

Re-imaginar o desenvolvimento profissional contínuo de professores: O projecto 10X10 da Fundação Calouste Gulbenkian

TERESA N. R. GONÇALVES

tprg@fct.unl.pt

UIED-FCT- Universidade Nova de Lisboa

ELISABETE X. GOMES

elisabeteg@eselx.ipl.pt

UIED-FCT- Universidade Nova de Lisboa / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Resumo

Neste artigo, propomo-nos contribuir para o alargamento das fronteiras do estudo e do debate em torno do Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) de professores, por via da análise das características e possibilidades trazidas pelo projeto “10x10” do programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian – uma experiência de formação de professores do ensino secundário radicada na construção de parcerias de trabalho pedagógico entre professores e artistas. Como se constatará ao longo do artigo, o projeto de formação em análise questiona os limites da educação e da aprendizagem formal e informal, por via da disrupção proporcionada pelo uso de linguagens não académicas e de contextos não-escolares na construção, experimentação e apresentação de novos gestos pedagógicos.

Enquadramos o nosso estudo na análise de concepções de DPC, de sistematizações de objetivos e modalidades da oferta de programas de DPC e em discussões recentes sobre a profissionalidade docente, no sentido de questionar os entendimentos tradicionais do DPC e transgredir os limites entre formal e informal na análise de estratégias de DPC, pluralizando o conceito.

Palavras-chave:

Desenvolvimento profissional contínuo; programas de formação contínua de professores, conhecimento profissional, subjetividade

Abstract

In this paper we aim at contributing for widening the borders of the study and debate around teachers' Continuing Professional Development (CPD), through the analysis of the characteristics and possibilities present in '10x10' project by Fundação Calouste Gulbenkian – an in-service training experience for teachers of secondary education based on the construction of partnerships of pedagogical work between teachers and artists. As shall be established throughout the paper, the in-service training programme under analysis questions the limits of formal and informal education and learning, through the disruption brought by the use of non-academic languages and out-of-school contexts in the construction, experimentation and presentation of new pedagogical gestures. We frame our study in conceptions about CPD, systematizations of objectives and modalities of CPD offer, as well as in recent discussions about the teaching profession in order to question the traditional understandings about CPD and to transgress the limits between formal and informal in the analysis of CPD strategies, pluralizing the concept.

Introdução

Desde o fim da década de 1980, a investigação em educação tem chamado a atenção para a necessidade de repensar a formação de professores a partir de uma reflexão sobre a profissão docente e da inclusão das dimensões pessoais e organizacionais para uma abordagem integradora e desenvolvimentista da formação e dos percursos profissionais dos professores (Alarcão e Tavares, 1987; Nóvoa, 1995). No âmbito destas perspectivas, a formação dos professores tem sido estudada e promovida a partir de diversas lentes: ora colocando a ênfase no treino dos seus saberes e competências profissionais, ora no desenvolvimento de características atitudinais (Fullan & Hargreaves, 1996) ou a reflexividade dos professores (Schön, 1987). Lopes (2004) perspectiva o estado da arte da investigação sobre a identidade e o desenvolvimento profissional de professores em Portugal, situando a relevância das abordagens focadas nas dimensões pessoais e colectivas dos professores. Em termos globais, a autora identificou duas tendências: a investigação tem-se ocupado da descrição de práticas, iluminando possibilidades de trabalho, mas também se tem apresentado com o objectivo de mudar as práticas e as perspectivas vigentes dos professores. Isto

porque: “uma parte importante da formação implica reformulação da própria identidade psicossocial, que muda a perspectiva sobre a realidade e sobre si” (Lopes, 2004, p. 104).

Constata-se uma tendência de ampliação na investigação sobre a formação de professores, na medida em que tem vindo a incluir e a articular dimensões pessoais e profissionais, individuais e colectivas, assim como formação inicial e contínua. Esta ampliação da discussão permite uma redefinição do objecto de estudo: em vez de formação (inicial ou contínua) de professores, o conceito de *desenvolvimento profissional contínuo de professores* (DPC) tem ocupado progressivamente um lugar central. O DPC pode ser entendido como:

an uptake of formal and informal learning opportunities that deepen and extend teachers' professional competence, including knowledge, beliefs, motivation and self-regulatory skills (Richter et al., 2011, p. 116).

