

OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÊNIO: DO EXCESSO DOS DISCURSOS À POBREZA DAS PRÁTICAS¹

António Nóvoa
(Universidade de Lisboa)

RESUMO

Escrito na sequência de uma Conferência proferida na Universidade de São Paulo, este artigo procura analisar a “realidade discursiva” que marca grande parte dos textos sobre educação neste final de século. A chave de leitura do artigo é a lógica *excesso-pobreza*, aplicada ao exame da situação dos professores: i) do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas; ii) o excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; iii) do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas; iv) do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes. Não recusando um pensamento “utópico”, o autor critica as análises “prospectivas” que revelam um “excesso de futuro” que é, ao mesmo tempo, um “défice de presente”.

RESUME

Rédigé à la suite d'une Conférence donnée à l'Université de São Paulo, cet article cherche à analyser la “réalité discursive” qui marque la plupart des textes sur l'éducation dans cette fin de siècle. La clef de lecture de l'article est le couple *excès-pauvreté*, appliqué à l'examen de la situation des enseignants: i) de l'excès de la rhétorique politique et des mass-media à la pauvreté des politiques éducatives; ii) de l'excès des langages des experts internationaux à la pauvreté des programmes de formation des enseignants; iii) de l'excès du discours scientifique-éducatif à la pauvreté des pratiques pédagogiques; iv) de l'excès des “voix” des enseignants à la pauvreté des pratiques associatives des enseignants. Ne refusant pas une pensée “utopique”, l'auteur critique les analyses “prospectives” qui sont porteuses d'un “excès d'avenir” qui est, en même temps, un “déficit de présent”.

¹ Este artigo surge na sequência de uma palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola *Cuadernos de Pedagogía* (nº 286, Dezembro de 1999).

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social, etc.

Nos programas de acção política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos “especialistas” da União Europeia ou na literatura produzida pelos investigadores, reencontramos sempre as mesmas palavras, repetidas uma e outra vez, sobre a importância dos professores nos “desafios do futuro”. Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento económico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas e sociais.

Recentemente, várias organizações internacionais têm falado da nova “centralidade” dos professores, referindo-se mesmo à necessidade de “trazer outra vez os professores para o retrato”. O meu artigo procura analisar esta realidade discursiva, questionando as suas razões e contradições. O subtítulo desvenda a linha central da argumentação: *Do excesso dos discursos à pobreza das práticas*.

Não pretendo, obviamente, sugerir uma oposição entre “discursos” e “práticas”, como se estivéssemos perante dois mundos distintos. Bem pelo contrário. Quero demonstrar de que forma os “discursos” induzem comportamentos e prescrevem atitudes “razoáveis” e “correctas” (e vice-versa). Mas quero mostrar, também, o modo como eles constroem uma ideia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade declarada. A chave de leitura do artigo é o par *excesso-pobreza*, aplicado à análise da situação dos professores:

- Do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas.
- Do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores.

- Do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas.
- Do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes.

DO EXCESSO DA RETÓRICA POLÍTICA E DOS MASS-MEDIA À POBREZA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Em sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por défices de participação, surge sempre uma dupla tendência: por um lado, para pregar o civismo, o que compensaria a falta de uma autêntica vivência democrática; por outro lado, para evitar o presente, projectando todas as expectativas na “sociedade do futuro”.

Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a acção e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa...

O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Umhas vezes, as respostas procuram-se num “liberalismo” levado ao extremo: vejam-se, por exemplo, as recentes medidas decretadas pelo governo de Tony Blair concedendo a empresas privadas a gestão dos professores substitutos nas escolas públicas inglesas. Outras vezes, assistimos ao recurso a um “autoritarismo” inusitado: vejam-se, por exemplo, certas medidas de controlo estatal ou de avaliação dos

desempenhos profissionais.

No caso dos professores, o liberalismo e o autoritarismo surgem frequentemente associados, configurando políticas desgarradas e contraditórias. Como escreve Hans Vonk, “nas sociedades actuais, os burocratas definem vários problemas sociais e educacionais numa perspectiva gerencial e não numa perspectiva de conteúdo” (1991, p. 134). O excesso dos discursos faz lembrar o final do século XIX, quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras). Mas nessa época havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas.

DO EXCESSO DAS LINGUAGENS DOS ESPECIALISTAS INTERNACIONAIS À POBREZA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos anos, os especialistas internacionais têm estado particularmente activos no aconselhamento e consultoria na área da educação. As grandes organizações (Unesco, OCDE, União Europeia, etc.) parecem ter redescoberto as análises prospectivas, anunciando nos seus documentos a “sociedade educativa”, a “sociedade do conhecimento”, a “sociedade que aprende” ou a “sociedade cognitiva” do próximo século.

