

Formação de professores: Uma terceira revolução?

Teacher education: A third revolution?

Formation des enseignants: Une troisième révolution?

António Nóvoa*¹

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Resumo

Neste artigo sugere-se a possibilidade de uma terceira revolução no campo da formação de professores. Na primeira parte, depois de mencionar o tempo das escolas normais (meados do século XIX) e da universitarização (meados do século XX), defende-se que a formação de professores deve ser pensada como uma formação profissional de nível superior. Na segunda parte, evitam-se dicotomias e propõe-se uma síntese em torno da valorização do conhecimento profissional docente (um terceiro género de conhecimento), do reconhecimento dos professores da educação básica como formadores dos novos professores (um terceiro actor) e da construção de uma casa comum da formação e da profissão (um terceiro lugar). Com estes elementos é talvez possível construir as bases de uma terceira revolução na formação de professores.

Palavras-chave: conhecimento profissional docente, escolas normais, formação profissional de professores, profissionalidade docente, universidades

Abstract

This article suggests the possibility of a third revolution in the field of teacher education. In the first part, after mentioning the time of Normal schools (mid-nineteenth century) and universitarization (mid-twentieth century), it argues that teacher education should be thought of as professional education at university level. In the second part, dichotomies are avoided and a synthesis is proposed around valuing professional teaching knowledge (a third kind of knowledge), recognizing school teachers as the educators of new teachers (a third actor) and building a common home for teacher education and the profession (a third place). With these elements, laying the foundations for a third revolution in teacher education may be possible.

Keywords: teacher professional knowledge, normal schools, teacher education, teacher professionalism, universities

Résumé

Cet article suggère la possibilité d'une troisième révolution dans le domaine de la formation des enseignants. Dans une première partie, après avoir évoqué l'époque des écoles normales (milieu du XIXe siècle) et de l'universitarisation (milieu du vingtième siècle), il soutient que la formation des enseignants doit être pensée comme une formation professionnelle de niveau supérieur. Dans la deuxième partie, les dichotomies sont évitées et une synthèse est proposée autour de la valorisation de la connaissance professionnelle enseignante (un troisième genre de connaissance), de la reconnaissance des enseignants comme formateurs des nouveaux enseignants (un troisième acteur) et de la construction d'une maison commune pour la formation et la profession (un troisième lieu). Avec ces éléments, il est peut-être possible de jeter les bases d'une troisième révolution dans la formation des enseignants.

Mots-clés: connaissance professionnelle enseignante, écoles normales, formation des enseignants, professionnalité enseignante, universités

* **Correspondência:** novoa@reitoria.ul.pt

¹ O autor não segue o novo Acordo Ortográfico.

Abertura

Vivemos um tempo duro para os professores. Segundo a UNESCO (2020) há uma crise global de falta de professores no mundo. Para atingir as metas fixadas na Agenda 2030 seriam necessários mais 69 milhões de professores (*World Teachers' Day 2020 Fact Sheet*).

Para além da falta de professores, são muitos os indicadores que revelam as dificuldades da profissão docente: o declínio do estatuto socioprofissional; a ilusão de uma educação ubíqua, na qual todos seriam educadores; o aumento da violência e dos conflitos em meio escolar; a tendência para sobrevalorizar as tecnologias e subvalorizar o papel dos professores; a ausência dos professores no debate público; a perda de autonomia e a burocratização do trabalho docente; etc. (Thompson, 2021).

A lista é longa. Mas o objectivo deste artigo não é alinhar um rol de problemas e de situações de mal-estar. Antes pelo contrário. Falar pela negativa contribui para aumentar o sentimento de insatisfação e de desorientação que, hoje, atinge muitos professores. A minha intenção é afirmar a centralidade dos professores na construção de um novo contrato social da educação, na linha do que é proposto no último relatório da UNESCO – *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (2021).

Num dos seus livros mais recentes, *Esperando Não Se Sabe o Quê: Sobre o Ofício de Professor*, Jorge Larrosa (2019) apresenta, provocatoriamente, os resultados de um exercício sobre “o que não é um professor”:

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

Jorge Larrosa (2019) termina da maneira certa, óbvia: “Um professor é um professor”. Dizer isto, que parece pouco, é dizer muito. Não conseguiremos inverter a situação actual sem uma afirmação clara, inequívoca, da identidade profissional dos/as professores/as.