Sendo já extensa a literatura e as experiências neste domínio, no âmbito deste artigo partimos da tipologia apresentada por Sachs (2009). Tal como Lopes (2004) argumenta para o caso português,

também Sachs (2009) se questiona se o desenvolvimento profissional dos professores tem estado ao serviço de desejadas melhorias da aprendizagem dos alunos ou como um meio para desenvolver uma profissionalidade mais forte e autónoma. Perante esta abordagem aparentemente dilemática, Sachs (2009) defende a necessidade de articular programas e mecanismos com objetivos distintos correspondendo assim à complexidade das próprias situações educativas e da profissão docente. Apresenta quatro metáforas que permitem captar a heterogeneidade da oferta de programas promotores do DPC – re-instrumentação, remodelação, revitalização, re-imaginação -, que serão brevemente apresentadas no ponto seguinte.

Para além da heterogeneidade da oferta de programas de DPC, a sistematização de Sachs (2009) evidencia uma tácita negligência e desvalorização das dinâmicas informais do DPC. De facto, das quatro modalidades apresentadas, apenas uma (re-imaginação) explicita as oportunidades informais de aprendizagem e formação como um dos

seus elementos chave. De acordo com Richter et al. (2011) as oportunidades informais:

do not follow a specified curriculum and are not restricted to certain environments. They include individual activities such as reading books and classroom observations as well as collaborative activities such as conversations with colleagues and parents, mentoring activities, teacher networks and study groups. (p. 117).

Neste artigo, trabalhamos com a tipologia apresentada por Sachs (2009) para analisar um projeto de formação de professores em curso, tendo em conta as suas características e a natureza do processo formativo proposto por este projeto piloto¹. O “10x10” do programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian que aqui se analisa funde dimensões formais e informais do DPC, é radicado na parceria entre professores e artistas para a construção, implementação e apresentação de novos gestos pedagógicos. Como se tornará claro no

¹ O ‘10x10’ funciona como uma experiência formativa que terá três edições (a primeira decorreu no ano letivo de 2012/2013 e a segunda durante o ano letivo de 2013/2014; estando prevista a última para o ano letivo de 2014/2015).

desenvolvimento deste artigo, o projeto em análise situa-se no quarto tipo identificado por Sachs (2009) ainda que ampliando os limites dessa *re-imaginação* por via do estabelecimento de parcerias entre professores e artistas num projeto de formação e da introdução de aspectos epistemológicos e éticos na reconfiguração da profissionalidade dos professores.

1. Desenvolvimento profissional contínuo de professores

No contexto da nossa sociedade especializada, o desempenho profissional tende a ser cada vez mais observado, medido e avaliado. Os professores não estão isentos desta abordagem e as suas carreiras têm sido reguladas pela política e administração educacional, estudadas pela investigação em educação e potenciada por processos de formação e desenvolvimento profissional.

1.1. A heterogeneidade da oferta de DPC

O trabalho feito por Sachs (2009) permite sistematizar a heterogeneidade de abordagens e mecanismos de promoção do DPC que oscilam entre tendências mais focadas na profissionalidade docente e outras mais focadas na eficácia do ensino como âncora para a melhoria das aprendizagens. A autora identifica quatro modelos: re-

instrumentação, remodelação, revitalização e re-imaginação. *Re-instrumentação* refere-se aos modelos tradicionais de DPC, com uma organização top-down, a que atualmente se tem recorrido materializando na formação de professores a demanda pela prestação de contas em educação. Este tipo de programas privilegia a aquisição de habilidades e competências para o ensino que são entendidas como atividades predominantemente técnicas; o protagonismo é atribuído aos especialistas externos que, com o objectivo de mudar as práticas dos professores, fornecem instrumentos e procedimentos atualizados que promoverão resultados desejados pela tutela; no quadro deste tipo de formação, os professores são considerados, essencialmente, gestores da aprendizagem dos alunos.

Remodelação integra programas que estão normalmente associados a reformas curriculares e outras mudanças impostas pela administração central; neste tipo de oferta, o DPC é considerado como um instrumento para ajustar as práticas dos professores a novas regras e modelos de trabalho; têm assim o objectivo de reconfigurar o conhecimento dos professores sobre a sua área científica e/ou sobre tendências pedagógicas, esperando a aquisição passiva dos modelos transmitidos.

