pontes entre as concepções e as práticas, assinalando um conjunto de eixos estratégicos de investimento institucional.

## AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E OS PROJECTOS DA PROFISSÃO DOCENTE

### Apontamentos sobre a história recente da formação contínua de professores

Na acepção actual do termo, só tem sentido falar de formação contínua de professores a partir dos anos 1960. Em sintonia com as evoluções internacionais no domínio da educação permanente e da formação de formadores, assiste-se em Portugal a um aumento muito significativo das acções de formação dirigidas aos professores.

Numa primeira fase, anos 1960/anos 1970, o Estado mantém uma presença forte nesta área, pautando o ritmo das mudanças e das reformas. A reciclagem e o aperfeiçoamento dos professores continuam a ser encarados como o meio mais fácil e imediato de “passar” para o sistema as medidas de política educativa. Numa segunda fase, anos 1970/anos 1980, verifica-se uma verdadeira explosão das práticas de formação contínua e uma diversificação das entidades organizadoras. Para além dos serviços do Ministério da Educação, constata-se uma intervenção cada vez maior das associações de professores e das instituições do ensino superior.

Apesar do inequívoco interesse de muitas destas acções de formação, é forçoso reconhecer que elas assumiram quase sempre um carácter pontual e disperso:

- Baseando-se numa lógica de adaptação, reciclagem ou actualização do professorado;
- Dirigindo-se aos professores a título individual, sem estarem integradas num projecto colectivo ou institucional;
- Organizando-se à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores.

Deste modo, prolongou-se uma lógica da formação contínua de professores articulada, essencialmente, com *objectivos de desenvolvimento do sistema educativo* e não com *objectivos de desenvolvimento da profissão docente*. É uma tendência que tende a acentuar-se nos momentos de reforma educativa, com as autoridades centrais a imporem lógicas de preparação dos professores a “novidade” que querem desenvolver. Sem desvalorizar este aspecto, gostaria de sublinhar o papel da formação contínua no desenvolvimento da profissão docente.

A concepção do sistema de formação contínua e a sua concretização no terreno podem estimular um maior controlo dos professores sobre a sua profissão e sobre a vida institucional das escolas ou, pelo contrário, reforçar a tutela burocrática e administrativa sobre o professorado.

Um relatório sobre as estratégias de formação contínua dos professores nos países da CEE (Pietre, 1989) assinala a existência de quatro grandes tendências: a profissionalização dos professores e a necessidade de pensar a formação contínua como uma verdadeira formação profissional de adultos; a autonomia do estabelecimento de ensino e a génese de formações centradas nos problemas da escola; a implicação dos professores na formação contínua, desde a análise das necessidades à gestão e avaliação das formações e dos seus efeitos sobre as práticas profissionais; a evolução dos papéis dos diferentes actores educativos, nomeadamente dos que participam na formação dos professores.

Nesta perspectiva, o debate sobre a formação contínua de professores adquire todo o seu sentido e projecta-se como um *analizador* do jogo de conflitos e de interesses que se tecem à volta da profissão docente, não se esgotando em questões técnicas ou organizacionais. A clarificação dos conceitos de formação contínua e de profissão docente torna-se essencial para a afirmação de um pensamento próprio sobre esta matéria.

### Formação contínua e profissão docente

Na última década realizaram-se importantes estudos científicos sobre os modelos de formação de professores. Apesar de partirem de pressupostos teóricos e metodológicos distintos, é possível encontrar algumas invariantes nas diversas abordagens desta questão. Em defesa de uma formação contínua de professores centrada na investigação e na reflexão, parece-me útil recorrer aos trabalhos de Kenneth Zeichner (1983) e de Lise Demailly (1990).

Num artigo sobre os paradigmas da formação de professores, Kenneth Zeichner sugere uma arrumação a partir de duas lógicas: o grau de estruturação do currículo (Aberto ou Fechado) e o grau de aceitação dos contextos sociais e institucionais (Problemático ou Integrado). Através deste processo, o autor identifica quatro paradigmas principais:

- Tradicional (Fechado/Integrado).
- Comportamentalista (Fechado/Integrado).
- Personalista (Aberto/Integrado).
- Investigativo (Aberto/Problemático).

Reflectindo sobre os modelos de formação contínua, Lise Demailly apresenta quatro tipos-ideais, construídos a partir da relação simbólica fundamental que os legitima:

- A forma universitária (a relação simbólica formador-formando é análoga à que os profissionais liberais estabelecem com os seus clientes).
- A forma escolar (o ensino é organizado por uma instância exterior, socialmente legitimada, que se encarrega da transmissão dos saberes).
- A forma contratual (os dispositivos de formação emergem de negociações de carácter económico e/ou pedagógico).
- A forma interactiva-reflexiva (o poder pertence aos profissionais que mobilizam os recursos técnicos e científicos necessários para a produção de saberes pertinentes).

As reflexões de Zeichner e de Demailly devem ser entendidas como modelos teóricos de análise, e não como modelos práticos de intervenção. O esforço analítico deve permitir-nos compreender a complexidade do real, sem induzir estratégias ortodoxas. O discurso científico *uno* que procura configurar as práticas é quase sempre totalitário. As estratégias de formação contínua são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos.

Lise Demailly (1990) reconhece explicitamente esta situação quando afirma a inexistência de “formas no estado puro” e identifica, através de estudos de casos, um conjunto de “formas mistas” de organização da formação contínua. Zeichner e Liston (1990) vão ainda mais longe ao defenderem a necessidade de um contacto estreito e de uma fertilização entre as diversas correntes científicas no domínio da formação de professores.

Armado destas precauções, e evitando os perigos de um discurso dicotómico, parece-me possível constatar a existência de dois grandes grupos de modelos de formação contínua de professores:

- Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores.
- Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Pessoalmente, situo-me na linha dos modelos do “paradigma investigativo” e na “forma interactiva-reflexiva”. Baseio esta opção na necessidade de conceber uma formação contínua que contribua para a

mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Não ignoro que os modelos estruturantes são mais eficientes a curto prazo, tal como as estratégias de “formação de professores por competências” amplamente demonstram. Mas estes modelos tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção (e de produção) de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

Os anos 1980 não foram fáceis para os professores, tendo-se acentuado progressivamente os factores de mal-estar profissional. Mais do que uma profissão desprestigiada aos “olhos dos outros”, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projecto colectivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de “funcionários” do que de “profissionais autónomos”.

Na verdade, historicamente, a profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagónicos, que Mark Ginsburg sintetiza do seguinte modo:

*A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (1990, p. 335).*

É importante sublinhar dois elementos desta “tensão”. Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e acentua as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de actividades: “A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperarem que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores” (Apple & Jungck, 1990, p.156).

O processo de proletarização do professorado é acompanhado por uma retórica da profissionalização que a realidade se encarrega de desmentir. A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Não pretendo projectar uma visão mítica da formação. Um discurso excessivamente centrado na formação é muitas vezes uma “fuga para a frente”, sobretudo nos períodos de reforma educativa, e até uma confissão de incapacidade para mudar o sistema escolar. Torna-se cada dia mais evidente, nomeadamente no mundo do trabalho, que a formação é um excelente instrumento quando se trata de adaptar à mudança, mas que é insuficiente para a impulsionar (Le Boterf, 1989). A formação quase nunca conduz directamente à acção inovadora, e é preciso ter consciência deste facto se não quisermos cair em mistificações que nos dificultam uma apropriação crítica das realidades educacionais.

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações. É o que tentaremos explicar de seguida, defendendo três eixos estratégicos:

- Investir a pessoa e a sua experiência;
- Investir a profissão e os seus saberes;
- Investir a escola e os seus projectos.