É nestes textos que se cunha o conceito de centralidade dos professores. No relatório da OCDE, *Education Policy Analysis* (1998), em apenas três páginas utilizam-se expressões como: “trazer outra vez os professores para o retrato”; “colocar os professores no *centro* dos processos sociais e económicos”; “os professores são os profissionais mais *relevantes* na construção da sociedade do futuro”; “os professores têm de voltar para o *centro* das estratégias culturais”; “os professores estão no *coração* das mudanças”. Tudo isto para concluir que “a *centralidade* dos professores nem sempre é devidamente reconhecida no plano político”.

Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de acreditação (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso

da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

Nos Estados Unidos, um dos grupos que mais tem influenciado as políticas educativas nas últimas décadas, o Holmes Group, escreve na abertura do seu relatório *Tomorrow's Schools of Education*: “Muitas pessoas e instituições dedicam-se à formação de professores, apenas e unicamente por se tratar de um mercado rentável. A formação de professores e de educadores é um grande negócio numa nação que emprega mais de três milhões de educadores. Os dólares cintilam nos olhos daqueles que andam à procura de boas oportunidades de mercado” (1995, p. 1).

Na Europa, os 4 milhões de professores constituem um “mercado” altamente cobiçado. Não espanta, por isso, que a coberto dos mais diversos argumentos (racionalização, eficácia, flexibilidade, excelência, etc.) se esteja, simultaneamente, a desmantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e a tentar colocar sob “gestão privada” a oferta de formação dos centros de professores. Num e noutro caso, as grandes palavras servem para ocultar interesses concretos. Ainda há pouco tempo, o ministro da Educação Nacional do governo socialista francês afirmava que era necessário “instilar no sistema de ensino o espírito de empresa e de inovação”, considerando que a educação “será o grande mercado do século XXI”.

A luta por este “mercado” tem trazido para a formação de professores um conjunto de instituições e de grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse por este campo. Infelizmente, os benefícios desta aproximação não são muito visíveis. E o resultado é a pobreza actual da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus.

DO EXCESSO DO DISCURSO CIENTÍFICO-EDUCACIONAL À POBREZA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma das realidades mais importantes das duas últimas décadas é o desenvolvimento extraordinário do campo universitário da pedagogia e/ou das ciências

da educação. Hoje em dia, há milhares de investigadores nesta área, que produzem uma quantidade impressionante de textos, documentos, pesquisas, revistas, congressos, cursos, etc.

Em grande parte, esta comunidade científico-educacional alimenta-se dos professores e legitima-se através de uma reflexão sobre eles. Deste modo, não espanta que também os pedagogos sejam excessivos nas referências aos professores, pois esta é a melhor maneira de valorizarem o seu próprio trabalho. A consequência é uma recorrente “responsabilização” dos professores pelas “resistências” que opõem à razão científica tal como lhes é servida pelos investigadores.

A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a deslegitimação dos professores enquanto produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. O entendimento deste paradoxo parece-me essencial para compreender alguns dos dilemas actuais da profissão docente.

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-acção”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/acção, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem.

A estratégia de desapossar os professores dos seus saberes serve objectivos de desenvolvimento da carreira dos universitários, mesmo que se legitime com o argumento de que serve para o desenvolvimento profissional dos professores. Como desabafava um dos mais prestigiados professores portugueses dirigindo-se a uma plateia de universitários na área das Ciências da Educação: “Vocês domesticaram-nos! Não temos mais espaço, nem legitimidade, para lançar dinâmicas pedagógicas novas”.

Não deixa de ser estranho que, numa época em que tanto se fala de “autonomia profissional” ou de “professores reflexivos”, se assista a um desaparecimento dos

movimentos pedagógicos, no sentido que este termo adquiriu na primeira metade do século XX, isto é, colectivos de professores que se organizam em torno de princípios educativos ou de propostas de acção, da difusão de métodos de ensino ou da defesa de determinados ideais.

A pobreza actual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades académicas e nas instituições de ensino superior.

DO EXCESSO DAS “VOZES” DOS PROFESSORES À POBREZA DAS PRÁTICAS ASSOCIATIVAS DOCENTES

Finalmente, é útil chamar a atenção para o excesso das “vozes” dos professores. Face a situações de dificuldade e de desvalorização social e profissional, eles deixam-se tentar pelo “sobre-dimensionamento” das suas missões, apropriando-se de alguns dos discursos anteriores e transformando-os em “vozes” próprias. Assumem, assim, responsabilidades desmedidas, ambição que se vira frequentemente contra eles.