Num momento em que a “aprendizagem” está no centro das atenções, é necessário valorizar o princípio

da “educação”. Podemos aprender sozinhos/as, em casa ou com um computador. Mas, para nos educarmos, precisamos dos outros, dos/as professores/as e dos/as colegas. A educação é um acto colectivo. Exige um encontro, uma relação entre humanos. A profissão docente é insubstituível. Há máquinas de aprendizagem. Não há máquinas de educação. Dito de outro modo, com Darcy Ribeiro (1994): “os professores continuam sendo o nervo e o músculo da educação”.

A formação de professores é um elemento decisivo no processo de revalorização da profissão. Para isso, tem de assumir, sem hesitações, o seu carácter profissional. Formar professores é formar para uma profissão. Não se trata de diminuir, mas antes de elevar, o nível e a natureza da formação de professores.

Uma profissão não se define, primordialmente, pelo seu carácter prático, mas sobretudo pelas suas dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais, políticas. Formar professores como profissionais é formar para a pluralidade destas dimensões. Chegou o tempo de iniciar uma “terceira revolução” na formação de professores?

PRIMEIRA PARTE

História e futuro da formação de professores

Sem pretender elaborar uma análise histórico-comparada da formação de professores, é possível identificar dois grandes momentos: a criação das escolas normais (meados do século XIX) e a universitarização dos programas de formação de professores (meados do século XX).

É certo que há diferentes histórias nacionais e locais. É certo também que a argumentação se adequa melhor à formação de professores do ensino primário (CITE 1), e nalguns casos do secundário inferior (CITE 2), do que à formação de professores do ensino secundário superior (CITE 3)². Mas, com estas precauções, constata-se grandes semelhanças na organização da formação de professores nos diferentes países e regiões.

Escolas normais: a primeira revolução

A criação das escolas normais é a primeira revolução na formação de professores. Primeiro apenas para o nível primário, depois para outros níveis de ensino (pré-escolar e secundário). Estas escolas consolidam-se, em todo o mundo, na segunda metade do século XIX, dando um contributo decisivo para o processo de profissionalização docente.

Não são apenas “escolas de formação”, no sentido estrito do termo, mas instituições onde se produz a profissão de professor. Com as primeiras gerações de normalistas abre-se um tempo novo na história da profissão, bem como na organização e desenvolvimento dos sistemas de ensino.

² CITE – Classificação internacional Tipo da Educação.

As escolas normais têm um papel importante no associativismo docente, na imprensa de educação e ensino, nos métodos de ensino, na produção de manuais escolares, nos cursos de actualização e aperfeiçoamento e, sobretudo, nos debates e nas políticas públicas. Os normalistas são portadores de uma nova imagem e de uma nova voz da profissão.

A ligação íntima entre a formação e a profissão é fundamental para compreender a relevância das escolas normais e a missão que desempenham durante quase um século, entre meados do século XIX e meados do século XX. Porém, pouco a pouco, perdem prestígio e deixam-se dominar por perspectivas tecnicistas, empobrecedoras da realidade docente. Naturalmente, são substituídas por universidades (e instituições do ensino superior) que trazem a formação de professores para o espaço das outras profissões baseadas no conhecimento, como a medicina, a engenharia ou a arquitectura.

Num balanço imperfeito, é possível afirmar que o aspecto mais positivo das escolas normais é a forte ligação à profissão. A cultura profissional docente está muito presente nestas escolas e os formadores de professores são, eles próprios, professores do ensino básico. Este entrelaçamento constitui, sem dúvida, a razão principal para a importância e longevidade das escolas normais.

Pelo contrário, o aspecto mais negativo é o afastamento da investigação e do conhecimento. Devido ao fechamento numa dimensão técnica, perde-se a relação com as perspectivas culturais e científicas. As escolas normais tornam-se rotineiras e tornam-se incapazes de responder aos desafios da educação, sobretudo no pós-II Guerra Mundial.