Os programas cujo foco é colocado na aprendizagem de cada professor individual assim como na sua reflexividade cabem na designação *Revitalização*. Estes estimulam a renovação de práticas por via da discussão entre pares (mais e menos especializados); como tal, têm objectivos mais abertos quanto ao tipo de mudança de práticas a ocorrer, as quais são, no entanto, um produto a alcançar.

O quarto modelo identificado por Sachs (2009), *re-imaginação*, responde às limitações dos modelos anteriores no sentido em que prevê percursos de aprendizagem diversificados, focando a dimensão política e ativista da profissão docente. As estratégias de formação associadas a este modelo articulam dinâmicas formais e informais, bem como contextos escolares e não escolares. Re-imaginar o DPC coloca os professores como investigadores da sua própria prática, bem como a dos seus pares, e como críticos dos programas curriculares adoptados e das políticas de educação que os sustentam. Ambiciona transformar práticas por via de uma compreensão profunda da sua natureza pedagógica e política, entrando em conflito com as tendências burocráticas e tecnocráticas prevalentes. Neste sentido, a autonomia do professor é reforçada especialmente pela promoção da sua implicação em experiências produtoras de conhecimento e de

aprendizagem sobre a sua profissão. Estas estratégias de DPC, bem como os agentes implicados, assumem-se como desencadeadoras de transformações, cujas características não estão previamente definidas, nem poderão ser estereotipadas.

1.2. O DPC e a construção de *comunidades racionais*

O DPC fundamenta-se em definições fortes e exclusivas sobre os profissionais que trabalham na educação (professores) e sobre a educação em si (equacionada como resultados da aprendizagem). A literatura sobre a profissão docente defende a importância de fortalecer a identidade dos professores como uma existência coletiva (Nóvoa, 1995; Roldão, 2007; Sachs; 2009). Por pertencer a uma *comunidade racional* (Lingis, 1994; Biesta, 2006), cada professor tem a possibilidade de agir como representante de um discurso sério e comum a um conjunto predeterminado de pessoas/profissionais.

*... in the rational community it matters what is said,
while in the other community it matters who is
speaking. It is also that in the rational community
our voice is a representative voice, while it is only
in the other community that we speak in our own*

unique and unprecedented way. (Biesta, 2006, p. 67)

A nossa proposta é de considerar a possibilidade de rejeitar uma identidade pré-definida para os professores, bem como a pertença a uma *comunidade racional*. Biesta defende a necessidade de permitir interrupções da *comunidade racional* na educação, possibilitando encontros com o que é diferente, com os "outros", no sentido em que não pertencem à comunidade racional. Subjacente à proposta do autor estão concepções de professores como sujeitos que se envolvem com a diferença e alteridade. Contudo, a nossa crítica do DPC destaca as maneiras pelas quais este processo tem levado os professores a níveis mais profundos de pertença à *comunidade racional*.

Esta perspectiva é enfatizada quando consideramos a compreensão do conhecimento presente na visão tradicional do DPC, nos modelos que correspondem à *re-instrumentação e remodelação* (Sachs, 2009). Estes modelos estão ancorados numa epistemologia representacional (Osberg, Biesta & Cilliers, 2008). Esta abordagem pressupõe que o conhecimento tem uma existência própria e independente do conhecer

(o processo de conhecimento) e do conhecedor (aquele que procura o conhecimento). Opera através de uma separação entre conhecimento e realidade, da mesma forma que o DPC produz e funciona dentro de uma separação entre professores e especialistas, conhecimento e prática do conhecimento, entre o que é científico e o que é didático.