## A TRILOGIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA: PRODUZIR A VIDA, A PROFISSÃO E A ESCOLA

A formação contínua de professores em Portugal tem-se caracterizado pela “omni-ausência” de duas grandes realidades: a *pessoa do professor* e a *organização-escola*. Por um lado, tem-se ignorado sistematicamente o eixo do desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Por outro lado, não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas

de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

### Desenvolvimento pessoal: Investir a pessoa e a sua experiência

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se toma demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986). Ivor Goodson e Rob Walker (1991) defendem a necessidade de investir a praxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto reter como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (Dominicé, 1990, pp. 149-150).

Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que

permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva (Mezirow, 1990) e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. A formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida (Ball & Goodson, 1989; Finger, 1989).

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole & Walker, 1989).

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) – *conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada:

O *conhecimento na acção* (conhecimento técnico ou solução de problemas segundo Habermas) é o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no “saber fazer”. [...] Mas não existe apenas um conhecimento implícito na actividade prática. É fácil verificar que, na vida quotidiana, frequentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que actuamos. Schön chama a este componente do pensamento prático, *reflexão na acção* (deliberação prática, segundo Habermas). [...] A *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção* (reflexão crítica, segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção (Pérez Gómez, 1992, pp. 104-105).

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão.

### **Desenvolvimento profissional: Investir a profissão e os seus saberes**

Práticas de formação contínua organizadas em tomo dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos

professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação contínua que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A retórica actual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas (Popkewitz, 1987). A situação presente dos professores portugueses encerra vários equilíbrios instáveis. A institucionalização de dispositivos de avaliação do professorado, por exemplo, pode acentuar a dependência e o controlo do corpo docente, em vez de contribuir para a emergência de uma verdadeira cultura profissional. A chave de leitura destes equilíbrios encontra-se na definição dos professores como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares (Carr, 1989; Woods, 1990).

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica

opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva (Nóvoa, 1989).

A formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua acção profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controlo dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão (Gitlin & Smyth, 1990; Smyth, 1990).

Os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão. Mas sabemos hoje que não basta *mudar o profissional*; é preciso *mudar também os contextos em que ele intervém* (Holly & McLoughlin, 1989; Lyons, 1990). Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos.

A formação contínua deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às *práticas de formação contínua centradas nas escolas*.

### **Desenvolvimento organizacional: Investir a escola e os seus projectos**

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala de aula*. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas.

A formação contínua dos professores não pode ignorar esta realidade, devendo articular-se com o desenvolvimento organizacional das escolas. O desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação contínua deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (McBride, 1989). As dinâmicas de *formação-acção organizacional* delimitam um novo território de intervenção, constituindo a face solidária dos processos de investigação-acção colaborativa e de investigação-formação (Lieberman, 1990; Oja & Smulyan, 1989).

Num interessante texto sobre “A investigação-acção e o desenvolvimento colaborativo das escolas”, Bridget Somekh defende a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores: “O facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas” (1989, p. 161). O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua. A este propósito, a reflexão de Alberto Melo parece-me particularmente pertinente:

Os projectos experimentais que deram bons resultados foram, via de regra, realizados por *bons* investigadores-actores e encontraram um contexto favorável. Parece-me, pois, demasiado optimista a perspectiva de generalização, pois, com outras pessoas e noutros ambientes, o projecto nunca será o mesmo. [...] Mas, para isso, seria talvez mais conveniente uma abordagem de *disseminação em rede* do que a *oficialização* que significa a adopção do projecto como programa a lançar de cima para baixo (1990, p. 8).

Creio que esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma cultura da formação contínua de professores. A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está em causa na formação contínua de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a

qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora. O estabelecimento de ensino tem que ser um contexto institucional estimulante para os alunos, mas também para os professores. Articulando a investigação e a qualificação dos professores com os projectos educativos das escolas, a formação contínua pode contribuir de forma decisiva para a produção de novas instituições escolares.

Em síntese: a trilogia do *Desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional* configura concepções inovadoras da formação contínua de professores, sugerindo algumas rupturas de vulto com os paradigmas dominantes. É verdade que no discurso educativo dos últimos anos se tem verificado um estranho consenso em tomo de conceitos como (auto)formação participada, investigação-acção ou reflexividade crítica. Mas este consenso só tem sido possível devido a uma descontextualização dos modos de produção destes conceitos e a um progressivo “esvaziamento” das suas potencialidades transformadoras. Há uma espécie de amolecimento conceptual das Ciências da Educação, que provoca uma circulação difusa de ideias, sem qualquer coerência teórica ou consistência científica.

Não basta por isso falar das *concepções*. É preciso também interrogar as *práticas*. E aqui o fosso é imenso. Como se a elaboração das ideias e a realização das práticas fossem dois universos à parte, configurando um duplo processo de legitimação no seio da comunidade científica e profissional:

- Uma legitimação pela inovação ao nível da produção das ideias, que tende a tornar rapidamente obsoletas linhas de investigação e correntes de pensamento. Há aqui um efeito de moda que é preciso combater, porque a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos.
- Uma legitimação pela tradição ao nível da produção das práticas, que continuam a pautar-se por cânones académicos e por lógicas escolarizadas. Há aqui um efeito de conservação que é preciso interrogar criticamente, não escamoteando um debate frontal, nomeadamente no seio das instituições do ensino superior e universitário.

Esta mesma dicotomia manifesta-se também na política educativa e na acção dos professores. Importa assim procurar uma coerência entre as concepções e as práticas. E ter consciência de que falar de formação é falar dos diversos poderes que aí se confrontam e do modo como eles se articulam. De seguida, procurarei dar um contributo a este debate avançando cinco teses, que prolongam as reflexões anteriores e as concretizam em propostas de intervenção na área da formação contínua de professores.

## PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: CINCO TESES PARA DEBATE

*Primeira tese – A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares.*

É preciso valorizar o confronto entre estratégias distintas, no sentido de estimular a génese de uma cultura da formação contínua de professores. Qualquer tentativa de impor um figurino único, extensível ao conjunto do país, contém os germes de um empobrecimento conceptual e de práticas redutoras. Vale a pena produzir um esforço de criatividade e de invenção de modalidades “não-formais” e “não-escolarizadas” de formação contínua. A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objectivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno da resolução de problemas e de projectos de acção, e não em torno de conteúdos académicos. Que potencialidades formadoras pode conter um projecto de escola? Como é que a formação pode intervir na pilotagem e na regulação das práticas inovadoras? Que condições é preciso reunir para que a acção profissional quotidiana possa ser explorada em todas as suas dimensões formativas? Que mudanças é preciso introduzir nas escolas para que elas se assumam como lugares de formação?

*Segunda tese – A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado.*

Um dos eixos estratégicos mais importantes é o apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação pelos professores, a nível individual e colectivo, dos seus próprios processos de formação. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação



de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que possam dar corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

*Terceira tese – A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.*

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações dos professores ao saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-acção e de investigação-formação pode facilitar a apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar: uma formação de tipo clínico, isto é, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática; e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliott, 1990). Temos que passar de uma investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e para uma investigação pelos professores (Holly & McLoughlin, 1989).

*Quarta tese – É necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional.*

A noção de participação tem resistido bem à erosão do tempo; hoje em dia, é um valor aceite não apenas por motivos ideológicos ou políticos, mas também por razões económicas e de eficácia (Le Boterf, 1989). Os professores têm que ser protagonistas activos nas diversas fases do processo da formação contínua: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. Por isso, a formação contínua deve contribuir para pôr de pé redes de relações e de solidariedade,

que abram novos espaços de cooperação. A formação contínua é um momento decisivo de afirmação das escolas e dos professores. É uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um “parceria pela negativa”, baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um “parceria pela positiva”, construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes.