É evidente que nenhum grupo profissional pode ser indiferente à sua imagem pública. E esta estratégia procura valorizar socialmente o seu papel. Mas ela é particularmente perigosa e tem constituído um factor importante do mal-estar docente. A escola e os professores não podem colmatar a ausência de outras instâncias sociais e familiares no processo de educar as gerações mais novas. Ninguém pode carregar aos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e que eles próprios, por vezes, se atribuem.

Curiosamente, é neste tempo de tantas ambições que se tem acentuado uma maior dependência dos professores face aos poderes públicos, às entidades privadas e às instituições universitárias. E que se tem notado uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração inter-pares. É verdade que há sinais de revitalização do sindicalismo docente, mas este facto não compensa a inexistência de uma colegialidade que não se esgota nos modelos sindicais tradicionais.

Ao olharmos para a história, verificamos que nunca a fragilidade associativa dos professores foi tão grande, o que não deixa de ser preocupante. Ora, sem um reforço das dimensões colectivas e colegiais no seio do professorado, não vale a pena levantar a voz (as “vozes”), pois não é por falarmos mais alto que temos mais razão ou que defendemos melhor os nossos interesses.

Tradicionalmente, os professores oscilaram entre um extremo “individualismo” na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São, nos dias de hoje, formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

EM JEITO DE CONCLUSÃO PROVISÓRIA: POLÍTICAS, FORMAÇÃO, PRÁTICAS, ASSOCIATIVISMO

Seria fácil identificar outros excessos no modo de pensar os professores: por exemplo, a atitude dos pais exigindo que os professores assegurem aquilo de que eles próprios já se demitiram ou o comportamento dos empresários reclamando que os alunos desenvolvam competências que mais tarde não valorizam. Mas os excessos mencionados são suficientes para sustentar a minha recusa de um pensamento que se projecta num “excesso do futuro” como forma de justificar a “pobreza do presente”. Como já se escreveu, não é por avançarmos os relógios que o futuro chega mais cedo (Koselleck, 1979).

Aparentemente, estou em desacordo com Zaki Laïdi quando ele denuncia a “tirania da urgência”: “Exigimos do presente o que esperávamos do passado. A urgência não nega o tempo. Ela sobrecarrega-o com exigências inscritas apenas na imediatez. (...) É por isso que, na ausência de um pensamento sobre o futuro, a urgência contribui para

o destruir. A sua pretensa neutralidade temporal é totalmente ilusória, porque toda a preferência implica uma escolha e toda a preferência excessiva pelo presente conduz necessariamente a opções excessivas contra o futuro” (1999, p. 27). Mas este desacordo é aparente. Ambos recusamos um presente e um futuro como “fugas” ou “refúgios”.

Eu sei que a reflexão prospectiva foi, num passado não muito distante, a manifestação de um pensamento utópico, de uma vontade de mudar as coisas da educação. Mas hoje trata-se, na maior parte dos casos, de um mero jogo nominalista, como se não houvesse outra mudança para além da alteração dos nomes. São exercícios “técnicos”, eszaviados de uma ideia de futuro inscrita numa relação ao tempo histórico e social.²

Consciente deste facto, não me lançarei em mais um exercício de antecipação. Mas, tal como dizia António Vieira no século XVIII, há elementos da “história do futuro” que podem ser trazidos para o debate. As quatro denúncias que organizam este artigo contêm, evidentemente, outros tantos aspectos essenciais para os professores. Permitam-me que os relembre, em jeito de conclusão.

Políticas educativas

As sociedades actuais manifestam grandes ambiguidades em relação à escola e aos professores. O século XX foi aquele em que mais se investiu afectivamente nas crianças, mas foi também aquele em que elas mais tempo passaram separadas das famílias. Adquiriu-se uma noção muito nítida da importância da educação, ao mesmo tempo que as comunidades foram abdicando da sua função educativa. Os pais que exigem à escola a defesa dos valores, da tolerância e do diálogo, reclamando mesmo a restauração da ordem e de normas de disciplina ditas de “tolerância zero”, são os mesmos pais que deixam os filhos ver filmes ou divertirem-se com jogos para computador de extrema violência...

² Ver, por exemplo, o documento da Comissão Europeia, *La prospective en éducation au sein des États membres de l'Union européenne* (Bruxelles, 1999).