Algumas escolas normais ainda subsistem em várias regiões do mundo, mas a sua substituição por instituições de ensino superior foi necessária para dar à formação de professores a mesma dignidade das outras profissões baseadas no conhecimento.

Ensino superior: a segunda revolução

A passagem para o ensino superior é a segunda revolução na formação de professores. Apesar de realidades muito diferentes, de país para país, esta transição ocorre na maioria dos casos a partir de meados do século XX. A partir de distintas configurações institucionais (Faculdades de Educação, Departamentos de Educação, Escolas Superiores de Educação, Institutos de Formação de Professores, etc.), assiste-se a um mesmo movimento designado por alguns autores como “universitarização” da formação de professores (Étienne et al., 2009; Lessard & Bourdoncle, 2002; Lessard & D’Arrisso, 2010).

A proximidade com o mundo académico, com as outras disciplinas universitárias e com as profissões do conhecimento é muito importante para o prestígio da formação de professores e da profissão docente. Alarga-se a presença da Educação no espaço científico e universitário, através da expansão das ciências da educação e da investigação educacional.

A ligação entre estas duas dimensões, a formação e a investigação, conduz a um maior prestígio dos programas de formação de professores que vivem, no último quartel do século XX, o seu período de maior pujança e reconhecimento.

Porém, desde o início do século XXI, começam a levantar-se críticas e reservas ao trabalho de formação

de professores realizado nas universidades, com acusações fortes de irrelevância e de mediocridade (Zeichner, 2017). Modelos ditos “alternativos” de formação de professores começam a surgir, reduzidos muitas vezes a curtos seminários de “treino profissional”, com a duração de poucas semanas. Assiste-se ao regresso de um discurso que celebra a prática como referência principal da formação de professores, desvalorizando todas as outras dimensões (Zeichner, 2012).

Não são debates técnicos ou científicos, mas antes opções ideológicas e políticas que diminuem a profissionalidade docente ao mesmo tempo que põem em causa a educação pública através de processos de privatização, de tecnologização ou de “educação em casa” (Ravitch, 2013). A expansão, neste período, de uma poderosa “indústria global da educação” não é uma coincidência (Verger et al., 2016).

Num balanço imperfeito, é possível afirmar que o aspecto mais positivo da “universitarização” da formação de professores é a proximidade com a investigação e o conhecimento. Pelo contrário, o aspecto mais negativo é o afastamento da vida e da cultura profissional docente. Os professores são formados por universitários de várias origens que, muitas vezes, desconhecem a realidade da educação básica. A colaboração dos professores da educação básica, nomeadamente como “supervisores” ou “orientadores” de estágios, não é suficiente para superar esta fragilidade.

Uma terceira revolução?

A formação de professores encontra-se numa encruzilhada. A saída passa por juntar os aspectos positivos das escolas normais e da “universitarização”. Por um lado, é preciso recuperar uma ligação forte à profissão, pensar os espaços de formação como espaços de entrelaçamento com as realidades escolares e profissionais. Por outro lado, é preciso reforçar a proximidade entre a formação e a investigação, sobretudo no que diz respeito a um conhecimento directamente relacionado com os professores e o trabalho docente.

Obviamente, o professorado é uma “profissão do conhecimento” (Ulferts, 2021), o que implica um forte enraizamento universitário da formação de professores. Mas, para promover a identidade e a autonomia dos professores, é necessário também um forte enraizamento no espaço profissional.

O ponto de partida para uma “terceira revolução” é o reconhecimento da existência de um conhecimento profissional docente, que sirva de base aos programas de formação de professores. Depois, é necessário consagrar o papel dos professores na formação das futuras gerações de professores, reforçando assim a autonomia e a presença colectiva da profissão. Finalmente, é imprescindível construir um espaço institucional, com capacidade de decisão e de organização, que junte os diversos actores da formação de professores.

Evitando dicotomias, sempre inúteis, apresentam-se estas três orientações na segunda parte:

- Um terceiro género de conhecimento: o conhecimento profissional docente;
- Um terceiro actor: os professores como formadores dos novos professores;
- Um terceiro lugar: a casa comum da formação e da profissão.