*Quinta tese – A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento.*

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenómenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica (Hameline, 1991). É preciso conjugar a “lógica da procura” (definida pelos professores e pelas escolas) com a “lógica da oferta” (definida pelas instituições de formação). Toda a formação encerra um projecto de acção. E de transformação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela mudança no interior das escolas e do sistema educativo. Outras, passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação contínua de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

É tempo de acabar. Em tudo o que ficou dito peço-vos que vejam apenas a preocupação de pensar convosco os problemas da formação contínua dos professores. Sabe-se que todo o discurso educativo é habitado por metáforas (Hameline, 1986). Assim sendo, talvez valha a pena adaptar à formação a mais célebre das metáforas pedagógicas, a “metáfora da jardinagem”. E já agora adapto-a de António Sérgio na sua famosa polémica com um “Professor Catedrático”:

Estou convencido de que a forma ideal deve brotar de dentro do próprio formando, e concebo a faina do formador à semelhança da do jardineiro. [...] A planta, para o jardineiro, é um ser vivo e activo, que já traz no seu germe a sua forma ideal; que nasce por si, que cresce por si, que se desenvolve por si e que por si mesmo enflora. [...] Em que consiste, em última análise, o papel característico

do jardineiro? Preparar para a pessoa um ambiente benéfico e rodeá-la do necessário para que suba ao Espírito, educando-se a si pela força própria, pela autodisciplina da actividade espontânea, em comunidades fraternas. Por outras palavras: dispor o ambiente de tal maneira que ele ajude o formando a educar-se a si mesmo. Ninguém diz à roseira que ela deve florir, ninguém a manda florir, se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão-de abrir-se à luz.

Mas podemos olhar para esta metáfora pelo outro lado. Porque a educação tem sempre várias faces. E pensar nos instrumentos utilizados pelo jardineiro: as tesouras, as enxadas, os alicates, os ancinhos, as forquilhas, os sachos, ... Ou olhar para os gestos do jardineiro: cortar, podar, enxertar, torcer, atar, arrancar, ... É preciso confessar que a metáfora perde a sua beleza original. E põe-nos de novo perante um debate, que atravessa sempre as coisas humanas e, sobretudo, o campo educativo: Defesa da autonomia ou da heteronomia? Investimento dos poderes profissionais ou das lógicas burocrático-administrativas? Reforço da emancipação ou das estratégias de controlo?

O debate aí está. Uma vez mais. Também na formação contínua de professores, que se situa num momento-charneira, num desses momentos raros na vida das profissões em que sentimos que vários futuros são possíveis: o modo como a *concebermos*, mas sobretudo o modo como a *praticarmos*, vai ajudar a construir um destes futuros. Porque qualquer projecto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação.

## AUTOUR DES MOTS: FORMATION DES ENSEIGNANTS

Este texto é a transcrição de uma rubrica,  
“Autour des mots”,  
incluída num número especial da revista  
*Recherche & Formation*  
(nº 38, 2001, pp. 131-140),  
que coordenei com Thomas Popkewitz.

Este número tem como temática  
“La fabrication de l’enseignant professionnel:  
La raison du savoir”.

*Le texte suivant ne prétend nullement constituer un mini-dictionnaire, donnant la définition des mots et les emplois de certaines expressions. Tout au plus, il peut être envisagé comme un "journal de voyage" dans lequel on inscrit des notes personnelles, souvent au hasard des événements et des rencontres. Il est rédigé de manière très simple et accessible, comme un "collage" d'idées et d'auteurs. L'adoption de l'ordre alphabétique, peut-être le plus arbitraire de tous les ordres, montre bien qu'il ne propose aucune séquence logique. À la fin de chaque entrée, l'inclusion d'un nombre réduit de références récentes, provenant majoritairement du monde anglo-saxon, cherche à ouvrir des suites et à suggérer des approfondissements.*

### **Accréditation**

Les politiques d'accréditation sont de plus en plus présentes dans l'espace européen. Importées en grande partie des États-Unis, il faut les encadrer dans un processus plus large de reconfiguration des formes d'intervention de l'État dans le champ éducatif. Les différents pays ont adopté des modèles et des systèmes divers, mais, dans la plupart des cas, un *organisme* de composition variée (représentants de l'État, des associations d'enseignants, des universités, etc.) a été investi du pouvoir de définir les normes et les règles d'accréditation des institutions et/ou des programmes de formation des enseignants. Certains estiment que ces politiques sont une stratégie nécessaire pour redonner du prestige social et scientifique à un champ qui vit, depuis quelques décennies, sous une contestation permanente. D'autres considèrent qu'elles ne représentent plus que l'instauration de dispositifs plus sophistiqués de contrôle et de régulation. Aujourd'hui, l'accréditation constitue l'un des *lieux* privilégiés des débats sur la formation des enseignants (Darling-Hammond, 2000; Murray, 2000; Ratcliff, Lubinescu et Gaffney, 2001).

### **Alchimie**

Le concept d'alchimie a été utilisé par plusieurs auteurs, notamment par Thomas Popkewitz, pour rendre compte du processus de transformation des disciplines scientifiques en disciplines scolaires, des savoirs placés dans l'espace social de la science en savoirs placés dans l'espace social de l'éducation. Dans un certain sens, on peut le comparer

au concept de transposition didactique, tel qu'il est mobilisé en langue française. Philippe Perrenoud préfère, dans certains de ses travaux, l'usage du terme "transposition pragmatique", pour bien marquer la différence entre un processus qui opère sur les *savoirs à enseigner* et un autre qui opère sur les *savoirs pour enseigner*. Personnellement, j'ai eu l'opportunité de travailler sur le concept de *transposition délibérative* pour renforcer l'idée que la mobilisation des savoirs implique toujours des dimensions éthiques et des décisions personnelles. On est vis-à-vis différents éclairages théoriques, qui essaient de saisir un même phénomène (Novoa, 2002; Perrenoud, 2001; Popkewitz, 1998).

### Collégialité

La collégialité est l'un des thèmes les plus fréquents de la littérature sur le travail des enseignants. Depuis quelques années, on constate, simultanément, un intérêt croissant sur la *personne de l'enseignant* et un appel à un renforcement des dimensions collectives. Il s'agit de deux mouvements qui font partie d'un même processus de reconstruction de la profession enseignante, dont je me limite à signaler trois conséquences: d'abord, l'instauration de procédures "collégiales" de contrôle et de régulation, notamment à travers de nouvelles pratiques de co-évaluation de l'activité enseignante; ensuite, l'effort pour redéfinir les modalités "traditionnelles" d'association des enseignants, en essayant de construire des responsabilités sur le plan local; finalement, le développement de toute une série de pratiques dans les programmes de formation des enseignants, qui soulignent l'importance du partage et des réseaux (communautés d'apprentissage, réflexion collective, espaces de collaboration, groupes de développement professionnel, etc.) (Anderson et Pellicer, 2001; Kahne et Westheimer, 2000; Lieberman, 2000).