A esta abordagem epistemológica, que permeia as práticas e concepções de DPC, contrapomos uma *epistemologia da emergência* proposta por Osberg , Biesta & Cilliers (2008). Dentro de uma *epistemologia da emergência*, o conhecimento emerge das nossas transações com o mundo num processo interminável e é entendido como uma resposta, que traz novos mundos. Então, precisamos de ferramentas para renegociar o nosso mundo. Distanciamos-nos de perguntas sobre apresentação e representação do conhecimento e para nos focarmos em perguntas sobre envolvimento, implicação e responsividade² (Osberg , Biesta & Cilliers , 2008). As tendências dominantes do DPC traem a pluralidade possível do trabalho dos professores, ao excluir o que "não pode fazer a sua aparição no domínio da representação " (Osberg , Biesta & Cilliers , 2008, p. 214),

² *Responsiveness* refere-se a atitudes compreensivas que visam a autonomia e a auto-afirmação

e assim rejeita a imprevisibilidade e a incerteza que configuram o centro do trabalho da educação. Dentro de uma abordagem desta natureza, a busca de conhecimento não é orientado para fins estabelecidos e pré-definidos ou caminhos de desenvolvimento, através de formas pré-determinadas de profissionalidade, mas antes no sentido de possibilidades mais complexas, criativas, autónomas e responsáveis do trabalho educativo.

2. *Self* e conhecimento no desenvolvimento profissional contínuo de professores

Recentemente, algumas críticas ao DPC têm-se debruçado sobre as limitações da perspectiva tradicional e têm proposto novas formas de entender o conceito e a oferta (Sachs, 2009; McWilliam, 2002; Kesson & Henderson, 2010; Geerinck, Masschelein & Simons, 2010). Apesar das diferenças existentes entre as propostas – em termos de argumentos, perspectivas e objectivos – elas representam diversas possibilidades para a análise das perspectivas sobre o *self* e o conhecimento subjacentes às abordagens dominantes sobre o DPC. Enquanto a análise de McWilliam (2002) e Kesson & Henderson (2010) estão relacionadas com as duas metáforas propostas por Sachs (2009) – *re-instrumentação e remodelação* – a abordagem

desenvolvida por Geerinck, Masschelein & Simons (2010) aborda questões relacionadas com o terceiro modelo, *revitalização*.

2.1. O trabalho sobre o *Self*

Uma das questões centrais abordadas pelos autores em análise é sobre a forma como esta perspectiva do DPC opera sobre o *self* dos professores. Como salienta McWilliam (2002), existe uma diferença importante entre *formação* e *desenvolvimento*. Enquanto a *formação* foca capacidades técnicas, o *desenvolvimento* exige crescimento pessoal e profissional, um indivíduo empreendedor e uma reconfiguração de toda a identidade profissional. Como tal, envolve todo o *self*, requer uma identidade profissional inteiramente nova. O impacto no *self* e a produção de subjetividades é um dos aspetos centrais da nossa análise do DPC. Entendido como um modelo de gestão, fundado em perspectivas de racionalidade técnica sobre profissionalidade, desenvolvimento e ensino, a visão tradicional produz a subjetividade do professor como um indivíduo empreendedor, mantendo-o dentro das necessidades e exigências da cultura empresarial. Os contextos de trabalho, as condições do exercício da profissão e o discurso dominante sobre os professores e o ensino caracterizam-se por processos top-down de decisão política,

hierarquias rígidas de supervisão, prestação de contas centrada em resultados mensuráveis e regras estandardizadas e burocráticas (Kesson & Henderson, 2010). Estas condições fundam o desenvolvimento profissional no individualismo e na competição e baseiam-se fortemente na psicologia e na psicoterapia para a sua teorização da natureza do *self* (McWilliam, 2002).

O *self* do professor é definido como um aprendiz ao longo da vida, um indivíduo flexível cuja subjetividade é constantemente trabalhada através de infundáveis mecanismos de aprendizagem ao seu dispor para autorregulação, auto-melhoria e autoaperfeiçoamento – workshops, seminários, cursos e mecanismos de supervisão. Este *self* é materializado em oportunidades de desenvolvimento profissional previsíveis e estandardizadas. Estas constituem um aparato para a normalização da prática, incorporam uma visão passiva do professor (Fullan & Hargreaves, 1996; Kesson & Henderson, 2010) e pressupõem uma desigualdade hierárquica entre aquele que desenvolve e aquele que é desenvolvido (McWilliam, 2002) – normalmente as oportunidades de aprendizagem formais desvalorizam o conhecimento daquele que está em processo de desenvolvimento.