Ao mesmo tempo, os problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos. O que não é possível fazer noutras arenas transfere-se para o campo da educação. Aqui o discurso e a acção ficariam libertos dos constrangimentos democráticos, dando livre curso às práticas autoritárias do Estado, da sociedade civil ou do “mercado”. Hoje em dia, é raro aquele que defende o primado da autoridade como modo de organização da vida social ou política. Mas, na escola, o discurso é outro. Para muitos líderes de opinião o princípio democrático não teria, aqui, razão de ser, importando, sim, insistir no uso da autoridade, na exigência do esforço, na promoção do mérito e na selecção dos melhores. A lógica da autoridade e da competição seriam, assim, os elementos-chave para uma educação dita “de qualidade”. As ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola.

Os professores sabem que não é assim. E que a democracia começa no respeito pelas crianças e pelos seus percursos. E sabem que são eles que têm de defender a possibilidade destes percursos, por vezes contra as famílias ou contra as comunidades locais. Mas, para tal, é preciso que exista um *resgate social da profissão docente* e a definição de políticas educativas coerentes. Os professores têm de redescobrir uma identidade colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens.

Os tempos de hoje são mais complexos do que os tempos passados. E mais difíceis. Mas grande parte das crenças fundadoras da profissão docente continuam actuais. A começar por esse sentimento de que nos compete cuidar das crianças e do seu futuro. Para que isso seja possível, é fundamental que os professores ocupem um espaço mais dinâmico (e menos defensivo) nas mudanças em curso.

Formação de Professores

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como

professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão inevitavelmente a uma menorização dos professores face aos grupos científicos e às instituições universitárias. Ou, como diria Ademar Santos, para que os professores das “escolas superiores” continuem a ditar as suas leis aos professores das “escolas inferiores”.³

Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores reflectiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

É verdade que não faltam programas onde estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a.

Práticas Pedagógicas

A acção educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade. Estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje, devido à presença na escola de crianças de todas as origens sociais e

³ Ademar Santos, Intervenção proferida numa acção de formação de professores em S. Pedro de Moel (Portugal), no dia 2 de Julho de 1999.

culturais, bem como à democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação.

Face a este panorama, é grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma “tecnologização do ensino”. Estes caminhos levam, inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível.

Um elemento essencial deste debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto leva-nos a conceder uma nova atenção à ideia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se assim numa dimensão central do processo identitário.

Um outro elemento, que tem sido pouco explicitado, diz respeito ao horizonte ético do trabalho docente. É uma reflexão inevitável, num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar.

A concepção de práticas pedagógicas que respondam a estas preocupações contém, actualmente, uma dimensão organizacional e, por isso, é tão importante reequacionar o papel da escola enquanto espaço de referência da profissionalidade docente.

Associativismo Docente

O ponto anterior indica a necessidade de reinventar as práticas associativas docentes. Tem faltado ao professorado 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.

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. 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.

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 destas propostas 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. É uma mudança decisiva para a profissão docente.

* * * * *

É a partir deste novo entendimento das políticas educativas, da formação de professores, das práticas pedagógicas e do associativismo docente que é possível imaginar o trabalho dos professores no próximo século. Há quase trinta anos, Ivan Illich escreveu a sua *Sociedade sem escolas*, utopia que nos conquistou a todos, de uma ou de

outra maneira. Hoje, sabemos que as nossas sociedades serão, ainda por muitos anos, *sociedades com escolas*. Mas sabemos também que as escolas que temos não nos servem.

A “refundação da escola” 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.

A “paixão pelo futuro” é um bom spot publicitário. Mas, no campo educativo, ele significa, muitas vezes, um “défice de presente”. O pensamento educacional tem sido marcado pelo conformismo. Frequentemente, a análise prospectiva não é mais do que a face criativa deste conformismo, para não dizer resignação. Como se imaginar nos dispensasse de agir. É importante pensar o futuro dos professores. Mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado actual das coisas. Porque, parafraseando Louis Althusser, o futuro (ainda) demora muito tempo.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis (1992). *L'avenir dure longtemps*. Paris: Stock.

HOLMES GROUP (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.

ILLICH, Ivan (1973). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

KOSELLECK, Reinhart (1990). *Le futur passé: Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Écoles de Hautes Études en Sciences Sociales.

LAÏDI, Zaki (1999). *La tyrannie de l'urgence*. Montréal: Musée de la civilisation.

LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

NÓVOA, António (1998). *Histoire et Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa.

O.C.D.E. (1998). *Education Policy Analysis - 1998*. Paris: Center for Educational Research and Innovation.

PERRENOUD, Philippe (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur.

VONK, Hans (1991). "Some Trends in the Development of Curriculum for the Professional Preparation of Teachers in Europe". *British Journal of Educational Studies*, XXXIX (2), pp. 117-137.