### Communautés Locales

Le discours communautaire est l'un des plus importants dans les réformes éducatives depuis une dizaine d'années. Tout en reconnaissant qu'il ne se traduit pas de la même manière dans les différents contextes nationaux, il faut souligner la référence commune au besoin de rapprocher les enseignants des communautés locales. Ayant des conséquences pédagogiques et sociales très significatives, ce mouvement est porteur de nouvelles politiques éducatives. Dans le cas nord-américain, il est à l'origine d'initiatives telles que le "choix des écoles par les familles", la privatisation de l'enseignement et le renforcement du poids des communautés dans la gestion des écoles. Deux des tendances

les plus marquantes concernent: d'une part, les *charter schools*, c'est-à-dire des écoles établies et dirigées par des groupes divers, en général financées par le biais de fonds publics, qui s'engagent à respecter une "charte de principes" et à se soumettre à une évaluation régulière; d'autre part, les *school vouchers*, c'est-à-dire des chèques-enseignement qui sont attribués aux familles, selon des stratégies très différentes d'une situation à l'autre, pour que leurs enfants puissent fréquenter des écoles privées. Le discours communautaire est aussi à la base de certains "mouvements alternatifs", au sein desquels des groupes d'enseignants et de parents se réunissent autour de projets scolaires novateurs, ayant recours à des financements privés et publics (Good et Braden, 2000; Moe, 2001; Murrell, 2001).

### Connaissance Professionnelle

Pendant longtemps, selon des combinaisons diverses, les programmes de formation des enseignants se sont organisés autour de la maîtrise des "contenus" à enseigner, des connaissances pédagogiques et des compétences didactiques. À partir des années quatre-vingts, la littérature spécialisée essaie de rompre avec ce triangle, en signalant l'existence d'autres formes de connaissance professionnelle basées sur l'expérience personnelle, sur le dialogue avec les collègues, sur le sens commun ou sur la réflexion individuelle et collective. Aux États-Unis, l'auteur le plus influent a été, sans doute, Lee Shulman qui a fait l'inventaire de l'ensemble des formes de connaissance utilisées dans le travail enseignant. Le débat, comme David Labaree déclare très justement, a toujours été imprégné d'un double sentiment: enseigner est une activité relativement "facile" qui s'inscrit dans un rapport humain "naturel" *versus* enseigner est une activité très "complexe" qui implique la maîtrise d'une multitude de savoirs et de compétences. Aujourd'hui, cette question est centrale dans les projets de réforme de la formation des enseignants. Dans certains pays, par exemple au Royaume-Uni, la référence à une connaissance professionnelle, ancrée plutôt dans la "pratique" que dans la "théorie", implique des modalités de formation des enseignants de plus en plus éloignées de l'espace universitaire (Bullough, 2001; Labaree, 2000; Shulman, 1987).

### Développement Professionnel

Le concept de développement professionnel est très séduisant, car il suggère un *continuum* entre les différentes étapes du "cycle de vie" des enseignants. Son but est celui de faire apparaître des processus de

changement au plan *personnel, collectif et organisationnel*: au niveau personnel, il se rapporte à des logiques de formation continue et d'actualisation permanente; au niveau collectif, il ouvre un champ de réflexion sur la collaboration et le rôle des équipes pédagogiques dans le travail pédagogique; au niveau organisationnel, il sert à consolider des perspectives de gestion du curriculum basées sur les projets éducatifs d'école. Néanmoins, plusieurs auteurs ont montré que, malgré l'inflation rhétorique autour de ce concept, la *position* et le *habitus* des enseignants ne se sont pas considérablement modifiés; et qu'une plus grande exigence pour ce qui est des tâches professionnelles n'est pas associée à une amélioration réelle du statut économique ou social des enseignants (Day, Fernandez, Hauge et Moller, 2000; Lieberman et Miller, 2001; Sockett, 2001).

### **Éducation et Formation tout au long de la vie**

Aujourd'hui, il est impossible de trouver un seul document d'orientation politique qui ne place pas *l'éducation et la formation tout au long de la vie* comme une référence première. Nous sommes devant une rhétorique très puissante, qui construit ce concept simultanément comme un *objectif* et un *moyen*. Il suffit de penser à la panoplie de documents issus de l'Union Européenne, les accords signés autour de la "Déclaration de Bologne" ou les matériaux de la plupart des réformes menées sur le plan national pour en mesurer l'importance. Il est envisagé comme la "solution" de la plupart des problèmes de l'éducation, des échecs scolaires, du chômage ou de l'incompétence professionnelle. La réflexion sur la formation des enseignants est contaminée par ce "concept magique", qui instaure de nouveaux rapports des enseignants, mais aussi des enfants, à leurs parcours personnels et professionnels. Dorénavant, on espère de tous les individus un comportement de *lifelong learner* (pour utiliser l'expression dans sa version originale) (Edwards et Nicoll, 2001; Field, 2000; Hodgson, 2000).

### **"Enseignants-comme-chercheurs"**

L'inscription de la recherche comme l'un des "gestes" de l'enseignant a produit, vers la fin des années quatre-vingts, une des transformations les plus profondes dans la manière de concevoir la profession. Il est difficile d'expliquer en quelques mots un mouvement où se croisent des influences très distinctes. Je n'en retiendrai que deux. La première concerne l'affirmation des enseignants en tant que "professionnels autonomes", capables de générer des théories de l'action,

à partir d'une réflexion sur les pratiques et d'un dialogue avec les collègues; ces principes sont porteurs, de façon plus ou moins explicite, d'une méfiance vis-à-vis la connaissance élaborée à l'extérieur du monde enseignant, soit par des experts soit par des universitaires. La deuxième vise à envisager la recherche comme élément essentiel d'une nouvelle définition de la profession, caractérisée par des logiques de changement social et de responsabilité institutionnelle; ces tendances, en particulier à travers la "recherche-action", ont contribué à diffuser une image des enseignants comme "intellectuels critiques et engagés". Marilyn Cochran-Smith et Susan Lytle ont écrit un intéressant bilan, où elles signalent les potentialités et les limites du "mouvement des enseignants comme chercheurs". Aujourd'hui, la nouvelle vague réformatrice redéfinit les enseignants comme "connaisseurs" et comme "acteurs" moyennant un discours basé sur les standards, les performances, l'évaluation et la proximité aux communautés locales (Biddle, Good et Goodson, 1997; Burnaford, Fischer et Hobson, 2001; Cochran-Smith et Lytle, 1999).

### **Évaluation des enseignants**

Les discours sur l'autonomie et la professionnalisation se doublent de politiques de contrôle et d'évaluation des enseignants. Dans le langage courant, on dit que la *liberté des moyens* doit resserrer l'*obligation des résultats*. Le concept d'*accountability*, qui n'a pas d'équivalent en français, traduit ce principe selon lequel un enseignant est "évaluable" et "responsable", d'un enseignant qui est censé "rendre des comptes" de son travail. Les réformes actuelles sont imprégnées de cette intention, qu'une profusion de techniques et d'outils essaie de mettre en oeuvre. À côté de modalités d'auto et de co-évaluation, on assiste au déploiement de stratégies basées non seulement sur les résultats des écoles et des enseignants, mais aussi sur leur exposition publique (Cochran-Smith, 2001; Cochran-Smith et Fries, 2001; Ryan, 2000).

### **Formation des enseignants**

De manière intentionnellement simpliste, on pourrait raconter l'histoire de la formation des enseignants comme un conflit entre deux visions extrêmes: d'un côté, ceux qui n'ont jamais accepté le besoin d'une formation spécifique, à la fois méthodologique et théorique, car ils estiment qu'il suffit une bonne maîtrise des contenus à transmettre et que le "reste" s'apprendra naturellement au cours de l'activité professionnelle; de l'autre côté, ceux qui affirment la nécessité d'une formation pédagogique et scientifique des enseignants, car ils considèrent que l'enseignement est une mission de grande complexité relationnelle et

scientifique. Les débats actuels, autour du rôle de la pédagogie et de la place des instituts de formation des enseignants, sont des “répliques”, plus ou moins déguisées, de ces visions sur l’enseignement et l’éducation. Les discours du praticien réflexif, du développement professionnel et des partenariats ont cherché à dessiner une espèce de “troisième voie”, dont le succès a été plutôt éphémère (Beyer, 2001; Cochran-Smith, 2000; Darling-Hammond, 2000).