Segundo Geerinck, Masschelein & Simons (2010), esta perspectiva sobre o *self* está igualmente presente na figura do professor como um prático reflexivo de Shön: uma perspectiva que se tornou dominante em documentos de política educativa (OECD, 2005). Baseando-se na análise de Foucault sobre a reflexividade, os autores definem o prático reflexivo como uma figura tardo-moderna, “an answer to the loss of the stable state and to the crisis of the professional teacher as an expert-teacher applying scientific knowledge” (Geerinck, Masschelein & Simons 2010, p. 387). A emergência desta figura no discurso da formação de professores e do desenvolvimento profissional representa o surgimento de um novo tipo de profissionalismo, uma resposta ao “problem of how to conduct oneself in a learning society.” (p. 388). O prático reflexivo é um ‘professor conhecedor’ e o profissionalismo implica tanto perícia (*expertise*) como intuição. A prática profissional é baseada no conhecimento, é reflexão em ação de modo a vir a saber ‘o que funciona’, a descobrir o que será eficaz numa nova situação. Nesta perspectiva, o sujeito é um objeto de conhecimento e, neste sentido, de domínio e de controlo.

Os diferentes argumentos sobre o DPC e os seus mecanismos subjacentes de *subjetivação* que analisámos mostram como o desenvolvimento profissional opera sobre o *self* do professor.

2.2. O Conhecimento que Conta

Outra questão central a ter em conta relativamente à perspectiva tradicional do DPC é a questão do conhecimento. Que tipo de conhecimento conta como verdadeiro, relevante e vantajoso para o professor como profissional? Como é definida a relação do professor com o conhecimento?

No âmbito do DPC o conhecimento que conta é o conhecimento técnico, objetivo e prático: o conhecimento necessário para um ensino (e aprendizagem) eficaz, para uma comunicação eficaz e para uma liderança eficaz. O professor competente precisa de conhecimento (ou competências) pedagógico, didático, organizacional, pessoal, relacional, cognitivo e desenvolvimental. Como afirma McWilliam (2002, p. 295), “this knowledge is transferred through pedagogical processes that are generally predictable, both in terms of content as well as design”. O conhecimento que conta (como verdadeiro) é simultânea e paradoxalmente independente daquele que conhece, dos sujeitos que conhecem e das suas circunstâncias, no sentido em que

lhes pré-existe, é-lhes concedido na medida em que representa uma demanda da sociedade do conhecimento, da sociedade empreendedora; ao mesmo tempo, como conhecimento verdadeiro, aquele que conhece é impulsionado a interiorizar o conhecimento ou a aceder ao conhecimento através do método apropriado.

Como na figura do prático reflexivo analisada por Geerinck, Masschelein & Simons (2010), o acesso à verdade implica *reminiscência* – retornar à essência, verdade e ser (que estão lá à disposição do professor). Conhecer é uma questão de método e de fixação de critérios para todas as verdades possíveis que serão organizadas como conhecimento objetivo. O acesso à verdade é feito exclusivamente através de conhecimento objetivo. Na nossa perspectiva isto representa uma banalização ou simplificação da pedagogia e corresponde a uma redução da sua pluralidade.

As perspetivas que temos vindo a analisar mostram a necessidade de problematizar e criticar algumas das abordagens, conceitos e modelos que configuram o panorama dominante sobre o DPC. As propostas de Sachs (2009), McWilliam (2002) e Kesson & Henderson (2010) procuram reconceptualizar o DPC, questionando a visão e oferta tradicional, preservando a sua viabilidade. No entanto, Geerinck,

Masschelein & Simons (2010) abrem novas possibilidades através do questionamento da relação entre ensino e autoconhecimento.

3. Re-Imaginar o DPC: o Projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian

Considerando a nossa perspectiva sobre a necessidade de questionamento das abordagens hegemónicas existentes no âmbito do DPC, concluímos a nossa argumentação envolvendo-nos na análise de uma proposta que se configura como uma experiência inovadora de DPC. Escolhemos trazer para a discussão o projeto “10x10” criado e desenvolvido pelo Programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian. É nossa perspectiva que a abordagem proposta pelo 10x10 representa uma possibilidade emergente no âmbito DPC, concretamente dentro do modelo da *re-imaginação* definido por Sachs (2009) e, como tal, uma perspectiva alternativa do desenvolvimento profissional que re-situa as questões sobre o *self* e o conhecimento, analisadas na secção anterior à luz de diferentes contributos teóricos, expressando, simultaneamente, a necessidade questionar os entendimentos tradicionais do DPC. A dimensão política do modelo *re-imaginação* é reforçada pelas dimensões pedagógica e epistemológica, enquadradas numa perspectiva ética

que recupera a dimensão pública da profissão docente, para além da dimensão profissional.

