

Para uma formação de professores construída dentro da profissão

António Nóvoa

Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal.

Resumen

O artigo começa por verificar a existência de um certo consenso discursivo quanto aos princípios a adoptar na formação de professores. Todavia, segundo o autor, estes princípios raramente se concretizam nos programas de formação de professores. Porquê?

A resposta encontra-se no facto de que a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Por isso, o autor parte da identificação de algumas características do «bom professor» para argumentar em favor de *Uma formação de professores construída dentro da profissão*.

No seu artigo, avança cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores:

- Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- Valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola;
- Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Baseando a sua reflexão numa formação em três etapas dos professores do ensino secundário – licenciatura numa disciplina, mestrado em ensino, indução profissional – o autor considera que as suas propostas devem orientar o mestrado em ensino e a indução profissional, articulando-se ainda com os processos de formação contínua.

Palabras clave: Colectivo docente, Comunidades de prática, Cultura profissional docente, Equipas pedagógicas, Espaço público da educação, Formação de professores, Indução profissional, Mestrado em ensino, Tacto pedagógico.

Abstract

The article starts by examining the existence of certain discursive consensus as regards the steps to be adopted in teacher training. However, according to the author, these steps are rarely specified in teacher training programs. Why?

The answer has to be found in the fact that teacher training is quite away from the teaching profession, from its professional routines and cultures. For this reason, the author starts by identifying some of the characteristics of the *good teacher* to argue in favour of a *teacher training developed inside the profession*.

He presents five proposals intended to influence on teacher training programs:

- To assume a remarkable practical component which has to be focused on pupils learning and the study of specific cases, having school work as a reference.
- To be carried out *inside* the profession, by means of the acquisition of a professional culture and granting teachers with more experience a central role in the training of the youngest.
- To dedicate a special attention to the personal dimensions of the teaching profession by focusing on the capacity of relation and communication which defines the pedagogical component.

- To value teamwork and the collective practice of the profession, reinforcing the importance of school educational projects.
- To be characterized by the principle of social responsibility, promoting public communication and professional participation in the public space of education.

Basing his reflection on a three stage- training model (degree, master on education and pre-service training), the author considers that his proposals should direct both the master and pre-service training, being coordinated even with permanent training processes.

Key words: teachers, communities of practice, professional teaching culture, pedagogical teams, educational public space, teacher training, pre-service teacher training, master on education, pedagogical component.

Introdução

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

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

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

É difícil não sermos contaminados por este «discurso gasoso» que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa y DeJong-Lambert, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.

O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Procurarei iluminar cinco faces desta problemática, a partir de palavras que são também propostas de acção: práticas, profissão, pessoa, partilha, público.

O ensaio tem como pano de fundo a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

E, num tempo assim, talvez valha a pena regressar a uma pergunta que deixámos de fazer há muitos anos: *O que é um bom professor?*

O que é um bom professor?

Sabemos todos que é impossível definir o «bom professor», a não ser através dessas listas intermináveis de «competências», cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é

possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Reconheço que o conceito de disposição levanta algumas dificuldades. Limito-me a assinalar, brevemente, as razões por que a ele recorro em vez de competências.

Durante muito tempo, procuraram-se os *atributos* ou as *características* que definiam o «bom professor». Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber-ser (*atitudes*).

Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, *competências*, que assumiu um papel importante na reflexão teórico e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental.

Não espanta, por isso, que se tenha adaptado tão bem às políticas da «qualificação dos recursos humanos», da «empregabilidade» e da «formação ao longo da vida», adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia.

Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais «líquido» e menos «sólido», que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Coloco, assim, a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*.

- *O conhecimento*. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: *Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina* (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, «é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar» (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.
- *A cultura profissional*. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.
- *O tacto pedagógico*. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
- *O trabalho em equipa*. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.
- *O compromisso social*. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Aqui ficam cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem-nos de pretexto para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de professores. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.

É escusado dizer que, sobretudo no caso da formação de professores do ensino secundário, o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório. Parto do pressuposto que, na actual configuração das políticas europeias, se define o Mestrado como grau académico para a entrada na profissão docente. Os candidatos ao professorado terão, assim, de percorrer três momentos de formação:

- A licenciatura numa determinada disciplina científica;
- O mestrado em ensino, com um forte referencial didáctico, pedagógico e profissional;
- Um período probatório, de indução profissional.

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

P₁ – Práticas

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

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

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

Não se trata de adoptar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores (Nóvoa, 2008). Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. É esta concepção que tem levado às intermináveis discussões entre «republicanos», que apenas se interessariam pelos conteúdos científicos, e «pedagogos», que colocariam os métodos de ensino acima de tudo o resto¹.