### Gouvernementalité

“Comment se gouverner soi-même?” La question posée par Michel Foucault est reprise par une série d’auteurs du monde anglo-saxon, qui l’ont élaborée dans le cadre d’une analyse du “gouvernement des âmes”. Ils ont montré, en adoptant une approche foucaultienne, que l’école joue un rôle primordial dans la production de systèmes de “gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui”. Nous sommes devant des pratiques et des connaissances qui émergent historiquement entre les institutions pédagogiques et les religions de salut, en étant indissociables de la diffusion de nouvelles technologies de régulation de la vie individuelle et collective. Conçues par des experts, ces technologies sont censées nous introduire aux meilleures manières de nous conduire nous-mêmes et de soigner nos corps et nos esprits. Nikolas Rose explique l’importance de la raison – une raison édifiée par des experts scientifiques – dans l’organisation de cet ensemble de relations et de conduites. Le concept de *gouvernementalité* lie, justement, les dimensions subjectives et les engagements sociaux, en montrant jusqu’à quel point l’efficacité individuelle est fonction d’un projet de changement planifié par des experts. C’est dans cette perspective qu’il peut être mobilisé dans l’étude historique des enseignants et des enfants-écoliers (Novoa, 2002; Popkewitz et Brennan, 1998; Rose, 1999).

### Induction professionnelle

“Porter une personne à la profession”: telle pourrait être la définition d’*induction*, période intermédiaire entre le temps de formation et le temps de travail. Ces années de transition sont encadrées légalement de manière assez différente d’un pays à l’autre. Mais c’est une étape que l’on tend à valoriser de plus en plus, pour deux raisons principales. D’abord, la recherche pédagogique, en particulier sur les “cycles de vie”, a clairement montré l’importance de cette phase dans le développement de la carrière des enseignants. Ensuite, les politiques tendent à instaurer une “période probatoire”, avant d’autoriser l’accès à la profession. Ces

deux processus sont liés à des évolutions qui soulignent la complexité du travail enseignant, mais aussi l’impossibilité de l’apprendre sans une référence plus forte à la pratique. La “traversée du pont” (passer de la formation à l’exercice professionnel) et la “proximité au terrain” (vivre la réalité scolaire concrète) sont deux métaphores traditionnellement utilisées pour légitimer les stratégies d’induction professionnelle (Bleach, 1999; Goddard et Foster, 2002; Tickle, 2000).

### Journaux des enseignants

Les approches autobiographiques font l’objet d’un intérêt croissant au sein des programmes de formation initiale et, surtout, de formation continue des enseignants. Malgré leur hétérogénéité, on peut déceler un souci commun à propos de la *personne* de l’enseignant. Une phrase de Jennifer Nias, réécrite mille fois, illustre bien ce mouvement: dans le cas de l’enseignant, la personne est le professionnel et le professionnel est la personne. Il est peut-être possible de regrouper l’ensemble des pratiques autobiographiques en trois grands courants: la tenue de “journaux intimes”, bien qu’écrits dans le but d’être partagés, qui caractérise une tendance plus psychologique; la production de “journaux de bord”, contenant un registre des activités pédagogiques et scolaires, qui est marquée par des références ethnographiques; l’élaboration de “journaux collectifs”, basés sur la recherche de formes d’identité, qui est très présente dans certaines narratives féministes et “post-structuralistes” (Danielewicz, 2001; Florio-Ruane, 2001; Goodson et Sikes, 2001).

### Partenariats

La “crise de l’école” et la “société éducative de l’avenir” sont deux discours qui se répandent un peu partout. Ils sont fortement exposés du point de vue public, notamment par les médias, ouvrant le chemin à l’émergence de politiques qui se veulent consensuelles, bâties sur des “pactes sociaux”. Au plan local, ces accords sont à l’origine de plusieurs formes de contrat entre les écoles et les communautés, entre les enseignants et les parents. “Célébrer des partenariats” peut représenter une réponse rhétorique, mais sans doute utile à la création de l’illusion d’une société qui, finalement, prend en charge la résolution du “problème de l’école”. Thomas Popkewitz a bien montré que *le partenariat* constitue, dans les débats actuels, une espèce de “narrative de salut”, diffusée par des courants idéologiques très différents, sinon même contradictoires. Ce discours se traduit aussi, en particulier dans le champ de la formation des enseignants, par un appel à la collaboration entre les

scientifique. Les débats actuels, autour du rôle de la pédagogie et de la place des instituts de formation des enseignants, sont des “répliques”, plus ou moins déguisées, de ces visions sur l’enseignement et l’éducation. Les discours du praticien réflexif, du développement professionnel et des partenariats ont cherché à dessiner une espèce de “troisième voie”, dont le succès a été plutôt éphémère (Beyer, 2001; Cochran-Smith, 2000; Darling-Hammond, 2000).

### Gouvernementalité

“Comment se gouverner soi-même?” La question posée par Michel Foucault est reprise par une série d’auteurs du monde anglo-saxon, qui l’ont élaborée dans le cadre d’une analyse du “gouvernement des âmes”. Ils ont montré, en adoptant une approche foucaultienne, que l’école joue un rôle primordial dans la production de systèmes de “gouvernement de soi par soi dans son articulation avec les rapports à autrui”. Nous sommes devant des pratiques et des connaissances qui émergent historiquement entre les institutions pédagogiques et les religions de salut, en étant indissociables de la diffusion de nouvelles technologies de régulation de la vie individuelle et collective. Conçues par des experts, ces technologies sont censées nous introduire aux meilleures manières de nous conduire nous-mêmes et de soigner nos corps et nos esprits. Nikolas Rose explique l’importance de la raison – une raison édifiée par des experts scientifiques – dans l’organisation de cet ensemble de relations et de conduites. Le concept de *gouvernementalité* lie, justement, les dimensions subjectives et les engagements sociaux, en montrant jusqu’à quel point l’efficacité individuelle est fonction d’un projet de changement planifié par des experts. C’est dans cette perspective qu’il peut être mobilisé dans l’étude historique des enseignants et des enfants-écoliers (Novoa, 2002; Popkewitz et Brennan, 1998; Rose, 1999).

### Induction professionnelle

“Porter une personne à la profession”: telle pourrait être la définition d’*induction*, période intermédiaire entre le temps de formation et le temps de travail. Ces années de transition sont encadrées légalement de manière assez différente d’un pays à l’autre. Mais c’est une étape que l’on tend à valoriser de plus en plus, pour deux raisons principales. D’abord, la recherche pédagogique, en particulier sur les “cycles de vie”, a clairement montré l’importance de cette phase dans le développement de la carrière des enseignants. Ensuite, les politiques tendent à instaurer une “période probatoire”, avant d’autoriser l’accès à la profession. Ces

deux processus sont liés à des évolutions qui soulignent la complexité du travail enseignant, mais aussi l’impossibilité de l’apprendre sans une référence plus forte à la pratique. La “traversée du pont” (passer de la formation à l’exercice professionnel) et la “proximité au terrain” (vivre la réalité scolaire concrète) sont deux métaphores traditionnellement utilisées pour légitimer les stratégies d’induction professionnelle (Bleach, 1999; Goddard et Foster, 2002; Tickle, 2000).