SEGUNDA PARTE

Uma formação profissional de nível superior

Há quatro décadas, Gilles Ferry (1987), um dos autores mais lúcidos no campo da educação e da formação de professores, escreveu:

Que a formação de professores deva ser considerada uma formação profissional seria um truísmo se fosse universalmente aceite que os professores, tal como os médicos e os advogados, são profissionais que é possível identificar pela sua competência e pela pertença a uma corporação que detém a exclusividade da função. Porém, contrariamente aos médicos ou aos advogados, o estatuto profissional dos professores não se encontra claramente estabelecido e é muitas vezes contestado. (p. 41)

A situação agravou-se nas últimas décadas. Cresceu um movimento de enfraquecimento dos professores e da sua profissionalidade. Atacaram-se as instituições de formação de professores e as bases académicas da profissão. Diminuíram-se as exigências para a entrada na profissão. Recrutaram-se pessoas sem formação, apenas porque possuíam conhecimento de algumas matérias. Por isso, é necessário repetir que a formação de professores é uma formação profissional, por muito que a afirmação pareça óbvia. Mas acrescentando, para não haver dúvidas: *uma formação profissional de nível superior*.

Estas tendências, muito nítidas desde a viragem do século, são acompanhadas por uma celebração da “prática”, muito evidente no uso recorrente das metáforas do “terreno” ou do “chão da escola”, reduzindo a formação de professores a um mero “treino técnico”. São movimentos que ignoram o papel dos professores como produtores de um conhecimento próprio e específico.

No extremo oposto, há também uma desvalorização da dimensão profissional, mas desta vez através de discursos pretensamente teóricos, totalmente incapazes de se ligarem à vida e à cultura profissional docente. Uma das críticas mais duras foi feita, já em 1984, por Darcy Ribeiro referindo-se às Faculdades de Educação então existentes no Brasil que, segundo ele, queriam “pesquisar e ensinar tudo”, sem dar atenção “à sua única função real que era formar o professorado”:

Multiplicaram-se prodigiosamente, espargindo uma pedagogia verbalista que versava caudalosamente sobre as adjectivações educativas de todas as ciências e letras (Filosofia educacional, Biologia educacional, Sociologia educacional, Psicologia educacional etc. etc.); só não versava nem praticava a arte de educar. Seu propósito manifesto era formar pedagogos através desses discursos introdutórios e de cursos especiais sobre a didáctica de disciplinas que os alunos não dominavam. Eram as didácticas de professores que nunca tinham dado aula para alunos, que as aprendiam em livrinhos de conselhos e receitas pedagógicas. Nestas nossas Faculdades de Educação, ontem e hoje, a educação nunca foi uma prática. É apenas um discurso. Um discurso irresponsável. (pp. 77-78)

Para construir uma nova formação de professores é preciso denunciar estes dois desvios e encontrar uma solução terceira. Não podemos ceder perante movimentos que estão a diminuir a profissão docente, seja por um ataque sistemático aos programas universitários de formação de professores, seja pela incapacidade de ligar a formação à profissão e ao trabalho docente.

Em 2003, ao escrever o posfácio para a nova edição da obra acima citada de Gilles Ferry (1987), Philippe Meirieu considera que se trata de um documento que não vem do passado, mas do futuro. Depois de apresentar os modelos de formação de professores propostos por Gilles Ferry, afirma que o autor nos ajuda a avançar quando sustenta a necessidade de superar os modelos de formação centrados sobre as aquisições e sobre o processo, e propõe “um modelo centrado sobre a análise”:

Trata-se aqui de desenvolver “a capacidade de observar e de analisar as situações. (...) A análise integra os saberes, os saber-fazer, as experiências vividas e procura dar-lhes sentido”. (para. 9)

(...)

[Gilles Ferry] “recusa a ideia de que a prática possa ser formadora por si mesma, se não for objecto de uma leitura em termos de referentes teóricos”, tal como assegura que as teorias não se definem por geração espontânea e, no domínio da formação, não são suficientes por si mesmas. (para. 11)

O futuro da formação de professores passa pela capacidade de aprofundar esta “terceira solução”. Não basta mudar currículos ou programas. Exige-se uma síntese transformadora, que consiga definir novas condições no plano epistemológico, colectivo e institucional.