3.1. Breve caracterização do 10X10

Este projeto de formação integra dimensões formais e informais do DPC na sua génese, na sua implementação e nas suas ressonâncias. Na sua génese, o programa está organizado respeitando todos os elementos formais regulamentados pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP). Consiste na articulação entre um Curso de Formação com a duração de 40 horas a que correspondem 1,6 créditos, ao que se segue uma Oficina de Formação com a duração de 50 horas a que correspondem 2 créditos, ambos na área C- “Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência” (conforme art. 6º do RJFCP). O “10X10” é fundamentado de forma coerente com a tradição do DPC na medida em que se âncora num dos objectivos primordiais: pretende responder à “desmotivação de grande parte dos alunos do 3º ciclo e ensino secundário, e às dificuldades de aprendizagem detetadas” (excerto do formulário da oficina de formação), permitindo diferentes formas de envolvimento dos alunos neste projeto. Permite também estreitar as

relações entre os profissionais de educação e entre estes e a comunidade educativa.

No que se refere à implementação, o “10X10” materializa o Curso de Formação como uma residência artística. Concentra numa semana de Julho as 40 horas de trabalho, exigindo dedicação exclusiva e promovendo uma imersão pessoal nos processos de formação e de convivência entre os participantes que ultrapassa os limites dos mecanismos formais de aprendizagem e formação. Já a Oficina de Formação que decorre entre Setembro e Janeiro (com a duração de 25 horas de trabalho presencial e 25 horas de trabalho autónomo) tem como dimensão central o estabelecimento de pares pedagógico-artísticos que em parceria organizam e recriam o trabalho pedagógico. Estes pares são compostos por professores de diversas disciplinas (Filosofia, Biologia, Matemática, Português, entre outros) e por artistas de diversas áreas (dança, poesia, teatro, música, artes plásticas).

Ao articular e tornar interdependentes dois momentos de formação (curso e oficina de formação), o “10X10” abre um espaço-tempo potencial de relação, interrogação e pesquisa para todos os envolvidos que ultrapassa os limites previstos pela formação e que ocorre (ou

não) com diferente intensidade e significado para cada um (professor e artista). Assim, por via da relação criada entre mecanismos *formais* de DPC, um hiato de potência *informal* é tornado possível pelo tempo que medeia, pelas expectativas e pelo trabalho potencialmente desenvolvido entre um momento e outro. O que permite uma contaminação entre as dimensões formais e informais do “10x10”.

O programa assume ‘aulas públicas’ como uma das suas estratégias de divulgação. Ocorrendo no palco do Pequeno Auditório da FCG e nas escolas envolvidas, as aulas públicas sintetizam e apresentam as estratégias pedagógicas desenvolvidas por cada par artista/professor e respectiva turma. Esta estratégia a par das residências representam formatos mais ligados ao trabalho artístico do que ao pedagógico e formativo. Ao contrário da tradição do DPC que tende a focar-se no interior da sala de aula e eventualmente da escola, o “10X10” ao expor-se provoca ressonâncias numa comunidade que não respeita as fronteiras da comunidade racional (dos professores, e até dos professores de um dado nível de ensino ou área disciplinar). Nestas, cada dupla pedagógico-artística e os alunos implicados apresentam o seu processo de trabalho a quem o queira apreciar – outros professores, outros artistas, famílias, curiosos, amigos. Com esta

estratégia desencadeiam-se potenciais processos de diálogo e reflexão imprevistos e imprevisíveis, reforçando uma vez mais as possibilidades da transgressão entre os mecanismos formais e informais.

Todo este processo resulta na descrição de um conjunto muito heteróclito de estratégias pedagógicas de raiz artística (designadas ‘micropedagogias’) que emergiu do trabalho de cada uma das duplas professor/artista e que singulariza pedagógico-artisticamente cada par. Este produto final materializa a dimensão criativa do trabalho dos professores.