### Journaux des enseignants

Les approches autobiographiques font l’objet d’un intérêt croissant au sein des programmes de formation initiale et, surtout, de formation continue des enseignants. Malgré leur hétérogénéité, on peut déceler un souci commun à propos de la *personne* de l’enseignant. Une phrase de Jennifer Nias, réécrite mille fois, illustre bien ce mouvement: dans le cas de l’enseignant, la personne est le professionnel et le professionnel est la personne. Il est peut-être possible de regrouper l’ensemble des pratiques autobiographiques en trois grands courants: la tenue de “journaux intimes”, bien qu’écrits dans le but d’être partagés, qui caractérise une tendance plus psychologique; la production de “journaux de bord”, contenant un registre des activités pédagogiques et scolaires, qui est marquée par des références ethnographiques; l’élaboration de “journaux collectifs”, basés sur la recherche de formes d’identité, qui est très présente dans certaines narratives féministes et “post-structuralistes” (Danielewicz, 2001; Florio-Ruane, 2001; Goodson et Sikes, 2001).

### Partenariats

La “crise de l’école” et la “société éducative de l’avenir” sont deux discours qui se répandent un peu partout. Ils sont fortement exposés du point de vue public, notamment par les médias, ouvrant le chemin à l’émergence de politiques qui se veulent consensuelles, bâties sur des “pactes sociaux”. Au plan local, ces accords sont à l’origine de plusieurs formes de contrat entre les écoles et les communautés, entre les enseignants et les parents. “Célébrer des partenariats” peut représenter une réponse rhétorique, mais sans doute utile à la création de l’illusion d’une société qui, finalement, prend en charge la résolution du “problème de l’école”. Thomas Popkewitz a bien montré que *le partenariat* constitue, dans les débats actuels, une espèce de “narrative de salut”, diffusée par des courants idéologiques très différents, sinon même contradictoires. Ce discours se traduit aussi, en particulier dans le champ de la formation des enseignants, par un appel à la collaboration entre les

écoles et les universités, dans le but de surmonter le clivage théorie-pratique et d'assurer une véritable socialisation professionnelle des élèves-maîtres (Crozier, 2000; Furlong, Barton, Miles, Whiting et Whitty, 2000; Popkewitz, 2001).

### Portfolios

Les *portfolios* sont devenus l'un des "outils" les plus populaires dans les programmes de formation des enseignants. Ils sont censés élargir et consolider le répertoire des futurs professionnels. Tout comme les vrais portfolios, ceux des artistes, ils servent à présenter des "images". Mais dans ce cas il s'agit d'images qui révèlent les apprentissages accomplis. On comprend leur succès dans la mesure où ils associent des références constructivistes à la possibilité d'un dialogue basé sur des "matériaux concrets", tout en fournissant un excellent matériel d'évaluation. Malgré la diversité des usages que l'on en fait, ils prétendent, d'une manière ou d'une autre, illustrer le parcours qui "transforme" l'élève-maître en enseignant. À cet égard, ils sont considérés comme un instrument de développement personnel. Mais ils tendent à être, de plus en plus, vus comme des éléments d'évaluation et même de certification professionnelle (Darling, 2001; Winsor, Butt et Reeves, 1999; Zeichner et Wray, 2001).

### Praticien réflexif

Le *praticien réflexif* est au centre des controverses et des réorganisations de la formation des enseignants depuis une dizaine d'années. Il a fait l'objet d'un des numéros récents de *Recherche et Formation*, coordonné par Léopold Paquay et Régine Sirota (n° 36, 2001), et je ne reviendrai pas sur sa définition. Sous un consensus apparent, il renferme des interprétations et des regards très divers. Je me borne à signaler deux conséquences de l'usage, parfois insensé, de ce concept. D'une part, la mise en oeuvre de stratégies plus sophistiquées de régulation de l'activité enseignante, grâce à des méthodes d'auto-évaluation et d'un "contrôle de proximité" par les collègues, les élèves ou les communautés locales. D'autre part, un renforcement de la légitimité des experts en éducation pour agir dans le champ de la formation, étant donné qu'ils ont été, beaucoup plus que les enseignants eux-mêmes, les porte-drapeaux de l'idée de *praticien réflexif*. À plusieurs égards, on peut soutenir que ce concept a été à l'origine d'une nouvelle génération de "politiques de l'éducation" et de "théories de la formation" (Labaree, 2000; Lieberman et Miller, 1999; Zeichner, 1999).

### Professionnalisation

Les formes et les dispositifs de la professionnalisation ont fait l'objet d'un numéro récent de *Recherche et Formation* (n° 35, 2000). Dans la rubrique "Autour des mots", Raymond Bourdoncle produit une réflexion très élaborée et instructive. Je n'y reviendrai pas. Mais je me permets une note personnelle. Vers le milieu des années quatre-vingt, quand je terminais mon doctorat à l'Université de Genève, on m'a expliqué que le terme *professionnalisation* n'existait pas en langue française. Malgré cela, il est resté dans le titre de ma thèse. Lors de la soutenance, en mars 1986, une intéressante discussion a eu lieu, notamment avec Philippe Perrenoud, sur la pertinence du concept dans le monde francophone. Aujourd'hui, je crois que la *professionnalisation* est l'un des exemples les plus parlants, pour le meilleur et pour le pire, d'une transformation des modes de production, de transfert, de circulation et d'appropriation internationale des "savoirs spécialisés". À cet égard, il mérite une réflexion critique, comme celle qui est faite dans ce numéro, afin de rendre compte de ses "racines théoriques" et de ses "usages pratiques" (Bourdoncle, 2000; Novoa, 2000).

### Réformes de la formation des enseignants

En suivant une ligne de raisonnement proposée par Marilyn Cochran-Smith, on peut identifier les "questions" qui cherchent à organiser les réformes de la formation des enseignants depuis le milieu du vingtième siècle: *La question des attributs* (années 1950/1960) - Quels sont les attributs et les qualités des "bons" enseignants et comment peuvent-ils être développés dans les programmes de formation? *La question de l'efficacité* (années 1970/1980) - Quelles sont les stratégies et les méthodes mises en oeuvre par les enseignants efficaces et comment peut-on assurer leur acquisition à travers des programmes de formation? *La question des connaissances* (années 1980/1990) - Quelles sont les "connaissances de base" qu'un enseignant doit posséder pour accomplir ses obligations professionnelles? *La question des résultats* (années 1990/2000) - Comment peut-on déterminer que les enseignants possèdent les capacités requises à l'exercice compétent de leur activité? Tout en reconnaissant l'excessive simplicité de ces propos, ils sont utiles à comprendre l'inscription progressive d'une *obligation de résultats* dans les préoccupations actuelles des réformes de la formation des enseignants (Apple, 2001; Cochran-Smith, 2000; Gallagher et Bailey, 2000).



## Standards

La mise en oeuvre de politiques basées sur la définition de *standards*, qui doivent être atteints aussi bien par les institutions de formation des enseignants que par les enseignants eux-mêmes dans leur activité professionnelle, est une réalité connue depuis longtemps aux États-Unis. Aujourd'hui, ces politiques tendent à se répandre dans plusieurs régions du monde, notamment dans l'espace européen. Elles constituent, parfois, une solution pour éviter la complexité des débats et des controverses: "Chacun est libre d'adopter les programmes et les stratégies qui lui conviennent le mieux, pourvu qu'ils obtiennent un certain nombre de résultats". Apparemment, ce langage se situe à l'opposé de la définition courante de standardisation (unification, uniformisation, normalisation). C'est une fausse impression, car les standards ne peuvent pas être envisagés comme de simples "indicateurs", qui serviraient à comparer des résultats. En effet, ils suggèrent très fortement les pratiques "acceptables" et "raisonnables" et, du fait, ils induisent les solutions à adopter (Delandshere et Arens, 2001; Mahony et Hextall, 2000; Yinger et Hendricks-Lee, 2000).