Um terceiro género de conhecimento: o conhecimento profissional docente

Publicam-se todos os anos milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores. No entanto, não tem havido uma reflexão suficiente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente.

Grande parte dos debates sobre a formação de professores esgota-se na dicotomia entre o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento da pedagogia e das didácticas, sem atender a um “terceiro género de conhecimento” (Nóvoa, 2017):

- um conhecimento *contingente*, isto é, que está na docência, que se elabora na acção;
- um conhecimento *colectivo*, isto é, que está na profissão, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção;
- um conhecimento *público*, isto é, que está na sociedade, que se projecta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo.

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

Por um lado, é um conhecimento que só existe na acção. O trabalho pedagógico é definido pela imprevisibilidade, por decisões e respostas a cada nova situação. Há uma dimensão de risco, de incerteza, no modo como esse conhecimento se elabora, a partir de uma diversidade de experiências e da sua análise. São os acontecimentos vulgares e quotidianos que dão sentido à educação. É neles que reside a possibilidade de um conhecimento profissional docente.

Por outro lado, é um conhecimento contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças

às relações e tensões produzidas no espaço institucional do ensino. Não é possível a sua transposição para outros lugares, o que não impede que possa inspirar outras iniciativas e projectos. A compreensão de cada situação educativa, dos incidentes e acidentes, dos episódios e enigmas, contém um importante poder transformador. O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica.

O conhecimento profissional docente é difícil de codificar e impossível de generalizar. Ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas. Não se trata, obviamente, de elaborar um “manual de actividades” ou uma “lista de receitas”. Depois de submetidas a um processo de reflexão e de apropriação, as experiências vividas contêm um importante potencial de conhecimento. Mas as experiências futuras, isto é, as dinâmicas de experimentação e inovação, são, também elas, produtoras de novos conhecimentos.

A segunda característica do conhecimento profissional docente é a sua *natureza colectiva*, o facto de se constituir no interior de uma profissão ou, melhor dizendo, de um colectivo profissional. É a passagem do *cogito* ao *cogitamus* (Latour, 2010). O princípio de um conhecimento mútuo sustenta a necessidade de uma formação mútua, de uma formação em cooperação (Niza, 1997).

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

A adopção pelo professorado de uma matriz colectiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise no seio de “comunidades de conhecimento” constituídas por professores.

A terceira característica do conhecimento profissional docente é a sua *natureza pública*, o que implica um processo de escrita e de publicação. O conhecimento organiza-se no momento da sua sistematização e divulgação. Mas é a partilha no espaço da profissão que o torna relevante do ponto de vista formativo. Muitas vezes tácito, o conhecimento profissional docente necessita não só de ser explicitado, mas também de ser publicado.

Escrever é comunicar, abrir a possibilidade de pensar em comum. Os professores têm um certo retraimento em relação à escrita, como se esse exercício lhes estivesse vedado e pertencesse apenas à esfera académica. Muitas vezes, recolhem-se no interior dos espaços escolares. Mas, hoje, não podemos prescindir da sua exposição pública, da sua voz pública.

Em língua portuguesa, publicar tem um duplo sentido: editar ou imprimir e tornar público. A reflexão em comum deve prolongar-se por uma sistematização escrita, de modo a instaurar o conhecimento profissional docente no espaço público. A ressonância dos gestos marca o vigor e a credibilidade dos professores. Uma profissão que não se escreve, não se inscreve do ponto de vista social e fica diminuída na sua capacidade de participação no espaço público e no espaço das políticas públicas. Publicação significa “pública ação”. O conhecimento profissional docente define-se na ação pública.

Um terceiro actor: os professores como formadores dos novos professores

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

Tradicionalmente, o ensino tem lugar no interior de uma sala de aula, com uma configuração própria e relativamente isolada dos outros espaços escolares. Os professores têm uma acção sobretudo individual. Essa matriz está a mudar, com a criação de novos ambientes educativos e a necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores.

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

A formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, implica vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional. É uma realidade complexa que exige um trabalho em comum entre formandos e formadores, entre os estudantes que frequentam cursos de formação de professores e os professores da educação básica em exercício nas escolas.

Frequentemente, sublinha-se o papel dos professores universitários das disciplinas científicas e da pedagogia na formação de professores. Mas esquece-se, ou desvaloriza-se, o papel de um “terceiro actor” – os professores da educação básica. É um erro grave. Não basta reconhecer o seu papel como supervisores ou orientadores de estágio ou de blocos de “prática pedagógica”. Não basta reconhecer o seu trabalho como “colaboradores”. É preciso atribuir-lhes um estatuto paritário, com o mesmo poder e as mesmas responsabilidades dos universitários.

A situação torna-se muito evidente na fase da vida em que nos tornamos professores, isto é, nos primeiros anos de exercício docente. É um tempo decisivo da nossa história profissional, mas frequentemente descuidado tanto pelas políticas públicas como pelas universidades e pelas escolas. Porém, é nesses anos de transição entre a formação e a profissão que se decide grande parte do nosso futuro como professores.

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. “Convivência” no seu preciso sentido, *viver com*, ou seja, *trabalhar com e pensar com* os outros. Para que isso aconteça, tem de haver condições concretas nas escolas e uma nova organização do trabalho dos professores. Não se trata, apenas, de formar individualmente cada professor, mas também de reforçar o colectivo docente. Como escrevi, em texto já antigo, é preciso “uma formação de professores construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 2).

O papel das universidades é decisivo, nomeadamente no que diz respeito aos conhecimentos científicos e aos conhecimentos pedagógicos. Mas é preciso repetir que, sem um “terceiro género de conhecimento” e sem um “terceiro actor”, não há qualquer possibilidade de formar os novos professores. É preciso retirar todas as consequências desta afirmação, e assegurar a presença dos professores nas diversas fases do *continuum* da formação docente: desde a formação inicial à formação continuada, passando pelo momento

da indução profissional.

Em diversas Faculdades de Medicina há uma tradição com grande significado: a realização da “Cerimónia da Bata Branca”. Trata-se de juntar professores universitários, médicos e estudantes de medicina numa cerimónia que procura chamar a atenção para a cultura e os valores da profissão. Nesta Cerimónia os médicos entregam e vestem uma bata branca aos jovens estudantes de medicina. Com este gesto sublinham a responsabilidade colectiva da profissão pela formação das novas gerações de médicos. É um acto simbólico da maior importância. Devíamos inventar também uma cerimónia que marcasse a responsabilidade dos professores como formadores dos novos professores.

Um terceiro lugar: a casa comum da formação e da profissão

A concretização de novas modalidades de formação de professores depende da existência de um “terceiro lugar”, a ser pensado como uma “casa comum da formação e da profissão”. A situação actual, de grande fragmentação institucional, dificulta políticas coerentes e inovadoras, que sejam consistentes com um reforço da centralidade e da profissionalidade docente.

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

Regra geral, a formação continuada é da responsabilidade de organismos governamentais ou associativos. Muitas vezes, recorrem à ajuda das universidades, mas frequentemente apenas para a oferta de cursos de determinadas matérias. Não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas, mas essa presença, por si só, não chega para construir modelos efectivos de formação continuada. A prática pela prática é repetição, não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação dos professores.

Se este diagnóstico estiver certo, então a solução é óbvia: precisamos de juntar as universidades e as escolas de educação básica. Essa “junção” não pode ser feita, como até agora, apenas através de parcerias ou acordos pontuais, nomeadamente para os estágios. Precisa de ser pensada como uma nova realidade institucional. Trata-se de reunir numa mesma estrutura institucional os vários actores da formação de professores, em pé de igualdade e com idêntica capacidade de participação e de decisão: universidades, escolas, professores, responsáveis políticos (nacionais e locais), etc. É nessa responsabilidade conjunta, partilhada, que podemos encontrar novos caminhos para a formação de professores.

Construir este “terceiro lugar” é a consequência natural de pesquisas e reflexões produzidas há décadas por vários autores, com destaque para Ken Zeichner (2017, pp. 10-11):

Precisamos de um novo modelo para os programas de formação de professores, mais centrado nas comunidades

e nas escolas, no qual as universidades, as autoridades, as associações de professores e as comunidades locais compartilhem a responsabilidade pela preparação de professores sensíveis do ponto de vista cultural e comunitário, e capazes de ensinarem todas as crianças.

Espera-se que este “terceiro lugar” seja capaz de agir no *continuum* do desenvolvimento profissional docente, dando coerência e consistência aos processos de formação inicial, de indução docente e de formação continuada.

Não creio que possa haver uma mudança significativa na formação de professores se não compreendermos que, dentro das universidades, a formação de professores não é assunto apenas da área científica da Educação. E se não compreendermos que a formação de professores não pode estar fechada dentro das universidades, pois implica uma presença forte, organizada, das escolas e dos professores, bem como das autoridades públicas da educação.

É esse o sentido de uma “casa comum da formação e da profissão”: uma casa comum dentro da Universidade, juntando todos os grupos e departamentos envolvidos na formação de professores; uma casa comum entre a Universidade e as redes públicas de educação. Trata-se de uma nova realidade, juntando num “terceiro lugar” todos os que, dentro e fora das universidades, têm responsabilidades na formação de professores: escolas, professores, autoridades, associações de professores, etc.

Esta casa comum não pode excluir, nem diminuir nenhuma presença, não é feita para disputar poderes nem dentro nem fora da Universidade, mas para juntar e reforçar a formação de professores e a profissão docente. Há muitas experiências desse tipo em vários países, mas precisam de ser continuadas e reforçadas (Zeichner, 2012, 2017). Só assim se podem imaginar e realizar mudanças importantes na profissão docente, influenciando a formação de professores, o trabalho nas escolas e a profissão docente.

Uma proposta deste tipo não se concretizará do mesmo modo em todos os contextos. Porém, para que tenha sentido e continuidade, é necessário que este “lugar” tenha coerência e uma direcção colegial, com as diversas entidades e actores representados e com igual capacidade de decisão. A diversidade é bem-vinda, pois marca a necessidade de, a partir de princípios comuns, enraizar a formação de professores nas distintas realidades locais. O futuro conjuga-se no plural e não nos esquemas uniformes do passado. Mas, hoje, parece mesmo necessário consagrar a existência deste “terceiro lugar” para juntar as diversas responsabilidades e presenças na formação de professores.

Epílogo

Estamos a viver uma transformação profunda da educação e do ensino, com consequências imensas para a profissão docente. Grande parte do mal-estar dos professores tem origem nas incertezas do presente e nas dúvidas sobre o futuro (Nóvoa & Alvim, 2022).

Para que servem os professores? A pergunta já foi feita, e respondida, vezes sem fim. Atrevo-me a acrescentar mais uma resposta: servem para libertar o futuro (Nóvoa, 2023). O futuro das crianças e o

futuro das sociedades. Servem para alargar as possibilidades de futuro. Servem para abrir caminhos e mudar destinos.

A escola é uma das poucas, talvez mesmo a única instituição que ainda nos resta para construirmos um mundo comum, em comum, para ainda tentarmos uma sociedade convivial, uma vida juntos, uma democracia plena.

Mas, para que possam cumprir a sua missão, libertar o futuro, é necessário libertar o próprio futuro dos professores, é necessário dar aos professores as condições que lhes permitam afirmar a sua posição no plano profissional e no plano público.

Como diz, e bem, George Steiner (2005, p. 148):

Mesmo a um nível modesto – o do professor primário –, ensinar, ensinar bem, é ser cúmplice de possibilidades transcendentais. Uma vez desperta, essa criança exasperante que se senta na última fila poderá escrever os versos ou conjecturar o teorema que ocuparão séculos. Uma sociedade, como a do lucro desenfreado, que não honre os seus professores, é uma sociedade defeituosa.

Para os professores, há dois gestos necessários.

Por um lado, *publicar a profissão*, no sentido de “publicar a vida”, de assumir as responsabilidades públicas da profissão. Os professores são profissionais públicos e, por isso, é tão importante preservar a sua imagem. Nada fazer que a possa prejudicar. Tudo fazer para a dignificar. Manter a postura e a compostura. A sociedade precisa de se rever nos seus professores. Na sua dedicação e grandeza. Na sua humanidade.

Por outro lado, *arriscar o futuro*, com coragem, com ousadia, sem medo. Não se espera dos professores que cuidem apenas da melhoria das escolas e do ensino, mas que se envolvam, também, numa reflexão e num trabalho sobre o que deve ser o futuro, os futuros da educação. A sua credibilidade e o seu prestígio dependem desta abertura, desta projeção no futuro.

Os professores necessitam de recuperar uma capacidade de iniciativa, que tiveram no passado, na definição dos rumos da educação. Inspiro-me na visão da UNESCO (2021) para afirmar a necessidade de um novo contrato social que seja, também, um contrato de futuro com os professores.

Mencionarei apenas, e brevemente, seis bases deste contrato: i) promover o rejuvenescimento da profissão, com políticas ambiciosas de atracção de jovens; ii) construir processos sólidos de integração na profissão, nos primeiros anos de vida docente, através de programas de indução, de socialização profissional e de acolhimento nas escolas; iii) assegurar a protecção e o bem-estar dos professores, assim como a desburocratização do seu trabalho e o reforço de uma cultura colaborativa na profissão; iv) valorizar a carreira docente, com boas condições e salários dignos, invertendo a degradação do estatuto profissional e social dos professores; v) reconhecer a importância da participação dos professores nas políticas públicas, pela sua experiência e autoridade, mas também pelo carácter único do conhecimento que detêm, o conhecimento profissional docente; vi) criar as melhores condições e dar incentivos para que os professores, voluntariamente, possam experimentar novas modalidades pedagógicas.

Mas, para dar um horizonte de futuro à profissão é preciso dedicar uma atenção especial à formação de professores. As soluções actuais estão esgotadas. A “terceira revolução” só acontecerá se tivermos a ousadia

de pensar para além dos limites e das fronteiras existentes. Afirmando a importância de valorizar um terceiro género de conhecimento, um terceiro actor e um terceiro lugar. Dito de outro modo: firmando a formação de professores como uma formação profissional de nível superior. Precisamos, mais do que nunca, dessa coragem dos começos de que nos fala Vladimir Jankélévitch (1968).

Referências bibliográficas

- Étienne, Richard, Altet, Marguerite, Lessard, Claude, Paquay, Léopold, & Perrenoud, Philippe (Eds.). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Ferry, Gilles (1987). *Le trajet de la formation*. Dunod.
- Jankélévitch, Vladimir (1968). *Traité des vertus*. Bordas/Mouton.
- Larrosa, Jorge (2019). *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Latour, Bruno (2010). *Cogitamus: Six lettres sur les humanités scientifiques*. La Découverte.
- Lessard, Claude, & Bourdoncle, Raymond (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131–153. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2889
- Lessard, Claude, & D'Arrioso, David (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. *Recherche & Formation*, 65, 31–44. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.127>
- Meirieu, Philippe (2003). *1983–2003: Vingt ans après*. Meirieu. <http://www.meirieu.com/PREFACES/ferry.htm>
- Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada*. Educa.
- Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, António (2023). *Professores: Libertar o futuro*. Diálogos.
- Nóvoa, António, & Alvim, Yara (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Instituto Anísio Teixeira.
- Ravitch, Diane (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. Alfred A. Knopf.
- Ribeiro, Darcy (1984). *Nossa escola é uma calamidade*. Salamandra.
- Ribeiro, Darcy (1994). *Educação pela têvê: Catálogo de programação*. Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, Governo do Estado do Rio de Janeiro.
- Steiner, George (2005). *Lições dos mestres*. Gradiva.
- Thompson, Greg (2021). *The global report on the status of teachers 2021*. Education International.
- Ulferts, Hannah (Ed.). (2021). *Teaching as a knowledge profession: Studying pedagogical knowledge across education systems*. OECD.

UNESCO. (2020). *World teachers' day 2020 fact sheet*. UNESDOC.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379187>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESDOC.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Verger, Antoni, Lubienski, Christopher, & Steiner-Khamsi, Gita (Eds.). (2016). *World yearbook of education 2016: The global education industry*. Routledge.

Zeichner, Ken (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382. <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>

Zeichner, Ken (2017). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.