3.2. Linhas de fuga em processos de DPC

Este programa de formação contínua de professores promove o trabalho *entre* espaços de arte e educação, disciplinas escolares e campos artísticos, escolas e museus, professores e artistas, professores e alunos, entre o ensinar e o aprender. Isto acontece na medida em que o “10x10” se centra no trabalho cooperativo desenvolvido por professores e artistas e implementado por ambos no contexto de sala de aula. Pelo facto de acontecer entre o espaço da escola e do museu,

fazendo uso de dispositivos e racionalidades artísticas, o programa promove o distanciamento crítico do professor em relação ao contexto de sala de aula e permite *desnaturalizar* as suas práticas quotidianas. Por ser ancorado no trabalho cooperativo em equipa, o programa promove a emergência de dispositivos pedagógicos imprevistos – designados como *micropedagogias*³ – derivados de estratégias de trabalho artísticas.

A promoção do trabalho cooperativo entre professores e artistas, entendidos como pares, representa a possibilidade de interromper e ultrapassar as perspectivas individualistas normalmente presentes nas iniciativas de DPC. Os modelos top-down, hierárquicos e burocráticos podem ser questionados através da análise da natureza e características da experiência de DPC proposta pelo “10x10”, considerando os seus pressupostos sobre o *self* do professor. Como referido anteriormente, a propósito do trabalho de McWilliam, enquanto as abordagens tradicionais recorrem principalmente à psicologia e à psicoterapia para a sua teorização da natureza do *self*, a proposta 10x10 é sustentada por perspectivas pedagógicas e artísticas

³ <http://descobrir.gulbenkian.pt/Descobrir/pt/Evento?a=5467>

que re-configuram o trabalho da educação como cooperativo, interdiscursivo e transdisciplinar. As *micropedagogias* 10x10 são combinações e recombinações de gestos, estratégias, linguagens e dispositivos pedagógicos e artísticos sustentados por intencionalidades educativas. No âmbito desta proposta, o professor é ator e autor do seu próprio trabalho e desenvolvimento, entendido como aberto, imprevisível e emergente, para além das perspectivas normalizadoras do DPC que incorporam uma visão passiva do professor. O projeto, embora tenha uma dimensão de exterioridade relacionada com a origem da iniciativa, da proposta e da concepção – que parte da equipa do programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian - permite contrariar uma lógica de normalização dos modelos e das práticas de formação contínua, assim como a passividade do professor subjacente aos modelos de formação tradicionais, na medida em que os conteúdos, temas e propostas de trabalho são da responsabilidade do par artista/professor e são de natureza emergente, plural e imprevisível.

Como afirmado por Larrosa (2013) a racionalidade pedagógica e a raciocionalidade artística focam-se ambas na construção de relações significativas com/para o mundo, permitindo e promovendo o seu

carácter público e a sua renovação. O autor defende que tanto a arte como a pedagogia expõem o mundo e expõem os sujeitos ao mundo criando espaços comuns e públicos. Consideramos que o “10x10” representa uma experiência de exposição – à arte, à pedagogia, ao mundo – que resulta num espaço comum e público de ensino-aprendizagem. Ao ir para além das visões formalistas, normalizadoras e burocráticas do trabalho docente o “10x10” permite ao professor reapropriar-se da dimensão pública da sua função, não só ativista, como no modelo de Sachs (2009), mas também artística.

Outra característica importante do 10x10 é o facto de assumir o processo pedagógico como imprevisível e plural tanto em termos do seu conteúdo como do seu design. O trabalho desenvolvido pelos pares resulta de uma combinação e contaminação das características pessoais dos participantes, das suas experiências profissionais, do conteúdo de cada disciplina, das características do grupo-turma e dos contextos onde o projeto é desenvolvido, culminando numa pluralidade de práticas e abordagens em que cada uma expressa e preserva a sua singularidade. Podemos definir o “10x10” como uma abordagem situada ao DPC, baseada na complexidade do conhecimento, na diversidade e pluralidade das experiências