## Tuteurs et mentors

Les pratiques de tutorat sont bien ancrées dans la tradition de certains pays. Le cas du Royaume-Uni est, peut-être, le plus connu. L'une des définitions que l'on rencontre plus régulièrement en est la suivante: "Le tuteur est un enseignant dont la matière est l'élève lui-même". La diffusion des pratiques de tutorat se fait à un rythme impressionnant dans les programmes de formation des enseignants. Au début, elles portaient essentiellement sur les années d'induction, c'est-à-dire sur la période entre la fin de la formation initiale et le début de l'activité professionnelle. Maintenant, elles se répandent vers la formation initiale, mais aussi vers l'ensemble du cycle de vie professionnelle. Certains auteurs parlent même du "mentorat tout au long de la vie" (*lifelong mentoring*). Encadrées par différentes théories et idéologies, ces pratiques permettent: d'une part, d'accorder une place aux professionnels qui interviennent dans la formation et dans la supervision, notamment aux enseignants qui accomplissent des rôles d'encadrement dans les écoles; d'autre part, de chercher à surmonter la séparation théorie-pratique, en introduisant toute une série de médiations et de médiateurs. Selon plusieurs auteurs, elles sont les meilleures pratiques pour "toucher à l'âme" des futurs enseignants (Feiman-Nemser, 2001; Mullen et Lick, 1999; Wang, 2001).

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. & Pellicer, L. (2001). *Teacher peer assistance and review*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Apple, Michael (1999). Introduction. In *Contradictions of School Reform* (L. McNeil). New York and London: Routledge, pp. xv-xix.
- Apple, Michael (2001). Markets, standards, teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), pp. 182-196.
- Apple, Michael & Jungck, Susan (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, pp. 149-172.
- Arthur, James (2000). *Schools and Community - The Communitarian Agenda in Education*. London and New York: Falmer Press.
- Ball, Stephen & Goodson, Ivor (eds.) (1989). *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press.
- Beyer, L. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), pp. 151-163.
- Biddle, B.; Good, T. & Goodson, I. (eds.) (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bleach, K. (1999). *The induction and mentoring of newly qualified teachers: a new deal for teachers*. London: David Fulton.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour de mots: professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, pp. 117-132.
- Bullough, R. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 655-666.
- Burnaford, G.; Fischer, J. & Hobson, D. (eds.) (2001). *Teachers doing research : the power of action through inquiry*. Mahwah: Erlbaum Associates.
- Calderhead, James (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), pp. 43-51.
- Carnoy, Martin (2000). School Choice? Or is it privatization?. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 15-20.
- Carnoy, Martin & Mcewan, Patrick (2001). Privatization through vouchers in developing countries: The cases of Chile and Colombia. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (H. Levin, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 151-177.
- Carr, Wilfred (ed.) (1989). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London: The Falmer Press, 1989.
- Castells, Manuel (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, Manuel (2001). *The Internet Galaxy*. Oxford: Oxford University Press.

- Clinchy, Evans (ed.) (2000). *Creating new schools - How small schools are changing American education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2000). The questions that drive reform. *Journal of Teacher Education*, 51(5), pp. 331-333.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 527-546.
- Cochran-Smith, M. & Fries, M. (2001). Sticks, stones and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30(8), pp. 3-15.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), pp. 15-25.
- Cole, Martin & Walker (eds.) (1989). *Teaching and Stress*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cookson, Peter & Berger, Kristina (2001). *Expect miracles: charter schools and the politics of hope and despair*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Cuban, Larry (2000). Why is it so hard to get good schools? In *Reconstructing the Common Good in Education* (L. Cuban & D. Shipp, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 148-169.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Darling-Hammond, Linda (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teaching for America's future: National commissions and vested interests in an almost profession. *Educational Policy*, 14(1), pp. 162-183.
- Darling-Hammond, L. (2001). Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 107-121.
- Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, T. & Moller, J. (eds.) (2000). *The life and the work of teachers International perspectives in changing times*. London: The Falmer Press.
- Delandshere, G. & Arens, S. (2001). Representations of teaching and standards-based reform: are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 547-566.
- Demilly, Lise (1990). Modèles de formation continue et stratégies de changement. *Innovations*, 19-20, pp. 7-25.
- Dewey, John (1933). *How We Think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.
- Dominicé, Pierre (1986). La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. *Éducation et Recherche*, 3/86, pp. 63-72.
- Dominicé, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Dwyer, James (2002). *Vouchers within reason: a child-centered approach to education reform*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Edwards, R. & Nicoll, K. (2001). Researching the rhetoric of lifelong learning. *Journal of Educational Policy*, 16(2), pp. 103-112.
- Elliott, John (1990). Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), pp. 1-26.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), pp. 17-30.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Finger, Matthias (1989). *Apprendre une issue*. Lausanne: Éditions L.E.P.
- Finn, Chester; Manno, Bruno & Vanourek, Gregg (2000). *Charter schools in action: renewing public education*. Princeton: Princeton University Press.
- Florio-Ruane, S. (2001). *Teacher education and cultural imagination: autobiographie, conversation, and narrative*. Mahwah: Erlbaum Associates.
- Fraser, Nancy (1997). *Justice Interruptus - Critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge.
- Fuller, Bruce, ed. (2000). *Inside charter schools: the paradox of radical decentralization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Furlong, J.; Barton, L.; Miles, S.; Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?*. Buckingham: Open University Press.
- Gallagher, K. & Bailey, J. (eds.) (2000). *The politics of teacher education reform*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gill, Brian (2001). *Rhetoric versus reality: What we need and what we need not to know about vouchers and charter schools*. Santa Monica, CA: Rand Education.
- Ginsburg, Mark (1990). El proceso de trabajo y la acción política de los educadores. *Revista de Educación* (número especial sobre "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación"), pp. 317-345.
- Gitlin, Andrew & Smyth, John (1990). Toward Educative Forms of Teacher Evaluation. *Educational Theory*, 40(1), pp. 83-94.
- Goddard, J. & Foster, R. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 349-365.
- Good, Thomas & Braden, Jennifer (2000). *The Great School Debate - Choice, Vouchers, and Charters*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, Ivor & Walker, Rob (eds.) (1991). *Biography, Identity & Schooling - Episodes in Educational Research*. London: The Falmer Press.
- Gorard, Stephen; Fitz, John & Taylor, Chris (2001). School choice impact: What do we know?. *Educational Researcher*, 30(7), pp. 18-23.
- Hameline, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Éditions ESF.
- Hameline, Daniel (1991). O educador e a ação sensata. In *Profissão: Professor* (A. Nóvoa, coord.). Porto: Porto Editora, pp. 35-62.
- Hargreaves, Andy (2000). Professionals and Parents: Personal adversaries or public allies?. *Prospects*, 30(2), pp. 201-213.
- Hassel, Bryan (1999). *The Charter School - Avoiding the pitfalls, fulfilling the promise*. Washington: Brookings Institution.

- Hill, Paul & Lake, Robin (2001). *Charter schools and accountability in public education*. Washington: Brookings Institution.
- Hodgson, A. (ed.) (2000). *Policies, politics and the future of lifelong learning*. London: Kogan Page.
- Holly, Mary Louise & McLoughlin, Caven (eds.) (1989). *Perspectives on Teacher Professional Development*. London: The Falmer Press.
- Illich, Ivan (1970). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Jobert, Guy (1997). L'écriture, lieu de formation. Número especial da revista *Éducation Permanente*.
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2000). A pedagogy of collective action and reflection Preparing teachers for collective school leadership. *Journal of Teacher Education*, 51(5), pp. 372-383.
- Kane, Pearl & Lauricella, Christopher (2001). Assessing the growth and potential of charter schools. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (H. Levin, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 203-233.
- Labaree, David (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 228-233.
- Labaree, David (2000). No Exit: Public education as an inescapably public good. In *Reconstructing the Common Good in Education* (L. Cuban & D. Shipp, eds.). Stanford, CA: Stanford University Press, pp. 110-129.
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (1989). *Comment investir en formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Leamer, Edward (1983). Let's take the con out of econometrics. *The American Economic Review*, 73(1), pp. 31-43.
- Levin, Henry, ed. (2001). *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Boulder, Colorado: Westview Press.
- Lieberman, Ann (ed.) (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer Press.
- Lieberman, Ann (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers Transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. & Miller, L. (eds.) (2001). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Lubienski, Chris (2001). Redefining public education: charter schools, common schools, and the rhetoric of reform. *Teachers College Record*, 103(4), pp. 634-666.
- Lyons, Nona (1990). Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers' Work and Development. *Harvard Educational Review*, 60 (2), pp. 159-180.
- Mahony, O. & Hextall, I. (2000). *Reconstructing Teaching Standards, performance and accountability*. London: Routledge-Falmer.
- McBride, Rob (ed.) (1989). *The In-Service Training of Teachers*. London: The Falmer Press.
- Meirieu, Philippe & Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.
- Melo, Alberto (1990). Divulgar as experiências. *Boletim / GEP Educação*, nº 5, p. 8.
- Mezirow, Jack et al. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood - A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Moe, Terry (2001). *Schools, Vouchers, and the American Public*. Washington: Brookings Institution Press.
- Moe, T. (2001). *Schools, vouchers, and the American public*. Washington: Brookings Institution Press.
- Mullen, C. & Lick, D. (eds.) (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. London: The Falmer Press.
- Murphy, Joseph & Shiffman, Catherine (2002). *Understanding and assessing the charter school movement*. New York: Teachers College Press.
- Murray, F. (2000). The role of accreditation reform in teacher education. *Educational Policy*, 14(1), pp. 40-59.
- Murrell, P. (2001). *The community teacher: a new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers College Press.
- Nias, Jennifer (1991). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In *Educational Research and Evaluation* (R. Burgess, ed.). London: The Falmer Press.
- Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 vols.
- Nóvoa, António (2000). The Teaching Profession in Europe: Historical and Sociological Analysis. In *Problems and Prospects in European Education* (E. Swing, J. Schriewer & F. Orivel, eds.). Westport, Connecticut: Praeger, pp. 45-71.
- Nóvoa, António (2001). Autour des mots. *Recherche et Formation*, nº 38, pp. 131-140.
- Nóvoa, António (2002). La raison et la responsabilité: Vers une science du gouvernement des âmes. In *Science(s) de l'Éducation 19e-20e siècles - Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (R. Hofstetter & B. Schneuwly, eds.). Berne: Peter Lang, pp. 243-263.
- Oja, Sharon Nodie & Smulyan, Lisa. *Collaborative Action Research: A Developmental Approach*. London: The Falmer Press.
- Pérez Gómez, Angel (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In *Os professores e a sua formação* (A. Nóvoa, coord.). Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 93-114.
- Perrenoud, Philippe (1988). La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste?. In *Assurer la réussite des apprentissages scolaires* (M. Huberman, dir.). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, pp. 198-233.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.

- Perrenoud, Philippe (2001). *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud).
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Philippe (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In *Espaços de educação, Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235.
- Peshkin, Alan (1986). *God's Choice - The total world of a fundamentalist christian school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peterson, Paul & Campbell, David, eds. (2001). *Charters, vouchers, and public education*. Washington: Brookings Institution Press.
- Peterson, Paul & Howell, William (2001). *The education gap: vouchers and urban schools*. Washington: Brookings Institution Press.
- Pietre, François (1989). *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté Européenne: Études de cas et Synthèse*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Popkewitz, Thomas (ed.) (1987). *Critical Studies in Teacher Education - Its Folklore, Theory and Practice*. London: The Falmer Press.
- Popkewitz, Thomas et al. (1990). El milenarismo en la reforma educativa de los años ochenta. *Revista de Educación*, 291, pp. 81-103.
- Popkewitz, Thomas (1998). *Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas (2001). Pacts/Partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education*, 3(2) (www.tc.columbia.edu/cice).
- Popkewitz, Thomas & Brennan, M. (eds.) (1998). *Foucault's Challenge Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, Thomas & Novoa, Antonio, eds. (2001). *La fabrication de l'enseignant professionnel: La raison du savoir* (n° 38 de la revue *Recherche & Formation*). Paris: INRP.
- Postman, Neil (1995). *The End of Education - Redefining the value of school*. New York: Knopf.
- Prakash, Madhu & Esteva, Gustavo (1998). *Escaping Education - Living as learning within grassroots cultures*. New York: Peter Lang.
- Ratcliff, J.; Lubinescu, E. & Gaffney, M. (eds.) (2001). *How accreditation influences assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reboul, Olivier (1974). *L'Élan humain ou l'éducation selon Alain*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, K. (ed.) (2000). *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, Seymour (1998). *Charter Schools: Another flawed educational reform?* New York: Teachers College Press.
- Sarason, Seymour (2002). *Questions you should ask about charter schools and vouchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schön, Donald (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shaw, Bernard (1971). *Collected Plays with their prefaces*. London: The Bodley Head (1<sup>a</sup> edição, 1900).
- Shulman, Lee (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.
- Shulman, Lee (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Smyth, John (1990). Teacher evaluation as the technology of increased centralism in education. In *World Yearbook of Education 1990: Assessment and Evaluation* (C. Bell, ed.). London: Kogan Page, pp. 237-257.
- Sockett, H. (ed.) (2001). *Transforming teacher education: lessons in professional development*. Westport: Bergin & Garvey.
- Somekh, Bridget (1989). Action Research and Collaborative School Development. In *The In-Service Training of Teachers* (R. McBride, ed.). London: The Falmer Press, pp. 160-176.
- Spring, Joel (2002). *Political agendas for education - From the Religious Right to the Green Party*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stacy, Smith (2001). *The democratic potential of charter schools*. New York: Peter Lang.
- Stromquist, Nelly (2000). Editorial. *Compare*, 30(3), pp. 261-264.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Touraine, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.
- Tyack, David (1974). *The One Best System - A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walford, Geoffrey (2001). Privatization in industrialized countries. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (H. Levin, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 178-200.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), pp. 51-74.
- Weil, Danny (2000). *Charter schools: a reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Wells, Amy & Scott, Janelle (2001). Privatization and charter school reform. In *Privatizing Education - Can the market deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* (H. Levin, ed.). Boulder, Colorado: Westview Press, pp. 234-259.
- Whitty, Geoff (2001). Vultures and third ways: Recovering Mannheim's legacy for today. In *Sociology of Education Today* (J. Demaine, ed.). New York: Palgrave, pp. 206-221.
- Winsor, P.; Butt, R. & Reeves, H. (1999). Portraying professional development in preservice teacher education: can portfolios do the job? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(1), pp. 9-31.

- Witte, John (2000). *The Market Approach to Education: An analysis of America's first voucher program*. Princeton: Princeton University Press.
- Woods, Peter (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: The Falmer Press.
- Yinger, R. & Hendricks-Lee, M. (2000). The language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*, 14(1), pp. 94-106.
- Zeichner, Kenneth (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), pp. 3-9.
- Zeichner, Kenneth (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), pp. 4-15.
- Zeichner, Kenneth & Liston, Daniel (1990). Traditions of Reform in U. S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), pp. 3-20.
- Zeichner, Kenneth & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 613-621.