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

A este propósito, a comparação com a formação dos médicos, que vem desde a origem das primeiras escolas normais, no século XIX, continua a revelar-se fértil. Inspirado por um texto de Lee Shulman, *An immodest proposal*, tive a oportunidade, recentemente, de acompanhar um grupo de estudantes e professores de Medicina num hospital universitário. Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a

(¹) Adopta-se aqui a divisão entre «republicanos» e «pedagogos» habitual nas polémicas educativas em França (ver a tese de doutoramento de Alain Trouvé, 2006).

partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; i) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem.

Estamos perante um modelo que pode servir de inspiração para a formação de professores. Os quatro aspectos acima mencionados encerram quatro lições importantes.

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

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

Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, trabalhado por Yves Chevallard (1985), para explicar a acção docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

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

P₂ – Profissão

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

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

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

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

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

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

No segundo caso, verifica-se um desenvolvimento, sem precedentes, de uma série de especialistas e de entidades de acreditação e de avaliação que definem os currículos da formação de professores, o modo de entrada na profissão, as regras do período probatório e o juízo sobre os desempenhos profissionais. Estes especialistas são fortemente influenciados pelas organizações internacionais (União Europeia, OCDE, etc.) e tendem a ocupar um espaço que deveria ser da responsabilidade dos professores mais experientes.

O contributo destes dois grupos é essencial para a formação de professores. Mas não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação (Birmingham, 2004).

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

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

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

P₃ – Pessoa

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

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

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As dificuldades levantadas pelos «novos alunos» (por aqueles que não

querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

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

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

P₄ – Partilha

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

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

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

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

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

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

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos *movimentos pedagógicos* que, ao longo do século XX, desempenharam um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores.

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

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

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

P₅ – Público

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

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

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

A escola cresceu como «palácio iluminado». Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo. A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.

É este o sentido daquilo que tenho designado por novo espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. Recorro a Jürgen Habermas (1989) e ao seu conceito de «esfera pública de acção». Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos.

A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública. Importa retomar uma tradição histórica das escolas de formação do início do século XX, que procuravam acentuar o papel social dos

professores. Hoje, ainda que numa perspectiva diferente, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores.

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

Concluindo...

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

Admitindo que, pelo menos na Europa, nos encaminhamos para uma formação em três momentos – licenciatura, mestrado, indução profissional – estas propostas destinam-se a inspirar, sobretudo, os dois últimos momentos. Elas sugerem uma organização integrada e coerente do mestrado (2 anos) e da indução profissional (2 a 3 anos). Faltaria ainda referir a importância de uma articulação com as dinâmicas de formação contínua, mas esse não era o tema deste artigo.

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

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

Reconheço que nos faz falta dedicar mais tempo à comunicação e discussão destas experiências concretas. Neste artigo, quis assinalar os princípios em que elas assentam. Num próximo ensaio procurarei explicar de que modo eles se traduzem em dispositivos e programas concretos de formação de professores existentes em várias universidades de referência.

Referencias Bibliográficas

- ALAIN (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: Quadrige/PUF, primera edición, 1932.
- BIRMINGHAM, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. Y FELOW, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53 (4), 286-302.
- DURKHEIM, É. (1993). *Éducation et Sociologie*. Paris, Quadrige/PUF, cuarta edición.
- GIL, D. (1993). Bachelard et la culture scientifique. Paris: PUF, 7-11.
- HABERMAS, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.

- LABAREE, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 228-233.
- MARION, H. (1887). *Pédagogie*. En Ferdinand Buisson (comp.), Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (2238-2240). Paris: Librairie Hachette, 1e partie, tome II.
- NÓVOA, A. (2008). Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out? *Zeitschrift für Paedagogische Historiographie* (Zürich), 14 (2), 101-102.
- NÓVOA, A. Y DEJONG-LAMBERT, W. (2003). Educating Europe - An analysis of EU educational policies. En D. PHILLIPS Y H. ERTL (comps.), *Implementing European Union Education and Training Policy - A comparative study of issues in four member states* (pp. 41-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- PERRENOUD, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), XXIV (3), 487-514.
- SHULMAN, L. (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- TROUVÉ, A. (2006). La notion de savoir élémentaire et l'école. Rouen: Thèse de doctorat présentée à l'Université de Rouen, 3 vols.

Fuentes electrónicas

- HUTCHINGS, P Y TAYLOR HUBER, M. *Building the teaching commons*. Recuperado el 23 de noviembre de 2007, de: www.carnegiefoundation.org
- SHULMAN, L.. *Excellence: An immodest proposal*. Recuperado el 17 de agosto de 2006, de: www.carnegiefoundation.org

Dirección de contacto: António Nóvoa. Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Lisboa, Portugal. E-mail: anovoa@reitoria.ul.pt