educacionais e artísticas, na diversidade dos contextos e na pluralidade dos métodos. Enquanto que para as perspectivas tradicionais do DPC o conhecimento está ancorado numa *epistemologia representacional*, o “10x10” é baseado numa *epistemologia da emergência* (Osberg, Biesta & Cilliers, 2008), a qual permite a combinação de diferentes entendimentos do trabalho da educação, emergentes do envolvimento e resposta resultantes da transação entre professores, artistas, alunos, conhecimento e contextos. A proposta desenvolvida por cada par artista/professor caracteriza-se pela sua singularidade – em termos de metodologia, conhecimento, discurso – preservando a natureza plural do trabalho da educação. O professor como figura tardo-moderna, o *professor conhecedor* (Geerinck, Masschelein & Simons (2010) – ou o ‘maitre savant’ de Rancière (2002) - que identificámos com o modelo tradicional de DPC é suspenso e interrompido na proposta “10x10”. O projeto pluraliza o trabalho e os trabalhadores da educação (professores, artistas) e a experiência educativa (como pedagógica e artística).

O encontro entre professores e artistas possibilitado representa, simultaneamente, uma experiência de exposição à alteridade e à

igualdade. De alteridade na medida em que opera através de uma interrupção da comunidade racional em educação que torna possível o encontro com o que é *diferente* e *outro* relativamente ao trabalho quotidiano destes dois atores. Professores e artistas envolvem-se com a diferença e a alteridade (Biesta, 2006), tanto na relação de cooperação que se estabelece entre eles, como a forma como põem o seu trabalho ao serviço da valorização do outro (como professor, como artista, como aluno). Ao mesmo tempo, este processo e os resultados do trabalho cooperativo desenvolvido por professores e artistas que participam no “10x10” representam uma experiência de igualdade entendida no sentido definido por Rancière (2002). Isto acontece na medida em que configure um percurso formativo para todos os intervenientes (professores, artistas, alunos), em que todos são postos ao mesmo nível relativamente às propostas pedagógicas de cada par e em que o conhecimento é posto à disposição de todos para o uso livre e comum, como foi evidenciado nas aulas públicas da 2ª edição do projeto recentemente apresentadas na FCG. Esta experiência interrompe e subverte a lógica de hierarquização (diferença entre o conhecimento do formador e do professor em

formação) e desvalorização do conhecimento e trabalho dos professores presente nos modelos tradicionais de DPC.

O exercício de análise que aqui propusemos permitiu, não a classificação de um projeto empírico a partir de uma perspectiva teórica prévia, mas antes evidenciar o valor heurístico da interdiscursividade entre teoria da educação e experiências pedagógicas em curso. A análise do caso foi generativa de um alargamento e redensificação da tipologia de onde partimos. Uma abordagem desta natureza permite transgredir os limites entre formal e informal na análise de estratégias de DPC pluralizando o conceito.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987) . *Supervisão da Prática Pedagógica . Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Geerinck, I., Masschelein, J., & Simons, M. (2010). Teaching and knowledge: a necessary combination? An elaboration of forms of teacher's reflexivity. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 379-393.
- Kesson, K. R., & Henderson, J. (2010). Reconceptualizing professional development for curriculum leadership: Inspired by John Dewey and informed by Alain Badiou. *Educational Philosophy and Theory*, 42(2), 213-229.
- Larrosa, J. (2013). Por amor à infância e por amor ao mundo. Notas sobre a arte na sala de aula. *Imaginar*, 56, 39-46.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Investigar em Educação* , 3, 57-127.

McWilliam, E. (2002). Against professional development. *Educational Philosophy and Theory*, 34(3), 289-299.

Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. Porto : Porto Editora.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

Osberg, D., Biesta, G., & Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 213-227.

Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Richter, D., Kunter, M., Klusman, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 90-103.

Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. In M. A. Flores, & A. M. Simão (eds), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores* (pp.99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Outras Fontes

Decreto Lei nº 22/2014 - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Formulário da Oficina de Formação do “10x10”

Formulário do Curso de Formação do “10x10”

Nota Biográfica

Teresa Gonçalves é doutorada em educação pela Universidad de Sevilla, Master em filosofia pela Katholieke Universiteit Leuven e Licenciada em Filosofia pela Universidade de Lisboa. Atualmente é Investigadora na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL).

Elisabete Gomes é doutorada em Ciências da Educação; actualmente é Professora Adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e membro da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL).