

**EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE**
Relatório da Unidade Curricular

Maria de **Fátima** Carneiro Ribeiro **Pereira**

2015

**EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE**

Fátima Pereira

Relatório da unidade curricular
**Educação Pública, Formação de Professores
e Epistemologia(s) do Trabalho Docente,**

nos termos do Decreto-Lei nº
239/2007 de 19 de Junho, no âmbito
das provas para obtenção do título
de agregado no Departamento de
Ciências da Educação da Faculdade
de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto.

ÍNDICE

Parte I - EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE - Contextualização da Unidade Curricular	3
1. A especificidade epistemológica e a inserção institucional das Ciências da Educação	3
2. Docência e investigação no ensino superior	8
3. A formação em Ciências da Educação na FPCEUP e referenciais científico-pedagógicos da unidade curricular	11
3.1. A licenciatura em Ciências da Educação na FPCEUP	11
3.2. O Mestrado em Ciências da Educação	15
3.3. O Programa Doutoral em Ciências da Educação.....	21
Referências bibliográficas	23
Parte II - EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE: pressupostos e fundamentação.....	27
Introdução.....	27
I - Pressupostos metodológicos, conceituais e epistemológicos.....	27
1. Pressupostos metodológicos	27
2. Pressupostos conceituais e epistemológicos	29
II - Educação pública, formação de professores e epistemologia(s) do trabalho docente - Fundamentação teórico-concetual	35
Introdução.....	35
1. Transformações da modernidade, educação pública e profissão docente	35
1.1. Modernidade tardia e crise da educação escolar moderna.....	36
1.2. Neoliberalismo e educação pública	43

1.3. Narrativas sobre a educação escolar e a profissionalidade docente	49
2. Ética e justiça em educação pública	54
2.1. Perspetivas sobre a ética no campo da educação escolar pública.....	55
2.2. Do conceito de justiça à problemática da(s) justiça(s) em educação.....	64
2.3. Educação escolar pública e governo de subjetividades	70
3. Formação de professores e trabalho docente	82
3.1. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente.....	82
3.2. Teoria(s) crítica(s) e formação de professores.....	97
3.3. Formação de professores e justiça(s) em educação	110
Referências bibliográficas	126
 Parte III – EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E	
EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE: Ficha da Unidade	
Curricular e planificação das aulas	137
1. Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente - Ficha da Unidade Curricular	137
2. Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente – Proposta de Planificação de aulas.....	148

Parte I - EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE - Contextualização da Unidade Curricular

Pretende-se, neste capítulo, explicitar uma cartografia da historicidade da unidade curricular por relação com a especificidade epistemológica e a inserção institucional das Ciências da Educação (CE), a docência e investigação no ensino superior e a formação em CE na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Esta cartografia possibilitará, ainda, identificar referenciais científico-pedagógicos da unidade curricular, relativos a projetos de formação graduada e pós-graduada que desenvolvi e que constituem seu património.

1. A especificidade epistemológica e a inserção institucional das Ciências da Educação

Apesar de as tentativas de credibilização científica da “ciência da educação”, na Europa, remontarem ao final do século XIX, a afirmação da cientificidade em educação no contexto universitário nacional começou a esboçar-se na criação das licenciaturas em ensino, na década de 1970, e foi marcada por uma forte instrumentalização dos seus saberes a favor do processo de modernização do sistema educativo então encetado (Correia, 2007a). A necessidade de investimento no sistema de formação inicial de professores, que o regime salazarista tinha depauperado, associada à fragilidade científica das CE, originou a exacerbação da dimensão técnica e positivista, com prejuízo da componente crítico-reflexiva e anunciadora de uma nova epistemologia dos fenómenos educativos. Por essa razão, esta emergência não contribuiu para a valorização da cientificidade das CE no contexto universitário; a instrumentalização dos saberes em CE segundo uma racionalidade cognitivo-instrumental e de suporte didático aos, então, considerados autênticos saberes científicos das áreas disciplinares de ensino (*ibid.*) revelou-se mais perturbadora do que legitimadora da sua cientificidade.

A criação das licenciaturas em ciências da educação, em Portugal na segunda metade dos anos 1980, veio anunciar uma perspetiva crítica sobre a tecnologização da cientificidade em CE, que até então marcava a sua inserção na universidade.

A criação de cursos em CE, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), remonta ao final dos anos 1980, tendo emergido em torno de um projeto científico-pedagógico com uma dimensão multireferencial, focada em domínios de intervenção científica e profissional diversos, como a educação escolar, a saúde, o serviço social e a formação de adultos, entre outros. Não foram indiferentes a este projeto, as opções pedagógicas e epistemológicas da equipa de professores que, à data, fez do projeto uma alternativa inovadora e consistente (Correia, 2007b). A sua história articula-se com o próprio processo de afirmação das ciências da educação como campo científico autónomo e legítimo, que se tem revelado profundamente complexo, controverso e caleidoscópico. A minha relação com as CE na FPCEUP é contemporânea desse processo, primeiro como trabalhadora-estudante e investigadora e posteriormente como docente. Com efeito, em 1990 iniciei a minha formação na LCE na condição de professora primária. Nesse mesmo ano, integrei a equipa do Instituto Irene Lisboa (IIL), no Porto, cuja principal finalidade se prendia com o desenvolvimento de projetos de formação de professores e de investigação em educação, privilegiando parcerias com alguns docentes e investigadores da FPCEUP. A partir de 1993, passei a fazer parte do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) «pela mão» do projeto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar), um projeto desenvolvido em parceria da FPCEUP com o IIL, que eu representava, financiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) e dirigido por Agostinho Ribeiro.

A formação graduada e pós-graduada em CE não pode ser dissociada das especificidades epistemológicas que caracterizam este campo de saber. A produção da cientificidade em educação tem peculiaridades que se prendem com o facto de visar um objeto plural, incerto e inacabado, que incorpora projetos de transformação, discursos heterogéneos sobre as práticas educativas e intencionalidades contraditórias, oriundos de campos sociais diversos. A pretensão de constituição de um discurso da verdade e de isenção ideológica que as CE reclamaram para si próprias na procura da sua legitimação, foi confrontada com a especificidade epistemológica de constituição de objetos científicos num domínio mestiçado (cf. Correia, 2000); a educação é um

conceito plural e poliforme que configura um campo onde discursos de cientificidade, senso comum, política e ideologia parecem disputar o lugar de discurso «sábio».

É esta especificidade do campo científico em CE que torna o processo de instituição das CE na FPCEUP, um processo desafiador das normatividades epistemológicas e educativas e das suas relações com a formação no ensino superior.

À semelhança das ciências do homem e da sociedade, as ciências da educação focalizam-se nas práticas sociais e, por isso, não podem ignorar o seu sentido e os possíveis determinismos das suas produções (Ardoino & Vigarello, 1986). A educação é uma prática social à qual se associam outras práticas, que são objeto de reflexão científica, ética e política. É esta pluridimensionalidade dos objetos empíricos que torna difícil perspetivar uma identidade para as ciências da educação, para a qual concorrem uma variedade de disciplinas e uma heterogeneidade entre as práticas e as teorias que, de acordo com os autores, é uma heterogeneidade duplamente complexa, uma vez que as práticas, por si só, criam diferentes níveis e dimensões de análise (cf. Pereira, 2010)

A produção científica em ciências da educação contribuiu, tradicionalmente, para o espartilhamento da realidade socioeducativa e da sua inteligibilidade em, fundamentalmente, três âmbitos: a didática das disciplinas, as abordagens macro-educativas e as abordagens micro-educativas; a que recentemente se acrescentam as abordagens meso-educativas. Essa pluralidade de olhares tem constituído o núcleo da problemática identitária das ciências da educação (cf. *ibid.*).

As práticas sociais em educação realizam-se num campo atravessado por ideais, crenças, valores e interesses heterogêneos e nem sempre explícitos. Por isso, a educação não é objetiva, nem apenas racional, exigindo uma abordagem plural dos seus objetos (práticos ou teóricos) que possibilite perspetivas específicas em função de sistemas de referência heterogêneos (Ardoino, 1993); uma abordagem complexificante, que tenha em conta a multirreferencialidade das problemáticas educativas e que ponha em ação, diferencie e combine entre si diferentes linguagens disciplinares, originando um saber que não pode ser reivindicado por nenhuma delas em particular.

A produção da cientificidade em educação, inicialmente desenvolvida de modo articulado com os saberes da psicologia, foi marcada por profundas ambiguidades relacionadas com a sua fragilidade epistemológica; a cientificação do campo educativo procurou afirmar-se pelo recurso a domínios de natureza contraditória e incomensurável: as metodologias das ciências da natureza, os contributos das ciências morais (para a definição dos fins desejáveis em educação) e um conceito da ciência

aplicada que não esclarece se essa aplicação é de âmbito cognitivo ou instrumental nem quais as suas implicações para a ciência de onde é originária (Charbonnel, 1988). A perturbação que esteve na origem da atribuição de cientificidade aos discursos em educação está relacionada com a natureza ambígua do seu objeto que tem origem na complexa articulação entre os meios e os fins. A ciência da educação deveria contemplar a pesquisa racional dos fins a que se deveria destinar a educação das crianças, mas também o estudo metódico dos meios adequados o que, apesar de se pretender que configurasse um mesmo saber, exigia recursos diferentes e até contraditórios: “Ciência da natureza pelo seu método, ciência moral pelo seu objecto ela seria ciência prática pela sua intencionalidade” (*ibid.*: 25).

Em Portugal, a investigação em CE começou por associar-se privilegiadamente com a área da psicologia, constituindo-se posteriormente e de forma progressiva “num espaço complexo de confronto de paradigmas e matrizes disciplinares que, por vezes, emergem numa conflitualidade entre sistemas diferentes de definição dos próprios critérios de legitimidade científica.” (Correia & Stoer, 1995: 65). Teresa Estrela (2008: 22), a propósito da natureza disciplinar das ciências da educação e referindo a emergência dos primeiros cursos com essa designação, em França, na década de 1960, realça a natureza arriscada e transgressora que desde então a “atitude multirreferencial” da investigação em CE passou a assumir

riscos de transgressão de fronteiras disciplinares sem se acautelarem devidamente as lógicas internas de construção dos saberes de cada disciplina; riscos de superficialidade e de banalização de teorias e conceitos que se transformam em *slogans* repetidos acriticamente de autor para autor; riscos de utilização abusiva de métodos e instrumentos de análise do real, validados noutros campos por vezes bem diferentes do campo educacional.

O debate, em torno da especificidade dos saberes em educação e das metodologias que se adequam à sua produção, marcou a abordagem epistemológica ao campo das CE nas últimas duas décadas do século XX. Vários autores (Ardoino & Vigarello, 1986; Berger, 1992; Campos, 1993; Charbonnel, 1988; Charlot, 1998; Correia, 1998; Mialaret, 1976; entre outros) dão conta da complexidade e incompletude desse debate.

O conceito de educação encontra-se no cerne da problemática dos discursos científicos e das justificações que se produzem no campo educativo. Mas este não é um conceito uniforme e isento de significados menos científicos. O termo educação pode

ter diferentes significações: educação enquanto instituição, educação enquanto ação que se exerce sobre outrem, educação enquanto resultado ou enquanto conteúdo; apesar disso, o que se evidencia como essencial para a análise dos discursos em educação não são tanto as significações do termo, mas sobretudo a sua utilização para designar campos distintos (Charbonnel, 1988). Mas também na designação do mesmo campo, a significação do termo oferece ambiguidades; a noção integra na sua essência uma contradição fundamental, historicamente enraizada e que se prende com a separação substancial entre os meios e os fins e entre os discursos pedagógicos, os discursos científicos e os discursos dos atores sociais implicados.

A reflexão educativa situou-se sempre na interface dos saberes sábios e dos saberes profanos, entre a *praxis* e a *poiësis*, entre a racionalidade e a paixão e entre a lógica da regulação e a lógica da emancipação. O seu paradoxo resulta, no entanto, de tender a estruturar-se na valorização de um destes polos, negando a pertinência do outro, o que, paradoxalmente, também a impede de contribuir para a realização dos propósitos que anuncia e que legitimam as práticas que propõe (Correia, 1998). Além disso, a educação é constituída por uma panóplia de objetos com os quais todos nós interagimos e sobre os quais construímos significados, pareceres e saberes, de um modo ou de outro, ao longo da vida, o que legitima a proliferação de discursos profanos, pretensamente sábios, que habita os campos epistemológicos da educação. A reflexão educativa gera-se, assim, numa rede complexa fundada numa mestiçagem de opiniões, racionalidades, experiências e conhecimentos que se constituem em discursos e são parte incontornável dos objetos-sujeitos da produção científica em educação (cf. Pereira, 2007).

A investigação em educação, à semelhança da investigação em ciências sociais em geral, não escapa à contingência social e histórica da constituição dos seus objetos e das teorias que com eles se relacionam, integrando-se uma e outras em paradigmas científicos particulares. No entanto, o campo da produção científica em educação, pelo facto de o seu reconhecimento social e na comunidade científica constituir uma realidade historicamente recente, revela uma profunda fracturação de tipo disciplinar e metodológico, não autorizando a falar numa tradição ou cultura científica no campo da investigação em educação, a partir da qual a inovação paradigmática se realizasse, ou numa comunidade científica coesa que se constituísse por relação com essa cultura;

Elas (as ciências da educação) ainda se definem por referência a disciplinas vizinhas e não por si mesmas. É por isso que se fala de psicologia da educação, de sociologia da educação, de estatísticas aplicadas à educação, etc.. As ciências da educação surgem ainda como demasiado jovens para assumir a responsabilidade do seu campo do saber. Eis a razão pela qual recorrem incessantemente às outras para analisar e tentar solucionar os seus problemas. (Legendre, 1983: 242, cit. in *ibid.*)

Mas na sua fragilidade paradigmática residem, também, as possibilidades de rutura com as perspetivas nomológicas e monolíticas da ciência moderna. Ao caraterizar-se pela dispersão metodológica e disciplinar, a investigação em educação também beneficia de um campo alargado e heterogéneo de possibilidades, que potencia uma maior liberdade de escolha e uma rede multirreferencial de opções possíveis.

2. Docência e investigação no ensino superior

Vivemos um tempo de profundas mudanças, no ensino superior em geral e na universidade pública em particular, que se refletem na sua matriz institucional, na sua conceção e nas relações que estabelece com o mundo social, económico e cultural. O conceito de universidade pública é hoje um conceito caleidoscópico e cada vez menos consensual, que referencia contextos de formação e de investigação de grande complexidade e heterogeneidade. Não escapando à crise da modernidade e das instituições educativas (cf. Giddens, 2002; Dubet, 2002), a universidade pública enfrenta três crises intimamente relacionadas, referidas em Santos (2005) como uma crise de hegemonia, uma crise de legitimidade e uma crise institucional. Com efeito, a universidade, nas últimas décadas, tem sido objeto de pressões contraditórias, entre a manutenção da sua matriz institucional tradicional - mais vocacionada para a formação de elites e a produção do pensamento crítico e do conhecimento válido – e a sua instrumentalização na produção de conhecimento e na formação de mão-de-obra qualificada. Esta contradição intrínseca, que a universidade não tem conseguido resolver, tem originado a procura, por parte do estado e dos agentes económicos, de instâncias alternativas de produção de saber e de formação de competências adequadas ao desenvolvimento do sistema social e económico (*ibid.*). A crise de legitimidade, implicada na primeira, resulta da incapacidade da universidade pública em se constituir como entidade democrática e promotora de equidade e justiça social. A crise institucional, implicada nas anteriores, resulta da deriva neoliberal intensificada em

finais do século passado, que induz uma “perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (*ibid.*: 139). Embora com contornos diversos nos diferentes países em que se fazem sentir, estas crises são bem evidentes na universidade portuguesa, que na atual conjuntura de crise económico-financeira vê intensificada a crise institucional, associada à expansão de lógicas de «globalização mercantil» e consequente desresponsabilização por parte do estado, que assim promove a valorização do «capitalismo educacional» (cf. *ibid.*).

É neste contexto institucional que a implementação do processo de Bolonha, a partir de 1999, pode ser analisada como um fator de agravamento das crises da universidade pública ou como uma possibilidade para esta se repensar e reestruturar. Não se ignora que, na agenda de Bolonha, ao pretender-se instituir um Espaço Europeu de Ensino Superior, se considerou a educação superior como “estrategicamente importante para a UE na criação tanto de «mentes» quanto de «mercados» para a economia europeia de conhecimento.” (Robertson, 2009: 408). Essa demanda impôs-se a par da chamada “Estratégia de Lisboa”, definida em 2000 e que “declarou que a União Europeia deveria tornar-se a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.” (*ibid.*: 410).

O processo de Bolonha pretendeu, simultaneamente, instituir um sistema europeu de créditos (ECTS) e ciclos de formação, capaz de permitir a mobilidade dos cidadãos europeus com habilitação académica superior em função das supostas necessidades do mercado de trabalho e de dinamização da economia capitalista, e promover um programa político que transfere o poder de decisão, em matéria de política educativa, dos estados nacionais para uma entidade supranacional e difusa. Apesar disso, perspetivo o processo de Bolonha como uma oportunidade que as instituições de ensino superior tiveram/têm para refletir sobre as suas práticas institucionais de formação e de investigação e de ressignificar e reconfigurar umas e outras. Considero, ainda, que ele pode contribuir para romper com as fronteiras institucionais entre o ensino superior politécnico e a universidade, que do meu ponto de vista não faz sentido existirem no atual contexto socioprofissional. Ao colocar a ênfase nos processos de aprendizagem dos estudantes e não nos de ensino dos professores, o processo de Bolonha possibilita uma revolução no paradigma de formação tradicionalmente

instituído na universidade, que pode acontecer ou não, podendo instituir-se apenas como um processo mais burocrático do que pedagógico.

Na convergência do que venho referindo, Correia (2000) alerta para a tendência para a hegemonização da lógica de mercado na regulação do ensino superior que acentua a sobreposição dos resultados relativamente aos processos - “Dir-se-ia que a questão pedagógica se encontra subordinada às questões da eficácia, de uma eficácia onde está ausente qualquer pensamento que pretenda incorporar a problemática dos custos sociais e dos custos pessoais, isto é, de uma problemática onde a economia das competências se subordina à economia das felicidades.” (p. 5). A entrada da «pedagogia» nos discursos relativos ao ensino superior merece, assim, alguma vigilância crítica relativamente à sua eventual instrumentalização a favor de lógicas mais de eficácia do que de compromisso com a cultura, o conhecimento e a cidadania. Considero que, como Estrela (2010: 11), “Pedagogia e ética constituem, no entanto, duas dimensões fundamentais e estreitamente articuladas em qualquer acto de ensino, o que ganha especial pertinência face às mudanças do ensino superior introduzidas pelo processo de Bolonha (1999)”. No caso da formação em CE, a questão coloca-se de forma ainda mais essencial já que as profissões em educação que se visa formar são na sua essência profundamente éticas, interferindo e sendo mesmo responsáveis (no caso da educação escolar) pela subjetivação e socialização dos indivíduos, isto é pela «fabricação» de sujeitos, de cidadanias e de cidadãos.

O *nexus* ensino-investigação (cf. Barnett, 2005) surge, por isso, como uma dimensão incontornável na formação no ensino superior e deve ser perspectivado, quer no que diz respeito à implicação da investigação realizada pelos professores nos conteúdos da docência, quer na consideração da investigação como metodologia de formação. Essa é a perspectiva que orienta a conceção desta unidade curricular. Trata-se de um entendimento comunicacional e ético da ciência e de democratização dos meios e dos fins da sua produção que reconhece aos sujeitos em formação a coautoria pelo projeto de formação que se institui.

Tradicionalmente, a universidade caracteriza-se pela estreita articulação entre o conhecimento resultante da investigação realizada pelos professores e os conteúdos de formação. No entanto, a tendência para a instrumentalização do conhecimento científico face a mandatos sociais nem sempre convergentes com a *praxis* universitária, associada a políticas de financiamento da investigação que privilegiam a resolução de problemas, no contexto de uma agenda neoliberal, fragiliza a autonomia universitária. Num

contexto de massificação do ensino superior, essa perda de autonomia favorece uma tendencial separação entre a pesquisa e o ensino, sacrificando a resolução das crises de hegemonia e de legitimidade da universidade a favor da sua reinstitucionalização silenciosa e condicionada por interesses mais economicistas que científicos e instituídos segundo uma racionalidade não comunicativa. A unidade curricular que aqui se apresenta assume-se, assim, como um potencial obstáculo a essa tendência, ao fundamentar-se na investigação que tenho desenvolvido nas últimas duas décadas.

3. A formação em Ciências da Educação na FPCEUP e referenciais científico-pedagógicos da unidade curricular

3.1. A licenciatura em Ciências da Educação na FPCEUP

A especificidade epistemológica e metodológica das ciências da educação permite compreender a estreita articulação entre a história dos cursos em CE na FPCEUP e a implementação e desenvolvimento do CIIE, pouco depois da criação da LCE.

O processo de criação do CIIE, segundo Correia (2007b), embora tivesse implicado um grupo de investigadores e docentes da FPCEUP, deve a Stephen Stoer o facto de a heterogeneidade do Grupo das CE não ter conduzido à dispersão e acantonamento em territórios disciplinares e disciplinadores, tendo contribuído, antes, para a valorização da multireferencialidade e do dialogismo científico-pedagógico, tanto na investigação, como na formação graduada e pós-graduada. Num estudo sobre “Os processos e os produtos da investigação em Ciências da Educação na FPCEUP” do qual fiz parte, integrado no projeto “Vivências, Percursos e Produção Científica em Ciências da Educação: contributo para o conhecimento de uma experiência em formação e investigação”¹, procurou-se caracterizar a produção científica do grupo de investigadores do CIIE/ Grupo de CE da FPCEUP, desde a sua criação. Os resultados do estudo permitiram identificar um *ethos* inspirado por conceções sociocríticas e que, em termos de conteúdo, se traduz num enfoque sociopolítico e num enfoque psicossociológico. As temáticas mais focadas convergem para a Formação e a Análise da Escola, numa

¹ Projeto inicialmente coordenado por Stephen Stoer e posteriormente por José Alberto Correia, desenvolvido no CIIE, na primeira metade da década de 2000 e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

perspetiva crítica congruente com o *ethos* básico do grupo. Este *ethos* relaciona-se com as opções pedagógicas e epistemológicas da equipa de professores que criaram a LCE na FPCEUP, que já referi, sem no entanto se revelar cristalizado. Com efeito, “os conteúdos de investigação sofreram um processo de recomposição, por desagregação (...), por resignificação (...), ou por alargamento (...).” (Lopes, Coelho, Pereira et al., 2007: 132). Posso dizer que o mesmo aconteceu com a formação em CE na FPCEUP.

A LCE na FPCEUP, que foi instituída pela Portaria 816/87 de 30 de setembro, tinha como ramo de especialização a Educação da criança e como finalidade formar profissionais das áreas da educação, da saúde e do serviço social, como já referi, mais especificamente, educadores de infância, professores primários, enfermeiros e assistentes sociais, no sentido de os habilitar a outras funções profissionais no campo da educação, reconfigurando e resignificando os saberes da sua área de formação inicial e promovendo a reflexão sobre os seus saberes experienciais. À data, a formação inicial destes profissionais (com exceção dos assistentes sociais) era de grau de bacharelato e a LCE não só os habilitaria a novas especialidades como lhes permitia adquirir o grau de licenciatura. Por esta razão, o acesso à LCE previa um concurso local de seleção desses profissionais, reservando-se pelo menos 20% das vagas para um contingente próprio de candidatos com o 12º ano.

Correia (1993) caracterizaria a criação das LCE como “Uma experiência na corrente contra a corrente”, referindo a sua intencionalidade promotora de mediações crítico-reflexivas entre os saberes teóricos e os saberes práticos, entre a universidade e os campos profissionais em educação, no sentido de promover intervenções inovadoras e transformadoras do real, que escapem à racionalidade instrumental que tinha marcado a inserção das CE em contexto universitário.

Ao longo de toda a década de 1990 e primeira metade da década de 2000, a LCE viria a sofrer várias revisões do plano de estudos, sem no entanto perder a dimensão interpeladora e reflexiva sobre as problemáticas socioeducativas e a formação de profissionais da educação e a sua articulação com as dinâmicas e os produtos da investigação. As mudanças tiveram em conta a substancial alteração do público-alvo da LCE, que passou a ser constituído maioritariamente por estudantes com o 12º ano, o que suscitou uma reconfiguração do perfil do profissional a formar, tendo em conta que, para a maioria destes estudantes, se tratava de uma primeira qualificação de tipo profissional. Os profissionais para quem originariamente a LCE tinha sido concebida, ao longo da década de 1990, através de formação inicial ou de formação pós-

profissional, viram reconhecida a qualificação académica de licenciatura, tornando menos atrativa a realização da LCE e privilegiando a frequência de formações pós-graduadas; por outro lado, em 2002-03, o acesso à LCE passou a realizar-se através do concurso nacional de acesso ao ensino superior que levaria a uma completa alteração do público-alvo. Por essa razão, a alteração ao plano de estudos, que ocorreu em 2002-03, é considerada por Rocha e Nogueira (2007) como uma segunda licenciatura em CE, marcada por uma demanda de vocação académica pressionada pelos estudantes que transitam do 12º ano e que, nela, procuram uma formação inicial.

O processo de alteração do plano de estudos, em consequência da implementação em Portugal do chamado “Processo de Bolonha” (decreto-lei 74/2006), revelou-se uma oportunidade de debate, aprofundamento e consensualização de um projeto de formação que não implicou apenas a LCE, mas também as pós-graduações em CE na FPCEUP, e a sua comparabilidade com outros cursos em CE das universidades portuguesas. O debate viria a dar origem a uma reestruturação da LCE e das pós-graduações, adequando os projetos de formação à racionalidade de ciclo de estudos imposta por Bolonha, mas de acordo com os novos perfis de formação, entretanto consensualizados no grupo. A formação em CE passou, então, a ser constituída por 3 ciclos: o 1º constituído por 6 semestres e conferente de grau de licenciatura, o 2º constituído por 4 semestres e conferente de grau de mestrado e o 3º constituído por 6 semestres e conferente de grau de doutoramento.

No ano académico de 2007-08, iniciou-se na FPCEUP o 1º ciclo de estudos em CE, com a duração de 3 anos e com a finalidade de formar Mediadores(as) Socioeducativos(as) e da Formação, nas áreas e domínios profissionais de Formação e Poder Local, Inclusão e animação Sociocultural, Intervenção Educativa e Desenvolvimento Pessoal e Social, e Comunidade Educativa e Mediação Sociopedagógica. A definição destas áreas e domínios profissionais resultou de uma avaliação crítica do processo de implementação de áreas opcionais de pré-especialização, a partir do 3º ano da LCE, no plano de estudos a que já fiz referência como sendo a segunda LCE, e que revelou a pertinência de as manter como referencial organizador do novo plano de estudos para o 1º ciclo.

Na “segunda LCE” procurava-se responder à mudança no perfil dos estudantes que procuravam a LCE, definindo-se a partir do 3º ano áreas de pré-especialização que eram constituídas pela oferta de uma disciplina específica no 3º ano, que integrava uma componente concetual e uma componente metodológica, e pela realização de estágios

no 4º ano em instituições representativas dos contextos de intervenção da área. Participei nas atividades de conceção e desenvolvimento da Área 4 – Comunidade Educativa e Mediação Sociopedagógica que tinha como campo e ações de formação/intervenção,

por um lado, a escola, entendida como comunidade inserida numa comunidade e enquanto organização humana com características particulares (herdadas, prescritas e reivindicadas ou queridas); por outro lado, a mediação sociopedagógica, que acentua os processos de comunicação e de negociação - interpessoais, intergrupais e interinstitucionais – necessários à promoção da qualidade da formação oferecida pela escola, no que diz respeito às suas componentes específicas, as pedagógicas, entendidas como cristalizações próprias das relações sociais que a escola reproduz e produz. (Apresentação da Área 4: 1, doc. policopiado)

No âmbito da Área 4, fui responsável pela docência na disciplina de Escola e Construção do Saber, do módulo de “Análise da Formação de Professores”, na componente concetual, e do módulo de “Narrativas de Formação”, na componente Metodológica”, tendo ainda orientado vários estágios curriculares em contextos de educação escolar.

A designação de Mediador socioeducativo e da formação, definida para o perfil de formação no novo plano de estudos, resultante do processo de adequação ao decreto-lei 74/2006, constituía um referencial profissional e científico simultaneamente amplo, em termos das áreas socioeducacionais que abrange, e aglutinador da multirreferencialidade teórica e da perspectiva sociocrítica e interventiva que marcava a formação e a investigação em CE na FPCEUP. Assim, no processo de registo dessa adequação (pp. 18-20), define-se que a formação habilita para as seguintes funções:

- a) Observação e análise de contextos e de projectos socioeducativos de dispositivos de educação formal e de educação não formal e de actividades de natureza cultural, social e económica (...);
- b) Desempenho de funções de apoio na organização, gestão e avaliação de:
projectos curriculares, socioeducativos, e/ou comunitários;
programas educativos de orientação psicopedagógica e sociopedagógica a nível familiar e individual;
processos de intervenção educativa e formativa em contextos de institucionalização;
processos de formação de professores, de outros agentes educativos e de educação de adultos.
- c) Acompanhamento, implementação e execução de projectos e programas de intervenção, formação e investigação socioeducativas, sob supervisão adequada, supondo trabalho em equipa e em rede, entre os quais se incluem: instituições da

administração central, regional e local; estabelecimentos de educação e ensino; serviços de saúde; instituições de reinserção social e instituições particulares de solidariedade social; empresas; centros de reconhecimento e validação de competências e centros de formação; serviços educativos em espaços culturais e patrimoniais; formação de professores e de outros agentes educativos, formação profissional e educação de adultos.

Refere-se ainda que

Este perfil de competências articula-se em função do seguinte conjunto de dimensões capacitadoras da mediação socioeducativa e da formação:

- a) observação e análise de acções e situações educativas formais e não formais e de situações sociais, económicas e culturais em que sejam relevantes as componentes educativa e formativa, tendo em conta sobretudo capacidades de leitura do sistema sociopolítico, socioeducativo, sociocultural e de administração em que essas acções e situações tomam lugar e o reconhecimento do papel desempenhado pela cognição e pela interacção humana (...);
- b) intervenção educativa e formativa, socioeducativa e psicopedagógica, comunitária e em animação sociocultural (...);
- c) operacionalização e acompanhamento de projectos e acções educativas, formativas, socioeducativas, psicopedagógicas, de animação sociocultural e de intervenção comunitária (...).
- d) integração de equipas educativas multidisciplinares e pluriprofissionais de formação e de intervenção;
- e) participação e apoio à assessoria, à direcção, à gestão e à avaliação de projectos e programas, à concepção de modelos de intervenção, educação e formação inicial e contínua, à definição e à operacionalização de políticas educativas, acções de consultoria e estudos de prospectiva, à compreensão e explicação teórica dos problemas e das situações, à investigação educacional, bem como a todas as especializações que os múltiplos campos de intervenção proporcionam (...).

Para o efeito, o plano de estudos organizou-se de acordo com as áreas científicas de: Educação, Sociologia da Educação, Estudos Curriculares, Educação de Adultos, Psicologia da Educação, Metodologia da Educação, Metodologia de Investigação e Pedagogia Social, deixando em aberto outras áreas científicas como opção.

3.2. O Mestrado em Ciências da Educação

Paralelamente à implementação e desenvolvimento da LCE, o Grupo de Ciências da Educação da FPCEUP criou e implementou vários cursos de mestrado em CE, de modo implicado na investigação dinamizada no CIIE, com enfoque particular nos projetos de doutoramento e nas provas de agregação realizadas pelos seus docentes. Em 1991 (Diário da República, II Série, nº 261, de 19 de setembro de 1991) foi criado o primeiro mestrado em CE na FPCEUP, nas especializações de “Educação da criança” e “Educação desenvolvimento e mudança social” (FPCEUP, 2006). Posteriormente,

outras especializações foram sendo implementadas no contexto legislativo do mestrado em CE, embora com retificações em 1998 e em 2003 (Diário da República, II Série, nº 186, de 13 de agosto de 1998 e Diário da República, II Série, nº 53 de 4 de março de 2003). Destas especializações, interessa-me realçar a especialização de Animação e gestão da formação, coordenada por José Alberto Correia e Manuel Matos, que realizei enquanto estudante, tendo desenvolvido uma dissertação sobre a formação de professores (Pereira, 2001), e as especializações de “Formação, Profissões e Identidades” e de “Docência, identidades e formação”. Estas especializações, sendo as duas últimas coordenadas no primeiro caso por Amélia Lopes, Agostinho Ribeiro, Natércia Pacheco e Cristina Rocha e no segundo caso por Amélia Lopes, Carlinda Leite e Manuela Terrasêca, constituem património referencial da unidade curricular objeto deste relatório, ao nível das pós-graduações no campo do trabalho docente e da formação de professores, embora não esgotem a abordagem que possa ter sido realizada noutras especializações. A relação profissional intensa, de docência e de investigação que tenho desenvolvido com Amélia Lopes, há duas décadas, justifica alguma convergência dos conteúdos deste relatório com o seu trabalho nestes domínios.

Como já referi, a implementação do processo de Bolonha na Universidade do Porto deu origem a uma reconfiguração da estrutura curricular do mestrado em CE. Não importando aqui desenvolver uma apreciação crítica sobre os desígnios político-económicos que podem estar na origem da criação de um sistema europeu de educação superior e dos modelos institucionais a que deram origem, salientarei as suas implicações em termos da reconceptualização das estruturas e dinâmicas formativas do mestrado em CE e da pertinência desta unidade curricular nessa reconceptualização.

No “Processo de pedido de registo de adequação do curso de mestrado em Ciências da Educação” (FPCEUP, 2006) refere-se que

Para além das pessoas licenciadas em Ciências da Educação com o 1º ciclo (processo de Bolonha), este mestrado em Ciências da Educação dirige-se a profissionais de outras áreas que percebem como importante, para os seus percursos estudantis e profissionais, uma reflexão e conhecimento de modos de concretizar uma intervenção nos domínios: da educação (...); da formação (...); e em todas as actividades de natureza cultural, social e económica onde as dimensões educativa e formativa são determinantes. (p.7)

Sendo objetivos visados pelo ciclo de estudos

capacitar futuros profissionais para o desempenho da sua actividade em contextos de educação e formação diversos, inseridos no sistema educativo e fora dele, com funções de:

- formação de formadores,
- concepção, direcção e gestão de programas e projectos de educação e formação,
- consultoria de projectos, incluindo avaliação de programas e projectos,
- concepção e implementação de projectos de investigação,
- concepção e implementação de projectos de intervenção socioeducativa, sociocomunitária e de mediação,
- gestão de instituições educativas escolares e não escolares,
- direcção, coordenação e animação de serviços, equipas e redes, intra e inter institucionais. (p. 17)

Refere-se, ainda, que se pretende a formação de profissionais altamente qualificados cujo perfil compreende as seguintes competências:

- a) de análise crítica de dispositivos, contextos e projectos socioeducativos de educação formal e de educação não formal e de actividades de natureza cultural e social;
- b) de concepção, gestão e avaliação de:
projectos curriculares, socioeducativos e/ou comunitários;
programas de orientação psico e sociopedagógica nos contextos escolar e familiar;
processos de intervenção educativa e formativa em contextos de institucionalização;
processos de formação de professores, de outros agentes educativos e de educação de adultos;
- c) de intervenção no quadro:
de situações e problemas educacionais e de formação identificados,
do desenvolvimento institucional e comunitário, no sentido da promoção da qualidade de dispositivos de educação/formação;
de consultoria ao desenvolvimento de iniciativas e políticas de educação/formação, nomeadamente no âmbito das cidades educadoras, da igualdade e diversidade, da protecção social, da produção e acesso à cultura, ...
- d) de investigação em educação, em casos específicos, por referência a contextos:
de educação formal e não formal,
de natureza social, cultural, económica, da saúde, da justiça, etc. onde as dimensões educativa e formativa são determinantes. (p. 18)

Em termos de estrutura organizativa, prevê-se que o curso se desenvolva em 4 semestres, integrando um tronco comum, com 32 ECTS, constituído pelas unidades curriculares de Análise Crítica das Teorias em Educação, Metodologias de Intervenção em Educação, Metodologias de Investigação em Educação, Metodologia de Avaliação de Projetos, Cidadanias e Diversidade, Ética e Trabalho em Educação e Mediação Social e Educativa e um tronco opcional com 88 ECTS, que integra três unidades curriculares específicas - Disciplina Específica 1 (D1) e Disciplina Específica 2 (D2), com 6 ECTS cada uma, e Disciplina Específica 3 (D3) com 12 ECTS-, duas unidades curriculares de opção (12 ECTS) e prática profissional ou dissertação (52 ECTS), em

torno de duas áreas estruturantes: Formação, Mediação e Gestão Educacional e Intervenção Comunitária, Consultoria e Mudança Social.

Estas áreas, que se realizam através de uma multiplicidade de percursos de formação, integram quer a tradição das Ciências da Educação na FPCEUP, quer perspectivas nacionais e internacionais neste campo; ao mesmo tempo, procuram valorizar uma lógica de inovação que atenda às necessidades de intervenção decorrentes da emergência de problemas socioeducativos, e também da concretização de uma formação resultante das transformações do campo educativo e das oportunidades de trabalho. (*ibid.*: 10)

A implementação do curso, que teve início no ano de 2007-08, teve em conta a organização do CIIE em 4 áreas de investigação que, anualmente, têm definido domínios específicos de formação traduzidos na oferta das três unidades curriculares específicas articuladas com a componente de estágio/dissertação.

A cartografia da unidade curricular que se apresenta insere-se nos domínios de

- Formação, Mediação e Gestão Educacional, coordenado por Amélia Lopes e Carlinda Leite;

- Escola, Currículo e Gestão Educacional, coordenado por Carlinda Leite e Preciosa Fernandes;

- Gestão, Supervisão e Trabalho Docente, coordenado por Amélia Lopes e Fátima Pereira;

- Gestão e Mediação em Supervisão e Formação de Professores (1ª edição) – coordenado por Fátima Pereira e Amélia Lopes;

- Gestão e Mediação em Supervisão e Formação de Professores (2ª edição) – coordenado por Fátima Pereira e Amélia Lopes.

- Questões Aprofundadas de Planificação, Supervisão e Avaliação da Educação – coordenado por Amélia Lopes, Fátima Pereira e Rui Trindade.

Para além das coordenações que assumi nos domínios referidos, interessa salientar as unidades curriculares / módulos de formação de que fui responsável e que constituem o referencial concetual e metodológico mais relevante para esta unidade curricular.

No domínio de Formação, Mediação e Gestão Educacional, iniciado em 2007-08, fui responsável pelo módulo Formação e Profissionalidades para a Infância, integrado na D1, Formação, Currículo e Profissionalidades em Educação. Este módulo visava proporcionar a aquisição de conhecimentos sobre a infância, a sua educação escolar e as relações que a profissionalidade docente com ela estabelece, evocando

conceções que se relacionam com a emergência e a implementação do projeto sociocultural, político e económico da modernidade e com o seu declínio (ou a sua reconfiguração), focando-se como temas geradores das dinâmicas formativas: a perspetiva social-histórica sobre a institucionalização da infância, da educação escolar e da profissionalidade docente; o campo epistemológico da infância; e a formação inicial de professores.

No domínio de Escola, Currículo e Gestão Educacional, iniciado em 2008-09, dinamizei o módulo de Trabalho Docente e Formação de Professores na D1, Escola e Trabalho Docente. Pretendia-se possibilitar a compreensão, teoricamente fundamentada, de problemáticas atuais no campo do trabalho docente e da formação de professores, considerando o seu impacto na ação educativa escolar e na vida das escolas. Pretendia-se, ainda, proporcionar uma reflexão a partir da análise de políticas de formação de professores sobre as relações entre os paradigmas no campo da formação de professores e as possibilidades de transformação do trabalho docente; focando-se como temas programáticos: problemáticas atuais no campo do trabalho docente; educação escolar e políticas de formação de professores em Portugal; paradigmas epistemológicos em formação de professores; e modelos teóricos em formação de professores.

No domínio de Gestão, Supervisão e Trabalho Docente, iniciado em 2009-10, para além da coordenação, fui responsável pela D3, que tinha a mesma designação do domínio, e pela D1 de Problemáticas atuais do trabalho docente no ensino básico e secundário. Esta unidade curricular pretendia permitir o acesso a conhecimentos científicos multireferenciais favoráveis à reflexão em torno de problemáticas no campo do trabalho docente em geral e dos domínios da formação de professores e do governo da infância na instituição escolar, em particular. Em consonância com essa finalidade, abordavam-se as transformações da Escola - contextualizando-as em transformações socioculturais e científicas mais latas - e os seus impactos no trabalho dos professores e na educação das crianças e dos jovens. As relações com o saber e a ética e a justiça escolares constituíam referentes epistemológicos e axiológicos de desenvolvimento dos conteúdos programáticos que se desenvolviam em torno das temáticas: o declínio da instituição escolar moderna; ética e justiça em educação escolar; tensões e desafios do trabalho docente; formação de professores; e governo da infância e trabalho docente.

O domínio de Gestão e Mediação em Supervisão e Formação de Professores teve duas edições, uma iniciada em 2010-11 e outra em 2011-12. Neste domínio, para

além da coordenação fui docente responsável pela D3, com a mesma designação do domínio, e pela D2, Mediação e formação de professores: concepções, políticas e práticas. Esta unidade curricular pretendeu que os estudantes problematizassem o campo do trabalho docente e da formação de professores, considerando a sua inter-relação; conhecessem perspectivas recentes emergentes de pesquisas em formação de professores, educação escolar e trabalho docente e compreendessem os sistemas conceituais e práticos que configuram a formação de professores; que conhecessem e interpretassem concepções teóricas e políticas educativas em formação de professores, segundo perspectivas conceptuais do campo da mediação; e construíssem uma perspectiva crítica sobre as políticas e as práticas de formação de professores. Para o efeito, a unidade curricular focou-se nas temáticas: problemáticas atuais sobre o trabalho dos professores; paradigmas epistemológicos em formação de professores; mediação e formação; e políticas e práticas em formação de professores.

No domínio de Questões Aprofundadas de Planificação, Supervisão e Avaliação da Educação, iniciado em 2014-15, assumi a corresponsabilidade pela unidade curricular D2, Supervisão e Formação de Professores e pela unidade curricular D3, com a mesma designação do domínio. Em Supervisão e Formação de Professores pretendeu-se que os estudantes adquirissem aprendizagens e competências para analisar criticamente problemáticas em supervisão e formação de professores, integrando-as numa perspetiva compreensiva da educação escolar, da melhoria da Escola e da identidade e desenvolvimento profissional dos professores, desenvolvendo competências de conceção, assessoria, consultoria, gestão e avaliação de projetos de supervisão e formação de professores, no que diz respeito aos modelos, aos processos e ao enquadramento profissional e socioinstitucional.

Em termos de orientação de dissertações/estágios concluídos no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação nos domínios de especialização referidos, os projetos desenvolvidos (ver Curriculum Vitae) focaram problemáticas e objetos de estudo no campo da educação escolar, do trabalho docente e da formação inicial e contínua de professores. Os domínios de especialização no Mestrado em CE, promovidos pela área de investigação de que faço parte, têm-se caracterizado por uma maior procura por parte de educadoras de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, mas tem-se também registado um interesse crescente por parte de licenciados em CE e noutras áreas de conhecimento. Apesar de a formação em CE se inserir em campos socioprofissionais que não se esgotam na educação escolar, a Escola

é por excelência uma instituição incontornável como domínio de problematização e de profissionalização em CE.

A unidade curricular de Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente insere-se no património de docência e de orientação no mestrado em CE nos domínios explicitados, mas propondo-se como unidade curricular optativa na área científica de ciências da educação pelas razões que posteriormente se explicitarão.

3.3. O Programa doutoral em Ciências da Educação

O 3º ciclo de estudos conducente ao grau de doutor em CE na FPCEUP, designado por Programa doutoral em CE², que se implementou a partir de 2007, tinha como património científico e metodológico quer os doutoramentos clássicos em CE quer os programas doutorais em CE, iniciados em 1999. O novo programa doutoral insere-se, assim, numa intensa e produtiva experiência científico-pedagógica, beneficiando de processos da sua análise crítica e prospetiva.

O novo Programa doutoral em CE “mantém uma estreita relação, mas não exclusiva, com o mestrado em CE, propondo um aprofundamento da formação desenvolvida nesse curso.” (FPCEUP, 2007: 9). O Plano de Estudos desenvolve-se em 6 semestres; os dois primeiros integram duas unidades curriculares - Estruturas e dinâmicas do trabalho de investigação (EDTI) e Questões e Problemáticas na educação contemporânea (QPEC) – e um Seminário de Investigação em regime tutorial. Os restantes semestres consideram seminários temáticos, de escrita científica e de investigação em regime tutorial, sendo prevista a obrigatoriedade de apresentação de trabalhos em congressos sobre a tese em desenvolvimento.

Estruturas e Dinâmicas do Trabalho de Investigação, como disciplina teórico-prática, foca sobretudo o ‘estado da arte’ em domínios de investigação, e analisa obras/projectos de investigação, debatendo-os com sistematicidade nos passos metodológicos seguidos. Visa desenvolver competências de investigação científica e capacidades para colocar e operacionalizar questões relevantes em termos de investigação. (*ibid.*: 15)

Questões e Problemáticas na Educação Contemporânea foca grandes temas e interrogações no campo educativo, na finalidade de os transformar em problemas

² Nos termos do Decreto-Lei nº 155/89 de 11 de maio por aplicação do Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março, registado pela Direção Geral do Ensino superior sob o nº R/B-AD-1003/2007.

de investigação com recurso a mais avançados e especializados saberes e de contribuir para o alargamento das fronteiras do conhecimento. (*ibid.*: 16)

Os domínios de especialização do mestrado em Ciências da Educação articulam-se em termos teóricos e metodológicos com a estrutura curricular do Programa doutoral que visa o seu aprofundamento. Nesse sentido, desde a conclusão do meu doutoramento que tenho participado na docência das unidades curriculares de EDTI e QPEC, e orientado projetos de doutoramento no programa doutoral em estreita relação com os domínios de especialização em que tenho participado e coordenado ao nível do mestrado. Em EDTI elaborei e dinamizei o módulo de “Linguagem e discurso na abordagem metodológica” que visa analisar os aspetos metodológicos relativos à pragmática da linguagem, através da análise do meu projeto de doutoramento, especificamente no que diz respeito ao estudo sobre discursos sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente na formação inicial de professores, tendo ainda elaborado e dinamizado o módulo sobre análise de conteúdo. No âmbito de QPEC fui responsável pelo módulo de Comunicação e linguagem em formação e mediação que pretendeu proporcionar a análise e a reflexão em torno de problemáticas relativas à comunicação e à linguagem enquanto práticas sociais que produzem sistemas de racionalidade, cognições e significados em formação e mediação. A abordagem conceptual foi informada pela pragmática universal, pela pragmática da comunicação humana e pelo interacionismo socio-discursivo, sendo contextualizada numa problematização das práticas de formação e de mediação e sua relação com as transformações sociais da modernidade tardia e do declínio das instituições modernas. Ainda no contexto de QPEC sou corresponsável, com Amélia Lopes, pelo módulo de “A formação de identidades numa era de transição” que se organiza em três dimensões que apresentam o campo dos estudos da identidade e ao mesmo tempo traçam o seu desenvolvimento a partir do último quartel do séc. XX. A primeira incide nas questões sociais e epistemológicas que subjazem ao carácter atrativo dos estudos da identidade em ciências sociais, com incidência no que prometem em termos da articulação entre o psicológico e o social, o individual e o coletivo, a duração e a interação, a comunalidade e a diferença, o público e o privado. A segunda debruça-se sobre a cartografia dos estudos da identidade, dando conta das teorias que o informam – filiação metateórica, campo que pretendem iluminar, complementaridades, oposições e debates. A terceira relaciona os estudos da identidade com questões centrais de justiça e ética no campo educativo. Sou, ainda, docente responsável pela organização do Seminário Temático

dos 3º e 4º semestre do programa doutoral em CE que visa contribuir para o aprofundamento de temáticas convergentes com os projetos de doutoramento em desenvolvimento e para a abordagem de novas temáticas potencialmente heurísticas e promotoras de *insights* conceituais e epistemológicos.

Espero ter clarificado, através da contextualização da unidade curricular que realizei, a sua dimensão mediacional e complexificante. Mediacional no sentido em que se produz numa heterogeneidade de concepções, epistemologias e práticas sociais de pesquisa e de formação que requerem processos de mediação cognitiva e pragmática. Complexificante por não se fundamentar em abordagens lineares e ter em conta a historicidade deste campo de saber, da instituição de formação em que se insere e das especificidades curriculares em que se apoia.

Referências bibliográficas

- Ardoino, J., & Vigarello, G. (1986). Identité des sciences de l'éducation. In *L'Etat des Sciences Sociales en France* (pp. 185-188). Paris: Editions la Découverte.
- Barnett, R. (2005) (Ed.). *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Berger, G. (1992). A investigação em Educação: modelos socio-pedagógicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, nº 3-4, 23-37.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Charlot, B. (1998). Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de research incertain. In R. Hofstetter e B. Schneuwly (coord.). *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 147-168). Bruxelas: De Boeck Université.
- Campos, B. P. (1993). As Ciências da Educação em Portugal. *Inovação*, 6, 11-28.
- Correia, J. A. (1993). A Licenciatura em Ciências da Educação: Uma experiência na corrente contra a corrente. *Boletim da Universidade do Porto*, 2, 30-33.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2002). Reflexão sobre omissões do debate do “superior”. *A Página da Educação*, nº 89, v.9, 5.

- Correia, J. A. (2007a). Conferência de abertura do 1º congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. *Educação Sociedade e Culturas – Vivências, Percursos e produção científica em Ciências da Educação, n° 24*, 193-208.
- Correia, J. A. (2007b). Editorial. *Educação Sociedade e Culturas – Vivências, Percursos e Produção Científica em Ciências da Educação, n° 24*, 5-10.
- Correia, J. A., & Stoer, S. R. (1995). *Investigação em educação em Portugal*. In Bártolo Paiva Campos (Org.), *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, T. (2008). As ciências da educação, hoje. In Jesus Maria Sousa (org.). *Educação para o Sucesso: Políticas e actores, Actas do IX Congresso da SPCE*. Porto: SPCE.
- FPCEUP (2006). *Processo de Pedido de Registo de Adequação, Curso de Licenciatura em Ciências da Educação (de acordo com o decreto-lei 74/2006 sobre graus académicos e diplomas de ensino superior)*. (doc. pol.)
- FPCEUP (2007). *Processo de Pedido de Registo de Adequação Curso de Doutoramento em Ciências da Educação (de acordo com o decreto-lei 74/2006 sobre graus académicos e diplomas de ensino superior)*. (doc. pol.)
- Lopes, A., Coelho, R., Pereira, F., Ferreira, E., Leal, R., & Leite, C. (2007). Os processos e os produtos da investigação em Ciências da Educação na FPCE-UP: caracterização e prospectiva. *Educação, Sociedade & Culturas*, 107-134.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Pereira, F. (2007). *Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Robertson, S. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n° 42, set./dez., 407-422.
- Rocha, C., & Nogueira, P. (2007). A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: Transformações da procura e das lógicas de formação. *Educação Sociedade e Culturas – Vivências, Percursos e Produção Científica em Ciências da Educação, n° 24*, 11-37.

Santos, B. S. (2005). A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 23, 137-202.

Parte II - EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE: pressupostos e fundamentação

Introdução

Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente é proposta como uma unidade curricular optativa, do 2º semestre, no Mestrado em Ciências da Educação e na área científica de Ciências da Educação. Tendo como principal património teórico-metodológico a unidade curricular de “Problemáticas atuais do trabalho docente no ensino básico e secundário” desenvolvida como disciplina específica 1 do Mestrado em CE, domínio de especialização de Gestão, supervisão e trabalho docente, esta unidade curricular reconceptualiza-a, integrando contributos de pesquisas mais recentes que desenvolvi e considerando a sua eventual frequência por estudantes de diferentes domínios de especialização. A sua inserção no 2º semestre relaciona-se com a simultaneidade do desenvolvimento da disciplina específica 3 que visa a elaboração de pré-projetos de dissertação ou de estágio. A unidade curricular articula-se com a investigação que tenho desenvolvido no âmbito do CIIE e com outras unidades curriculares que concebi e dinamizei e que lhe estão próximas, em termos de orientação problematizadora, enfoques conceituais e dinâmicas de formação, e que foram referidas no capítulo anterior.

I - Pressupostos metodológicos, conceituais e epistemológicos

1. Pressupostos metodológicos

No contexto do ensino superior, a pedagogia insere-se num projeto social de formação de adultos que no caso do mestrado em CE visa formar profissionais e investigadores com um perfil diversificado que partilha, no entanto, uma perspetiva socio-crítica, problematizadora e indagadora dos contextos educacionais em que se

inserem. Vocacionado para estudantes oriundos da LCE da FPCEUP, o mestrado visa também formar profissionais de outras áreas sociais e de saber e estudantes de outras licenciaturas. Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente, enquanto unidade curricular optativa na área das CE, considera essa heterogeneidade de formações de base e o património de experiência profissional ou de outra índole que já proporcionou aos estudantes, procurando promover uma “relação com o saber” (cf. Charlot, 1997) que possibilite um trabalho de apropriação e reconstrução dos conteúdos de formação, a partir de processos de narração, de reflexão, de análise e de pesquisa. Considera-se que o interesse e a pertinência do aprofundamento de conhecimentos no domínio do trabalho docente e da formação de professores não se limita aos profissionais potencialmente ou já inseridos no campo da educação escolar, mas constitui uma referencialização válida para a intervenção profissional em CE, em diferentes domínios de educação que mantêm uma estreita relação com esse campo, o que alarga consideravelmente o público-alvo desta unidade curricular. Pretende-se, ainda, constituir processos de mediação teórico-epistemológica configuradores de problematizações empírico-conceituais a investigar no âmbito do programa doutoral em CE. Considera-se, também, a possibilidade, no quadro de Bolonha, de esta unidade curricular poder ser frequentada por estudantes de pós-graduação de outras instituições de ensino superior nacionais e internacionais.

Situando-se num contexto de formação de adultos, a metodologia fundamenta-se numa perspetiva construtivista (cf. Nóvoa, 1991), centrada na análise (cf. Ferry, 1987) e investigativa (cf. Zeichner, 1993), isto é considera a reflexão sobre a experiência como fundamental para a compreensão e a análise dos fenómenos educacionais em estudo, possibilitando configurar práticas de formação e pesquisa, simultaneamente, adequadas ao projeto de formação da unidade curricular e do mestrado em CE, em que se insere, e significativas para cada um dos sujeitos em formação. Estas dinâmicas de formatividade beneficiam da dimensão interacional resultante de trabalhos em pequeno grupo e de debate em grande grupo e da sua inserção na temporalidade da conceção pelos estudantes de um pré-projeto de dissertação ou de estágio. Entende-se, por isso, que a formação constitui um processo dinâmico, psicossocial e ecológico que se insere numa rede de dispositivos de formação que promovem processos de mediação, do estudante com o seu mundo subjetivo e com o conhecimento científico, do grupo (integrando-se aqui o professor) com as suas subjetividades cognitivas e com um projeto de formação integrado em trajetórias de vida e de projetos no presente e no futuro.

Esta perspectiva de formação articula-se com uma concepção narrativa da formação e da investigação. Registrando-se como uma abordagem que tem, na formação de adultos, uma tradição teórica fundamentada em mais de 3 décadas de produção científica (cf. Nóvoa & Finger, 1988; Josso, 1999), a abordagem narrativa, no contexto do ensino superior universitário nacional, sofre no entanto de alguma invisibilidade metodológica. Não se trata de mobilizar a dimensão focada em histórias de vida, embora se considere que a formação se insere sempre numa história de vida, mas da consideração da pertinência formativa da narratividade sobre a experiência de vida proporcionada pela unidade curricular. Uma narratividade discursiva que possibilita a expressão do sentido subjetivo da experiência formativa e simultaneamente a construção desse sentido. A narrativa de formação (cf. Chené, 1988) é assim o dispositivo metodológico essencial, a partir do qual toda a dinâmica formativa é gerada.

trata-se de utilizar a instância do discurso através da qual o indivíduo pode introduzir a experiência e depois através da análise, de nos colocarmos com ele no lugar de intérprete, para sublinharmos o distanciamento do texto em relação à experiência (não pode introduzir-se toda a experiência da formação numa narrativa), a natureza essencialmente comunicacional da língua e, por fim, o sentido da transformação principal pressuposta em toda a experiência de formação. (*ibid.*: 88)

Apesar da centralidade que atribuo ao sentido e aos significados construídos na formação pelos estudantes e por isso à autoria pela sua formação, esclareço que a unidade curricular não se caracteriza como ideologicamente neutra, explicitando um projeto com uma intencionalidade transformadora mediada por conteúdos teóricos que possam contribuir para a formação de profissionais e investigadores cientificamente esclarecidos e lúcidos e eticamente conscientes da sua responsabilidade social no campo da educação escolar.

2. Pressupostos conceituais e epistemológicos³

Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente organiza-se em torno de alguns pressupostos conceituais e epistemológicos que importa esclarecer.

³ Para aprofundamento das ideias deste ponto consultar Pereira (2010).

Considera-se que vivemos um tempo de crise das instituições modernas com particular incidência na educação escolar e nas instituições que com ela se articulam, que carece de ser interpretada no contexto da Modernidade tardia (cf. Giddens, 1997).

A modernidade tardia é um tempo intenso, complexo, incerto e permanentemente transitório, onde já nada parece estar no seu devido lugar e as configurações sociais se alteram e recompõem a cada instante, favorecendo uma indefinição paradigmática do agir social. Esta indefinição é produtora de inseguranças e conflitos, mas também de novas racionalidades (cognitivas e práticas) e atitudes epistemológicas anunciadoras de mestiçagens mediadoras da transformação das práticas institucionais, que poderão articular o local e o universal, o individual e o coletivo, em novas cidades de justiça (cf. Boltanski & Thevenot, 1992), eventualmente, mais justas e ajustadas. As possibilidades da reconceptualização da análise social que se anunciam inscrevem-se nas mudanças políticas e culturais - com incidência nas instituições sociais - que se têm feito sentir nas últimas décadas. Os primeiros sintomas de crise cultural na modernidade manifestaram-se sob a forma de contestação pública às regras e convenções instituídas que, nos termos dos contestatários, constituíam uma imposição e um constrangimento por parte das gerações precedentes e representavam um obstáculo à autonomia e à liberdade individuais. No entanto, seria a própria representação de indivíduo a estar em causa e com ela as concepções sobre a identidade social, que hoje se encontram em permanente reconstrução e redefinição. A relativa estabilidade das identidades sociais modernas fundava-se na solidez das suas instituições - fundamentada em práticas coerentes e integradoras -, que possibilitava anteciper o futuro e definir opções de vida duráveis, outorgadas exteriormente, e que exprimiam a personalidade do indivíduo. A instabilização das práticas institucionais alterou os lugares sociais de referência da construção das identidades sociais: o indivíduo transita entre múltiplas, e por vezes ambíguas e contraditórias, realidades e de cada uma extrai questionamentos reflexivos que o formam e o transformam. Na modernidade tardia, as instituições não perderam o seu dinamismo baseado na separação e rearticulação do tempo e do espaço, na descontextualização das relações sociais e na reflexividade institucional (cf. Giddens, 1992); no entanto, a sua substância encontra-se em constante redefinição, despoletando sentimentos de incerteza e insegurança, mas criando, simultaneamente, a oportunidade de constituição de configurações socialmente mais justas e ontologicamente mais realizadoras.

Perante o «mal-estar» da modernidade, traduzido, no dizer de Habermas (1987), numa perda de sentido, de solidariedade e de liberdade, surgem novas subjetividades e entidades sociais que se pretendem alternativas. Portadoras de novas atitudes, as configurações sociais e individuais que se anunciam pretendem reabilitar a autonomia e a liberdade individuais, relativizando os princípios e os procedimentos tidos como universais; são ainda portadoras de paradoxos que têm contribuído para aumentar o sentimento de incerteza e de insegurança nas pessoas e nas organizações. Ao assumir-se o carácter incerto e mutável das condições sociais, apela-se a capacidades individuais de resposta rápida e contingente, flexibilidade e adaptabilidade a novas situações.

Num tempo de pluralização das lógicas e princípios de ação e de justiça, de confronto entre valores contraditórios e de emergência de racionalidades compósitas, a sacralização das instituições modernas já não é mais possível. O programa institucional moderno (cf. Dubet, 2002) dá sinais de um declínio irreversível e heterogéneo, traduzido em sucessivas crises que o transfiguram, mantendo alguns traços originais e constituindo outros, nem sempre articulados pela lógica racionalista da modernidade, mas que a fraturam. A ilusão sobre a homogeneidade, a coerência racional, a justiça e a justeza dos sistemas sociais modernos desfaz-se, perante as reivindicações individualistas e particularistas das lógicas de ação localizadas e a constatação sobre a existência de um mundo globalizado que evidencia o drama humano da hegemonização cultural e económica da racionalidade ocidental moderna.

A consideração deste contexto de profunda instabilização paradigmática da construção social informa as perspetivas concetuais e epistemológicas que orientam a configuração da unidade curricular a que se associam os conceitos de historicidade e de construcionismo social, em articulação com os conceitos de contradição e dualidade do estrutural, desenvolvidos na teoria da estruturação (Giddens, 1987).

O construcionismo social permite perspetivar as realidades sociais enquanto construções históricas e quotidianas dos indivíduos e dos grupos que, no entanto, nem sempre resultam da intencionalidade implícita ou explícita dos seus protagonistas. O conceito de historicidade é fundador das abordagens do construcionismo social e baseia-se em três pressupostos socio-epistemológicos:

- i) o mundo social constrói-se a partir de pré-construções passadas; ii) as formas sociais passadas são reproduzidas, apropriadas, ultrapassadas e transformadas enquanto outras são inventadas nas práticas e nas interacções da vida quotidiana

dos actores; iii) a herança passada e o trabalho quotidiano abrem um campo de possibilidades para o futuro. (Corcuff, 1995: 12)

Para Giddens (*ibid.*), a ação humana e as instituições sociais não se fundam no dualismo que dicotomiza as dimensões objetivas e subjetivas na constituição da sociedade, mas sim numa contradição latente, implicada na “dualidade do estrutural”, que pressupõe que as propriedades estruturais dos sistemas sociais (nos quais se incluem as instituições) são simultaneamente causa e efeito - condição e resultado - das ações realizadas pelos sujeitos e que em si mesmas são sua parte integrante. O conceito de contradição integra dois tipos de contradição: “a contradição existencial” e “a contradição estrutural”; a primeira relaciona-se com a existência humana na sua relação com o mundo natural e material e a segunda refere-se aos traços constitutivos das sociedades. A contradição estrutural integra dois subtipos: a contradição primária, que faz parte das totalidades societais, e a contradição secundária, que depende de uma ou de várias contradições primárias.

A análise dos fenómenos sociais implica identificar as dimensões sintagmática e paradigmática que intervêm nas relações sociais; “a primeira refere-se ao desenvolvimento, no espaço-tempo, de modelos regularizados de relações sociais que contribuem para a reprodução das práticas espaço-temporalmente situadas; a segunda diz respeito a uma ordem virtual de «modos de estruturação» implicada de modo recursivo na reprodução das práticas” (*ibid.*: 3). Nesta perspetiva, o conceito de estrutura esvazia-se da sua semântica predominantemente constrangedora, dando lugar ao conceito de estrutural, que pela sua plasticidade epistemológica favorece a consideração do princípio da contradição, na análise social.

Os sistemas sociais (enquanto conjuntos de práticas sociais reproduzidas) não se fundamentam em estruturas, mas antes em propriedades estruturais que são simultaneamente as condições e os resultados das atividades realizadas pelos sujeitos atores que os constituem. O estrutural só existe como presença espaço-temporal, suscetível de atualização nas práticas que constituem os sistemas sociais, e sob a forma de traços “mnemésicos” orientadores da conduta (*ibid.*). Giddens designa por princípios estruturais as propriedades estruturais mais profundamente enraizadas - as que estão implicadas na reprodução das totalidades societais -, identificando como instituições as práticas que têm maior extensão espaço-temporal nessas totalidades. Os princípios estruturais aplicam-se de forma contraditória, isto é, são indissociáveis, mas opõem-se reciprocamente.

Pretendendo escapar aos imperialismos ontológicos da reificação do objeto societal e da reificação do sujeito individual, a teoria da estruturação conceptualiza as atividades sociais dos seres humanos como recursivas, constituindo simultaneamente o contexto e o dispositivo de reprodução das condições que as tornam possíveis. No entanto, o tipo de competências que se configuram nos programas codificados é distinto das habilitações cognitivas que os atores sociais desenvolvem e, por isso, na conceptualização da competência humana e do seu comprometimento na ação, a teoria da estruturação recorre à epistemologia interpretativa, sendo o seu ponto de partida hermenêutico e pressupondo que a análise das atividades humanas implica conhecer as formas de vida que nelas se exprimem.

Esta perspetiva permite conceber uma epistemologia da mediação (ou da controvérsia) - entre as dimensões socio-estruturais e as práticas concretas dos indivíduos que enformam o mundo social - fundada na consideração da centralidade da linguagem na produção e reprodução de significados que condicionam as interações e a constituição das identidades e se relacionam com formas de poder social e são por elas transformados.

Considera-se, por isso, que a conceptualização da linguagem é uma dimensão incontornável na análise da constituição do mundo social e das formas de poder que com ela se articulam. A linguagem tem constituído o objeto de estudo de diferentes abordagens disciplinares, mas para efeitos da referencialização da unidade curricular, salientam-se aquelas que, numa perspetiva pragmática e/ou ontológica, a relacionam com «formas de vida» - e não as que a restringem a um sistema fechado sobre si próprio. Estas abordagens permitem perspetivar a construção do mundo social como mediada pela linguagem de forma dialógica, dialética e socio-historicamente contextualizada. O conceito de forma de vida constitui uma das categorias criadas por Wittgenstein na sua conceptualização sobre a pragmática da linguagem e refere-se a um modo - biológico e cultural - particular de alguém ou de um grupo se relacionar com o mundo e de o conceptualizar. A linguagem é entendida por Wittgenstein como uma atividade entre muitas outras, e com elas imbricada, que constituem uma forma de vida, o que permite considerar uma conceção de linguagem na qual a noção de verdade como correspondência entre proposições e factos é substituída pela sua relação com critérios de adequação do comportamento linguístico a factos formados nas práticas sociais (cit. in Marques, 2003). Wittgenstein possibilita uma perspetiva sobre a pragmática da linguagem que permite compreendê-la como constituinte das formas intersubjetivas da

vida, que são condicionadas pela cultura e pelos modos de significação configurados pela linguagem.

No pensamento do autor, existe uma gramática das formas de vida - enquanto constelação de normas para a ação - que não pretende disponibilizar a única inteligibilidade sobre a realidade, mas cria um sistema panorâmico aberto e descentralizado. Neste sistema, a racionalidade tem um carácter holístico, não estando ancorada em nenhum lugar específico, mas constituindo-se por relação com as interações dinâmicas e os múltiplos jogos de linguagem que criam as formas de vida, que assim se concebem na sua dialogicidade. A imbricação da linguagem nos contextos de formas de vida fundamenta a racionalidade, referencializa os juízos de valor que se realizam sobre a ação e transforma a gramática; por isso, a experiência e as práticas sociais têm um lugar decisivo na formação do mundo social e das racionalidades que o caracterizam; essas racionalidades são caleidoscópicas, no sentido em que as formas de julgar se imbricam nas formas de agir e estas são heterogêneas e contingentes (Wittgenstein, 1994).

Distanciando-se de uma filosofia do sujeito, Wittgenstein relaciona a formação da racionalidade com as instituições públicas, que resultam da *praxis* coletiva, entendendo-as como constituídas pelos hábitos, as práticas e as tradições culturais que se integram nas formas de vida através de jogos de linguagem (Freitas, 2004). As instituições apresentam-se como características de formas de vida particulares, mas não são redutíveis à sua contingência, uma vez que podem existir similaridades entre instituições de diferentes formas de vida que possibilitam a sua permeabilidade e intertransformação; mesmo no caso de instituições completamente *sui generis* - ressaltando-se a consideração de que, sendo humanas, as instituições partilham sempre alguma similaridade biológica e antropológica -, os processos de tradução não as aprisionam na forma de vida na qual se exprimem. A complexidade das gramáticas de formas de vida dificulta a sua intertradução. No entanto, os jogos de linguagem permitem criar novas «componentes» gramaticais que, alterando a sua lógica, possibilitam as condições para a tradutibilidade entre formas de vida substancialmente diferentes (*ibid.*). A gramática de uma forma de vida é, por isso, definida numa rede que articula ação e linguagem e que se transforma pelas relações que estabelece com outras redes e que são configuradoras de novas racionalidades.

II - Educação pública, formação de professores e epistemologia(s) do trabalho docente - Fundamentação teórico-concetual

Introdução

A fundamentação teórico-concetual de Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente recorre, de modo específico ao conhecimento produzido no âmbito de projetos de investigação que tenho desenvolvido nas últimas duas décadas e, de modo geral ao conhecimento em ciências da educação. Embora nos projetos que desenvolvi tenha privilegiado o campo do trabalho docente e da formação de professores do 1º CEB, considero que o conhecimento produzido se revela pertinente e válido para compreender e problematizar o trabalho docente e a formação de professores do ensino básico e secundário na generalidade. Com efeito, pela sua historicidade, considero a situação particular do 1º CEB como paradigmática das funções subjetivadora e socializadora da educação escolar, com incidência nos aspetos cognitivos, comunicacionais e relacionais da modernidade, podendo a sua análise revelar dimensões sobre o trabalho docente e a formação de professores que contribuam para o esclarecimento das possibilidades de uma Escola mais justa e adequada aos tempos incertos e instáveis da modernidade tardia.

Sem prejuízo de se integrarem, no desenvolvimento da unidade curricular, conceções emergentes das dinâmicas de formação, as conceções aqui explicitadas constituem referenciais organizadores dos conteúdos de formação.

1. Transformações da modernidade, educação pública e profissão docente

A reflexão sobre a profissão docente e a compreensão sobre a sua inserção socio-histórica na construção da modernidade é o ponto de partida concetual no desenvolvimento da unidade curricular. Será a compreensão sobre o lugar sociocultural e histórico da profissão docente que permitirá problematizar as transformações que hoje afetam a educação escolar pública e que instabilizam as convenções e as identidades modernas, colocando desafios à profissionalidade docente que importa analisar. A

problemática do impacto da ideologia neoliberal nas mudanças que hoje afetam a educação pública e o trabalho dos professores constitui, também, uma dimensão instigadora da análise crítica que se pretende promover. Em coerência com a racionalidade organizadora da unidade curricular, mobilizam-se resultados de investigação que desenvolvi e que se considera serem fundamentais para se refletir sobre a educação pública e a profissão docente na atualidade.

1.1. Modernidade tardia e crise da educação escolar moderna⁴

1.1.1. Modernidade e emergência da instituição escolar

O projeto da modernidade pretendeu estabelecer uma rutura com as formas de regulação social pré-modernas, produzindo discursos sobre os indivíduos e sobre as sociedades e fundamentando-se numa organização social de tipo institucional. Esta organização possibilitaria a estabilização de conhecimentos, de hábitos e de normas através de processos de legitimação fundados na centralidade do poder do Estado-Nação e nas convenções sociais que a sustentariam, designadamente as produzidas no campo jurídico, na ciência, na política e na economia (Wagner, 1996). Esses discursos caracterizaram-se pela integração de paradoxos e ambiguidades que criaram obstáculos à implementação do projeto e à gestão das suas diferentes crises (*ibid.*). Um desses paradoxos refere-se à crença iluminista em conciliar a liberdade e a autonomia do sujeito com a instituição de valores e de normas sociais que lhe são impostas e que se traduz na dicotomia inscrita nas instituições modernas entre os discursos da emancipação e os da regulação.

A instituição escolar constituiu-se como uma das instituições fundamentais da modernidade e a mais implicada na sua intencionalidade de transformação das subjetividades e das sociabilidades, i.e. das identidades e das cidadanias. A institucionalização escolar pretendeu viabilizar as formas de dominação moderna, isto é, de exercício do poder através de processos de objetivação: de criação de instituições impessoais, geradas e geridas racional e burocraticamente segundo modelos abstratos sobre os indivíduos e a sociedade. A relação pedagógica foi o dispositivo institucional mais relevante para esse propósito, pretendendo, na sua origem, possibilitar a formação do sujeito moderno: o indivíduo, simultaneamente, civilizado e «pessoal-democrático» (cf. Queiroz, 1995). As novas formas de socialização e de aprendizagem inscritas na

⁴ Para aprofundamento das ideias deste ponto consultar Pereira (2010).

matriz da institucionalização escolar deram origem a modos particulares de subjetivação⁵ que fundamentariam a construção das sociedades modernas, e elegeram a infância como o objeto da sua intervenção.

As narrativas da modernidade integram lugares comuns sobre a educação escolar que se têm articulado com concepções específicas sobre a infância e sobre os sentidos éticos e as formas de a educar (cf. Hameline, 2000). Os lugares comuns, como refere Hameline (*ibidem*: 24), proporcionam fundamentos para a conceção de ideias, princípios de inteligibilidade e uma hierarquia de valores a que nos referimos sistematicamente, sem necessitar de explicitar a nossa condição. Por isso, todas as sociedades vivem dos seus lugares comuns; eles simbolizam as crenças necessárias à atribuição de significado e à orientação das nossas ações e constituem «plataformas invisíveis» que possibilitam o estabelecimento de consensos, mesmo sem conhecermos as suas verdadeiras implicações (*ibidem*). A educação escolar tem-se constituído em torno da produção de lugares comuns que em articulação com as concepções da ciência moderna têm legitimado as formas de socialização e de subjetivação escolares sem as sujeitar à reflexão ética e social sobre as suas implicações na vida das crianças e dos jovens e na constituição da sociedade.

1.1.2. Declínio do programa institucional moderno e profissão docente

Nas últimas décadas, a instabilização das convenções sociais que sustentaram a institucionalização moderna, que podemos identificar como característica da modernidade tardia (cf. Giddens, 1992), afetou de modo particularmente perturbador a instituição escolar e a profissão docente. Essa instabilidade refletiu-se ao nível dos discursos, das sociabilidades, das subjetividades e das temporalidades e inseriu-se num contexto de transformações sociais, políticas e económicas incertas. A relativa estabilidade que tinha sido alcançada na modernidade organizada (cf. Wagner, 1996) – fundamentada no fortalecimento da autoridade do Estado, na expansão do capitalismo organizado e na crença sobre as possibilidades, anunciadas pelos discursos científicos,

⁵ Referimo-nos ao conceito de subjetivação abordado em Foucault (1986) e que designa um duplo processo, o da instituição do sujeito por si próprio e o da indução de um certo tipo de sujeito por relação com uma determinada espécie de configuração de poder-conhecimento que enforma a sua existência e liga os seus atos a regimes de verdade. Os regimes de verdade constituem uma «política geral» de verdade, que acolhe e faz funcionar como verdadeiros certos tipos de discurso, ao mesmo tempo que cria mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, que estabelecem a forma de sancionar uns e outros, que produzem técnicas e procedimentos que são legitimados na obtenção da verdade e que definem o estatuto daqueles que podem decidir sobre o que é verdadeiro (*ibidem*).

de se poder criar uma representação cognitiva e objetiva da sociedade e dos indivíduos que permitisse gerir o presente e projetar o futuro segundo referenciais estáveis e normativos – sofreu profundas ruturas em função de instabilidades e mudanças verificadas nesses três campos. Essas ruturas põem em causa a representação de indivíduo e as concepções sobre as identidades sociais que se encontram, hoje, em situação de reconstrução e de redefinição, traduzindo-se em quotidianos intensos, na vivência de situações imprevisíveis e conflituais e no declínio das instituições modernas (cf. Dubet, 2002). A estabilidade das identidades sociais modernas fundamentava-se na solidez das instituições e face ao seu declínio, que pôs em causa as práticas institucionais, os lugares de referência da construção das identidades sociais foi alterado e os indivíduos transitam entre múltiplos e, eventualmente, contraditórios lugares sociais que as referencializam e tornam incertas e transitórias.

O programa institucional moderno (*ibid.*) definia um modo de socialização, um processo social que transformava valores e princípios em ação e em subjetividade, que pela sua estabilidade produzia tipos ideais de indivíduo e de sociedade. A legitimidade que fundamentava esse trabalho de socialização fundava-se numa autoridade carismática, outorgada pela adesão a princípios e a valores universais que a sacralizavam. Mas, atualmente, essa autoridade encontra-se deslegitimada e os valores e os princípios revelam-se «dessacralizados» pela emergência de lógicas e princípios de ação e de justiça plurais e localizados, pelo confronto entre valores contraditórios e pela afirmação de racionalidades compósitas que alteram o programa institucional moderno e reconfiguram as formas e os sentidos da socialização e da subjetivação que o caracterizam. A «natureza mágica» do programa institucional - que transformava valores e princípios em rituais, materializados em práticas e em disciplinas e justificados por um trabalho de retórica que transformava esses bens simbólicos em bens materiais - encontra-se desprovida de sentido e a cidade de justiça, formada pela racionalidade subjacente à institucionalização moderna (cf. Boltanski & Thévenot, 1991), fraturou-se em múltiplas cidades, simultaneamente, locais e universais. Por outro lado, as grandes narrativas da ciência moderna - que fundaram a instituição escolar e a têm sustentado -, que tinham estabelecido uma separação radical entre o mundo social e o mundo natural na tentativa de produzir objetos puros, são agora deslegitimadas pela penetração social de objetos híbridos, que resultam de mestiçagens constituídas através da tradução realizada em redes sociotécnicas (cf. Latour, 1994); a racionalidade monolítica moderna dá então lugar a uma razão multiforme, complexa e configurada por múltiplos jogos de

linguagem (cf. Fabre, 2003), e a ideia de que o saber forma o espírito, emancipa e unifica já não é mais um referencial para pensar a educação escolar.

O declínio do programa institucional escolar moderno confronta os professores com novos mandatos sociais. A profissão docente podia definir-se como a realização de um «trabalho sobre o outro», isto é, um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, tendo por objeto a transformação destes e exercendo-se de acordo com um programa institucional (cf. Dubet, 2002). Mas atualmente a unidade de princípios e de valores que caracterizava a instituição escolar foi substituída por uma diversidade de referenciais para a ação e de normas de justiça (Derouet, 1992), criando um espaço de tensões que obriga os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho. Os imperativos de justificação do trabalho são um dos fatores que originam o sofrimento profissional dos professores (*ibid.*). Os regimes de justificação inscrevem-se no trabalho de crítica que os atores realizam sobre outros atores ou de justificação perante as suas críticas, em condições de debate público, nas quais mobilizam argumentos particulares e argumentos gerais que se integram em modelos de argumentação que fazem parte de cidades de justiça particulares; as argumentações públicas dos atores fundamentam-se, assim, em gramáticas heterogêneas (cf. Boltanski & Thévenot, 1991). A educação escolar confronta-se com a tensão entre a igualdade e a hierarquia, que define os princípios fundadores da cidade no espaço político e que nela se traduzem no constrangimento de criar uma comunidade de valores, de sentimentos e de representações e de, simultaneamente, selecionar e distinguir.

Na modernidade tardia essas tensões complexificaram-se, provocando ruturas nas fronteiras e permeabilidades nos princípios de diferentes modelos que organizavam a prática institucional. Cada um desses modelos criava um lugar social distinto para a infância e a sua fratura tem implicações nas formas e nos conteúdos do seu governo na instituição escolar. No passado, os diferentes modelos que organizavam a ação institucional escolar - o modelo comunitário, o modelo do interesse geral e o modelo de eficácia - mantinham-se separados, disponibilizando referências relativamente estáveis para essa organização, mas atualmente encontram-se miscigenados e recontextualizados, dando origem a práticas educativas conflituais e a contradições na sua justificação.

1.1.3. Crise da Escola e da profissão docente

O sofrimento profissional dos professores carece de ser compreendido no contexto do desmoronamento dos consensos sociais e políticos que organizaram a instituição escolar moderna e na fratura dos mandatos socio-éticos e ontológicos sobre o trabalho dos professores, que se traduzem na vivência quotidiana de interações de risco, isto é, de interações caracterizadas pela imprevisibilidade sobre o comportamento do outro e que a qualquer momento podem caminhar para a entropia (Derouet, 1992). A crise da profissionalidade docente imbrica-se no seu sofrimento profissional e relaciona-se ainda com uma crise cognitiva (cf. Correia, Matos, & Canário, 2002), uma crise das representações e das significações a que os professores recorrem para compreender e gerir o seu trabalho com as crianças e os jovens; a emergência de novos fenómenos socioinstitucionais coloca problemas que põem em causa os dispositivos cognitivos que fundamentavam as práticas educativas e os procedimentos profissionais instituídos e que se tinham constituído de acordo com juízos e representações naturalizados, isto é, inscritos na formação dos lugares comuns da modernidade educativa e das subjetividades e sociabilidades que a caracterizavam.

Os discursos políticos e científicos têm narrado a problemática da crise escolar e da profissionalidade nos professores como uma perturbação e incapacidade das subjetividades profissionais em se adaptarem às novas situações educativas e aos mandatos sociais (*ibid.*). Mas, de acordo com Correia, Matos e Canário (*ibid.*), a crise da escolarização está implicada numa crise cognitiva, isto é, numa crise das representações e significações a que se recorre na categorização dos seres, das relações sociais e dos conflitos e tensões na ordem escolar. Trata-se da crise de uma certa forma de conhecer – e de ignorar – a vida na escola, pelo uso de dispositivos cognitivos que se fundamentam em juízos e representações naturalizadas, mas que já não respondem aos problemas que se colocam à profissionalidade docente (*ibid.*).

Os dispositivos de regulação e de estabilização da identidade institucional escolar têm, como se referiu, sofrido profundas ruturas e a sua reinvenção configura-se como algo de difícil realização (Pereira, 2010). Este fenómeno, não sendo recente (tem emergido e tem-se complexificado no processo de massificação e alargamento da escolaridade obrigatória), tem originado ao longo das últimas décadas a produção de medidas legislativas em diferentes domínios do campo educativo, no sentido de

possibilitar a adaptação institucional às mudanças sociais, tecnológicas e económicas. A educação escolar em Portugal tem sido, por isso, objeto de sucessivas reformas de âmbito curricular, organizacional e administrativo que pretenderam responder, quer à complexidade e conflitualidade emergentes da situação do que se tem designado por crise da instituição escolar e da profissionalidade docente quer aos imperativos sociopolíticos e económicos que resultam dos processos de democratização e de modernização da sociedade portuguesa e da inserção de Portugal na União Europeia.

Diversos estudos têm realçado o insucesso destas reformas e têm revelado níveis preocupantes de insucesso e de abandono escolar em Portugal e uma crescente perda de legitimidade das funções sociais da Escola e dos saberes que ensina (Pereira, 2011). Por outro lado, os contextos educativos formais caracterizam-se, hoje, por profundas instabilidades que traduzem uma complexidade de perceções, de representações e de relações vividas quotidianamente no interior da escola, que se articula com outros contextos sociais e neles se repercute, designadamente os contextos familiares e de trabalho (cf. Pereira, 2009a).

1.1.4. Política educativa e relevância social da Escola

Os novos mandatos sociais sobre a educação escolar e os discursos que os acompanham, designadamente nos domínios formativo e científico, colocam novos desafios à instituição educativa que requerem uma abordagem problematizadora e esclarecedora da sua interpretação pelas comunidades educativas. As representações simbólicas e cognitivas e as determinações sociais produzidas por esses mandatos configuram novas conceções de profissionalidade docente e novas formas de educar na Escola, que a investigação em educação deve contribuir para compreender, fundamentar e legitimar.

Os professores e as escolas são confrontados com novos mandatos sociais incompatíveis com os princípios organizadores da escola tradicional moderna: a intersubjetividade, a individualização do ensino, o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da expressividade, o respeito pelas diferenças, a produção de saberes, o trabalho de projeto, a qualificação para o trabalho, etc..

A confrontação com a ineficácia das sucessivas reformas para resolver uma crise que cada vez mais afeta os quotidianos escolares, a legitimidade da educação escolar e a visibilidade dos seus benefícios em termos individuais e sociais, alterou as lógicas de

intervenção do estado na educação escolar, que agora se consubstancia em medidas legislativas de territorialização da política educativa. Essas medidas situam-se, sobretudo, nos domínios organizacional, curricular e administrativo e transferem para as comunidades escolares a responsabilidade pela resolução dos problemas que afetam o campo educativo (Leite, 2006).

A territorialização das políticas educativas, que se intensificou na década passada, pluralizou o campo de legitimação dos regimes de justificação da educação escolar em cada escola e situação educativa concretas, onde os professores e os alunos sofrem quotidianamente as tensões entre o que é justo e o que é ajustado, entre a necessidade de disciplinar e o imperativo socio-ético de emancipar, entre os princípios da igualdade e as práticas de seleção. Entidades simbólicas como a autonomia, a responsabilidade, a flexibilização curricular, a participação, a inclusão, o professor reflexivo, o professor investigador, o trabalho em projeto e o trabalho em equipa, entre outras, têm sido apropriadas pela administração e pelos atores que habitam o campo da justificação da educação escolar, sem que essa apropriação se traduza numa refundação dos modos de pensar e organizar a ação educativa que possibilite uma transformação dos contextos educativos e das condições de aprendizagem dos alunos.

Acresce, ainda, referir que a década de 1990, em Portugal, evidenciou um paradoxo socio-escolar resultante de efeitos cruzados entre o acréscimo de qualificações escolares e o acréscimo de desigualdades sociais e entre o desemprego estrutural de massas e a crescente desvalorização dos diplomas, que obrigou a reequacionar a escolarização num quadro societal mais lato (Canário, 1999). A emergência de novas modalidades de exclusão social associada ao acréscimo de qualificações escolares produz uma relação complexa entre a exclusão social e a exclusão escolar que se focaliza numa transfiguração da questão social, outrora estabelecida na unidade conflitual das sociedades industriais modernas, que opunha o trabalho ao capital, e agora assente na fratura entre os que estão integrados e os que estão excluídos (*ibid.*).

A produção da exclusão relativa de que o sistema escolar é responsável está inscrita na sua matriz obrigacionista, universalista e expansionista, ou seja, ao alargar-se a escolarização obrigatória como requisito para a integração social e o acesso ao mundo do trabalho, não se criando condições para o sucesso escolar generalizado, aumenta-se exponencialmente o número daqueles que lhes não poderão aceder. A exclusão escolar e a exclusão social relacionam-se, então, por “laços de causalidade circular” (Canário,

1999: 49). Esta situação revela-se particularmente dramática nas designadas “zonas difíceis” e para as também designadas “crianças em risco”.

As transformações implicadas em novas configurações identitárias e em novas condições socioculturais e económicas geradas no contexto social atual afetam os quotidianos das escolas, das crianças e dos jovens, dos professores e das famílias, instabilizando as formas de justificar e de legitimar as práticas escolares e exigindo novos mandatos institucionais, que incidem na relação educativa e nos saberes escolares, na organização institucional e no lugar social da educação escolar e das suas relações com o trabalho. O insucesso e o abandono escolares constituem um dos problemas essenciais da educação escolar em Portugal, que tem contribuído para colocar Portugal em posições desfavoráveis no contexto dos sistemas educativos europeus; mas sobretudo ele põe em causa as possibilidades de a Escola se assumir como uma instituição capaz de promover a igualdade de oportunidades e a democratização social; de promover a qualificação de todos os portugueses e a justiça social.

Não sendo sensato imputar à Escola todas as responsabilidades no incumprimento sistemático das promessas de igualdade das democracias ocidentais, não podemos deixar de considerar que a educação pública está profundamente implicada no atual contexto social e económico de instabilidade, incerteza, conflitualidade e injustiça. A este contexto não é alheia a intensificação, nas últimas décadas, da retórica neoliberal e a sua implicação nas políticas locais e globais.

1.2. Neoliberalismo e educação pública

1.2.1. A complexidade do conceito de neoliberalismo

Por razões menos favoráveis à democraticidade da educação pública, o termo neoliberalismo ganhou contornos de expressão recorrente na análise educacional, nas últimas décadas, tornando-se hoje incontornável para uma análise crítica das transformações que afetam as sociedades ocidentais e os seus sistemas educativos.

A essência complexa, multidimensional e por vezes ambígua e contraditória do neoliberalismo torna difícil uma definição clara do conceito, que pode adquirir diferentes configurações em função das origens e dos pontos de referência do discurso que o contextualiza. Assim, neoliberalismo “has been discussed as a range of objects, from

discourse, theories and programmes of research to the practices and actions of activist think tanks, policy and political positions and global approaches to economic development.” (Rowlands, & Rawolle, 2014: 262). Como teoria económica fundamenta-se em noções de liberdade (dos indivíduos e dos mercados), constituindo-se também como ideologia, como forma de poder político e como prática de *managerialismo* que se articulam com a definição de princípios económicos para a promoção do sucesso e da felicidade individuais (*ibid.*). O neoliberalismo fundamenta-se numa recontextualização das teorias liberais clássicas, originando a sua reconfiguração nas políticas de governo social e individual.

Sobretudo a partir dos anos 1980, o neoliberalismo vem-se impondo como paradigma ideológico que orienta as políticas, ditas de desenvolvimento, de instituições mundiais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que condicionam as políticas de educação a nível global e sobretudo dos países que sofrem a sua influência através de políticas de financiamento e da imposição de programas de ajustamento estrutural, como é o caso de Portugal.

1.2.2. Globalização e neoliberalismo

A exaustão do modelo fordista de desenvolvimento capitalista do pós-guerra, que se registou nos anos 1970, criou as possibilidades de globalização das ideias de uma economia de livre mercado com repercussões em várias esferas da vida social, com particular impacto nas políticas de educação (Robertson, 2012). A crise do Estado de bem-estar e pleno emprego keynesianista favoreceu a expansão do designado “Consenso de Washington” que associou à ideia de globalização a ideia de que a crise económica poderia ser ultrapassada pelo incentivo ao livre mercado.

Os processos de globalização, que constituem um “vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, estados e interesses hegemónicos (também eles conflituais), por um lado, e grupos sociais, estados e interesses subalternos, por outro” (Santos, 2002: 2), são a característica mais significativa das configurações emergentes da crise do capitalismo em finais dos anos 1970. O “Consenso de Washington” encontra-se na origem dessas configurações. Trata-se de um consenso hegemónico, subscrito pelos estados centrais do sistema mundial⁶, em meados da década de 1980, e também

⁶ O sistema mundial moderno (também designado por economia mundo capitalista) é uma entidade económica que integra múltiplos sistemas políticos e culturais, mas que rege as suas relações internas por critérios de acumulação de capital (Wallerstein, 1990).

designado por “consenso neoliberal”. Este consenso refere-se a um conjunto de ideias sobre a economia mundial, as políticas de desenvolvimento e o papel do estado nessas duas dimensões, das quais se salienta a consideração de que se extinguiram quer os conflitos políticos profundos, que marcaram o período da «guerra fria», quer as clivagens entre os modelos de transformação social revolucionário e reformista; o primeiro extinto com a queda dos regimes comunistas e o segundo condenado pela crise dos estados-providência (*ibid.*). Esta pretensa desideologização das concepções sobre a transformação social e os modelos de desenvolvimento associou-se a uma racionalidade de tipo sociotécnico que faz depender as transformações institucionais das relações cooperativas realizadas entre os estados e os grupos sociais hegemónicos. Embora este consenso possa ser considerado desatualizado, devido à intensa e acelerada transformação social e económica do sistema mundial, ele está na origem dos discursos neoliberais que pretendem enfraquecer a ação dos estados na regulação da economia e que têm afetado a educação pública.

Para Robertson (2007: 15), a disseminação das ideias neoliberais na reestruturação social e reconfiguração das relações sociais corresponde a

um projeto de classe, essencialmente com três objetivos específicos: i) a redistribuição da riqueza entre as elites dirigentes através de novas formas de governação; ii) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; iii) o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas.

Estes objetivos, no entanto, não têm afetado de igual forma os diferentes países.

Além disso, o neoliberalismo remete-nos para um “discurso forte” que, como refere Bourdieu (1998), deve a sua força a um mundo de relações de força que contribuiu para criar e ao qual associa a sua própria força simbólica. O discurso neoliberal veicula uma narrativa sobre as virtualidades socioeconómicas de um mercado “puro e perfeito” e a incontornável hegemonia de uma racionalidade assente na liberdade do indivíduo como valor inalienável e no combate a todas as formações sociais de tipo coletivo, e.g. estados, sindicatos, associações, cooperativas, etc. (*ibid.*). Mas o programa político de ação necessário à criação das condições da expressão do neoliberalismo tem necessitado da intervenção reguladora do estado o que produz intencionalidades contraditórias: a defesa de um estado fraco, mas simultaneamente forte para fazer cumprir as regulações que possibilitam a hegemonização do poder dos mercados e a destruição das estruturas e

direitos sociais que asseguraram os estados providência. Esta contradição tem originado alianças, nem sempre explícitas entre o poder político e o poder económico, com implicações nas instituições sociais públicas, com particular relevância para a educação escolar; “one of the key differences between classical liberalism and its faith in ‘enterprising individuals’ in a market and current forms of neo-liberalism is the latter’s commitment to a regulatory state. Neoliberalism does indeed demand the constant production of evidence that one is in fact ‘making an enterprise of oneself’ (Olssen, 1996).” (Apple, 2001) e a educação escolar é fundamental para essa produção.

Veiculada como uma ideologia nas políticas educativas, a retórica neoliberal impõe uma ortodoxia global que redefine os domínios de validade, normatividade e justiça na educação segundo uma racionalidade económica; domínios que constituem quadros de significação a partir dos quais se determina o que é verdadeiro e falso, a legitimidade e a marginalidade de temas e problemas e as suas implicações nas políticas e práticas educacionais, i. e. quadros de significação que representam «regimes de verdade», na conceção de Foucault (1986).

1.2.3. Modernidade tardia e neoliberalismo

A deriva neoliberal nas políticas educativas integra-se e articula-se com uma complexidade sociocultural e ontológica mais lata relativa às transformações da modernidade tardia a que se fez referência. Com efeito, perante a crise da modernidade e do seu modelo institucional de desenvolvimento, o neoliberalismo insinua-se como potencial solução através de práticas de governo que desviam os riscos sociais, políticos e económicos do Estado para os indivíduos, por mecanismos de autorregulação, tornando-os responsáveis pelo seu próprio cuidado (cf. Webb, Gulson, & Pitton, 2012). Estes mecanismos de autorregulação integram-se nas políticas educativas de forma subtil e associam-se a novos conteúdos curriculares e práticas educacionais que visam a implicação dos indivíduos no desenvolvimento de um *self* empreendedor. Esta intencionalidade deve ser analisada em termos de se saber quem (pessoa e/ou grupo social) se beneficia e quem se prejudica com esta deriva, pois a retórica neoliberal na educação tem associado um discurso de justiça que importa desmistificar.

Convergente com esta assunção, Boltanski e Chiapello (2002) concetualizam sobre o “novo espírito do capitalismo”. Os autores referem que o capitalismo deve a sua capacidade de gestão das crises e de constante transmutação e perpetuação à instituição

de axiomas justificativos das suas práticas por relação com a presunção de liberdade relativa das pessoas e da necessidade da sua implicação positiva nas transformações pretendidas, isto é, à extensão e penetração social do seu “espírito” - a ideologia que justifica o seu compromisso com a acumulação ilimitada de capital por meios formalmente pacíficos. A mobilização social do espírito do capitalismo inscreve-se na criação de possibilidades de recurso à justiça e de condições de segurança ontológica e quotidiana, apoiadas num sistema de crenças que forneça justificações, por relação a critérios de justiça, e permita neutralizar as críticas que se manifestam. Boltanski e Chiapello (*ibid.*) referem as transformações que o espírito do capitalismo tem sofrido na busca incessante de expansão e perpetuação, identificando como seus operadores: a influenciabilidade da sua ideologia sobre os acontecimentos do mundo; a procura de novas formas de realização do lucro; a constituição de uma voz crítica, a partir de um trabalho de reflexividade dos agentes capitalistas, interpelado pela crítica, e que origina a produção de interpretações e de justificações. A constituição de uma voz crítica é referida pelos autores como um dos operadores de transformação centrais, presente nas diferentes épocas do capitalismo, e que tem conduzido ao estabelecimento de uma espécie de cartografia do mundo, variável segundo a época, a partir de categorias emergentes dos discursos de ambos os atores, mas que o capitalismo integra como sendo suas (*ibid.*). É a esta capacidade de constituir recursos a partir dos conteúdos da crítica que o capitalismo deve a sua sobrevivência, pois aí encontra os pontos de apoio morais que lhe possibilitam criar os dispositivos de justiça que atribuem pertinência social às práticas de acumulação de capital (*ibid.*).

1.2.4. Neoliberalismo e políticas em educação

Enquanto ideologia legitimadora das formas socioeconómicas de acumulação de capital, o neoliberalismo tem contaminado os discursos de política educativa com concepções de meritocracia, eficácia, competitividade, empreendedorismo, managerialismo e livre mercado, curiosamente a favor de uma maior equidade social. Na agenda educativa global para o desenvolvimento, as reformas educativas são sempre referidas como beneficiando direta ou indiretamente os grupos sociais mais vulneráveis ou excluídos (Bonai, 2009). No entanto, alguma pesquisa educacional tem revelado que “notwithstanding the specificities of local re-contextualisations, the widespread influence of a heterogeneous set of neoliberal discourses has the power to weaken and

divert education policies intended to pursue social justice and inclusion.” (Grimaldi, 2012: 1132). A tentativa de conciliar retoricamente o racionalismo económico com a justiça socioeducativa constitui mais um dos dispositivos do «novo espírito do capitalismo», que num processo de reflexividade, procura capitalizar a dimensão crítica para as políticas educativas que promove.

Apesar de, em 2008, o mundo ter enfrentado uma crise financeira gravíssima que abalou as possibilidades de penetração social dos discursos do neoliberalismo, parece que este, nas suas diversas configurações, tende a reinventar-se e os seus efeitos na política educativa, designadamente em Portugal, não sofreram inversões. Com efeito, o discurso sobre diversas formas de privatização da educação pública e sobre a livre escolha de escola por parte das famílias surge, recorrentemente, na retórica política atual. No entanto, estas mudanças, constituindo - a serem implementadas em Portugal - uma profunda destruição da escola pública democrática com repercussões negativas inimagináveis para as dinâmicas e a equidade sociais, são apenas a face mais visível da contaminação neoliberal das políticas educativas. As pretensas mudanças, ao nível da gestão e organização escolares, do currículo, das práticas educativas e da profissionalidade docente, constituem sem dúvida uma subversão institucional da escola pública com repercussões nos ideais e nas formas de subjetivação e de socialização escolares com impactos na formação de identidades sociais e individuais de difícil previsão, mas de regressão civilizacional certa. Mas o «mundo da vida»⁷ da educação, embora condicionado pelos discursos das políticas educativas e outros dispositivos de implementação da ideologia neoliberal, realiza-se sobretudo através de processos de comunicação e de fenómenos de intersubjetividade, dependentes de fatores multidimensionais e profundamente complexos que integram representações cognitivas

⁷ De acordo com Habermas (1987), o mundo da vida é constituído por dimensões especializadas na reprodução cultural, na socialização e na integração social que dependem da ação orientada para o entendimento; as suas estruturas simbólicas reproduzem-se segundo o uso persistente do saber válido, a estabilização da solidariedade de grupo e a formação de indivíduos responsáveis. A perspetiva de Habermas fundamenta-se na conceptualização do mesmo conceito em Schutz (1996), mas pretende adequá-lo à consideração da alteridade da experiência do outro – indivíduo ou grupo social – e introduzir a linguagem como uma dimensão da intersubjetividade. Schutz (*ibid.*) desenvolveu uma sociologia do quotidiano, enquanto sociologia da experiência subjetiva em torno do conhecimento partilhado pelos membros de uma sociedade. Para o autor (evidenciando as influências de Husserl na abordagem ao conceito de mundo da vida), compreender a realidade social é aceder à subjetividade do ator e o mundo da vida é concebido como o mundo do quotidiano, do senso comum e da intersubjetividade. Na sociologia fenomenológica de Schutz, o mundo da vida é o ator e as formas culturais e históricas são sempre traduzidas individualmente e em função da experiência individual. A situação biográfica é, assim, determinante na estruturação do conhecimento utilizado pelos sujeitos no seu dia-a-dia e esse conhecimento é evocado, confrontado com a sua própria pertinência e recomposto, pelo raciocínio prático exigido nas situações de uso.

dos sujeitos sobre mundos diversos e conflituais e relações de poder (sociocultural, económico, epistemológico e pessoal). É neste contexto de diversidade sociocultural, ontológica e psicológica, e de relações de força e conflitos de interesse que a educação se constitui e que importa compreender.

1.3. Narrativas sobre a educação escolar e a profissionalidade docente⁸

1.3.1. O conceito de narrativa

Na intenção de conhecer os efeitos das transformações que venho referindo nos discursos de professores e de currículos de formação inicial de professores, desenvolvi um estudo que procurou compreender as concepções sobre a infância que se exprimem na, ou se relacionam com a, formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal desde Abril de 1974, pressupondo que elas pudessem indiciar os sentidos e os significados do governo da infância na instituição escolar e, assim, esclarecer dimensões sociais mais latas: a reinstitucionalização da infância e o lugar social que se lhe configura; a profissionalidade docente; e as relações da crise da instituição escolar com a crise social da modernidade. Foram analisados discursos constituintes de planos de estudo, programas de disciplinas, relatórios de estágio e narrativas biográficas de professoras relativos a todos os tipos de curso de formação inicial de professores do 1º CEB realizados em Portugal entre 1974 e 2004.

O estudo possibilitou configurar narrativas sobre a infância, a educação escolar e a profissionalidade docente. O conceito de narrativa foi entendido no estudo como relativo a histórias públicas ou particulares com as quais nos identificámos e que integramos na nossa perceção e cognição sobre o mundo, condicionando a interpretação que realizámos sobre os acontecimentos e as relações sociais e guiando as nossas ações e atitudes; essas narrativas não se restringem a um único enunciado ou parte de um texto, mas formam-se a partir de diferentes textos e discursos, sem que a lógica da relação que os unifica numa única narrativa seja explicitada em qualquer deles (Somers & Gibson, 1994). O impacto de uma narrativa nas sociabilidades e nas subjetividades fundamenta-se, em grande parte, no tipo de dimensões que a constituem - e que são consideradas, na teoria social, como mediadoras da nossa inserção no mundo - e nas características que permitem distingui-la de uma mera cronologia de acontecimentos (*ibid.*).

⁸ Para aprofundamento sobre a caracterização e análise destas narrativas consultar Pereira (2010).

Aborda-se neste ponto as narrativas da Profissionalidade docente e da Educação escolar, retomando-se mais adiante as narrativas da Infância.

No estudo, os discursos sobre a profissionalidade docente e sobre a educação escolar exprimem-se, predominantemente: os primeiros em torno de cinco narrativas - “profissional mediador”, “profissional especialista”, “profissional pedagogo”, “profissional em construção” e “profissional em crise”; e os segundos em torno de quatro narrativas - “educação tradicional”, “educação democrática”, “educação situada” e “educação em crise”.

1.3.2. Narrativas sobre a profissionalidade docente

A narrativa do “profissional mediador” coloca o professor no lugar da relação educativa e da mediação entre a infância e os mandatos sociais à educação escolar e os valores e princípios universais que a sociedade define como fundamentais para a sua educação; a ética que a legitima é uma ética da subjetivação e de serviço e os dispositivos mediadores a que recorre são os saberes escolares, a autoridade, a disciplina, a avaliação, o corpo e a organização material e espaço-temporal do trabalho escolar. O profissional mediador gere um trabalho cada vez mais intenso, complexo e multidimensional, devido à pluralização e ambiguidade dos mandatos sociais que, sem perderem o carácter universal, se articulam agora com interesses locais específicos; ele situa-se, ainda, como um mediador entre a concetualização da infância nas «terras altas» da ciência e dos lugares comuns da pedagogia e a ontologia da infância nas «terras baixas» do mundo da vida e da ação socioeducativa. O trabalho de mediação entre a sociedade e a infância coloca a profissionalidade docente num lugar instável, de difícil configuração e de competição entre lógicas e racionalidades contraditórias.

A narrativa do “profissional especialista” realça a dimensão cognitiva do trabalho docente e a necessidade de a sua formação contemplar saberes académicos aprofundados e o desenvolvimento de competências de acesso e processamento de informação científica e técnica, fundamentando-se numa racionalidade cognitivo-instrumental e configurando uma ética da peritagem; a sua expressão confina-se ao campo discursivo do currículo formal e revela uma tendência para se intensificar nos cursos mais recentes. No entanto, esta especialização progressiva do professor não se manifesta nos saberes específicos sobre a infância, mas antes nos meios da sua educação escolar, mantendo-se relativamente ausente a reflexão sobre os seus fins.

A narrativa do “profissional pedagogo” relaciona-se com a natureza do trabalho que realiza sobre as crianças e com as crianças e com as justificações e os juízos de valor que enuncia a esse propósito. O “profissional pedagogo” revela-se a narrativa mais expressiva nos campos dos relatórios de estágio e das narrativas biográficas e a sua caracterização, sobretudo nos relatórios de estágio, manifesta transformações ao longo do período analisado, mas sempre focalizada no controlo da criança pelo adulto, nos dispositivos de aprendizagem dos saberes escolares e na gestão das relações com as crianças e entre as crianças. O profissional pedagogo vive imerso na complexidade e conflitualidade da vida escolar e dos problemas que coloca, procurando construir rotinas que lhe permitam sobreviver como pessoa e profissional, legitimando o seu trabalho e o impacto imediato que tem nas crianças com as implicações para o seu futuro e orientando-se por uma ética humanista.

A narrativa do “profissional em construção” exprime-se em todos os campos discursivos, mas tem uma dimensão ontológica mais intensa nas narrativas biográficas. Ele é o profissional pesquisador, reflexivo, crítico e em autoformação, capaz de se pôr em causa e de questionar o seu trabalho, que procura espaços e grupos de discussão e de aprendizagem profissional e que investe na formação contínua; ele retira dos constrangimentos institucionais os recursos para a sua própria formação, encontrando na diversidade de situações de trabalho, nos constrangimentos das relações que estabelece com as crianças e na interação que desenvolve com os pares, as razões e a legitimação para transformar a sua profissionalidade. O profissional em construção orienta-se por uma ética crítica e autotransformadora e revela uma atitude otimista face à educação escolar, definindo-a como essencial para o futuro das crianças.

A narrativa do “profissional em crise” emerge apenas no campo discursivo das narrativas biográficas e traduz o sofrimento profissional das professoras e quotidianos profissionais vividos com insatisfação e, em alguns casos, com angústia, desorientação ou desespero. O sentimento de crise está implicado no trabalho realizado com as crianças e na impossibilidade de concretização dos ideais que nele se projetam, que em alguns casos são germinados na formação inicial; essa impossibilidade radica numa descontinuidade entre a concetualização da infância e as características das crianças que não correspondem ao que delas se espera e inviabilizam o trabalho da sua educação escolar. A narrativa do “profissional em crise” integra, também, a dimensão crítica e reflexiva sobre o trabalho docente, o que permite ao professor continuar a investir na profissão e a procurar dispositivos de compensação, que incontornavelmente se centram

nos afetos que desenvolve nas relações com as crianças e frequentemente subvertem a racionalidade da educação escolar. A sua ética é, por isso, subjetiva e centrada na pessoa que é a criança, caracterizando-se mais pelo comprometimento ético do que por uma ética institucional.

1.3.3. Narrativas sobre a educação escolar

A narrativa da “educação tradicional” exprime-se, sobretudo, nos campos discursivos dos relatórios de estágio e das narrativas biográficas, mas com pouca amplitude, e focaliza a educação escolar da infância na autoridade do professor e no seu papel de transmissor de saber e na homogeneização do ensino; ela confere uma dimensão moralizante aos procedimentos de repressão e punição das crianças e institui dispositivos disciplinares inflexíveis de conformação da infância às finalidades da sua educação. A “educação tradicional” enraíza-se nos discursos das professoras e das estagiárias combinando-se com outras narrativas sobre a educação escolar e perturbando as representações e as interpretações que estas evidenciam sobre o seu trabalho; como a ética que lhe subjaz é a da autoridade institucional e esta se encontra profundamente instabilizada e comprometida na crise da educação escolar, a sua implementação depara-se com a resistência por parte das crianças e a impossibilidade da sua justificação pública por parte das professoras e da instituição.

A narrativa da “educação democrática” revela-se hegemónica no campo discursivo do currículo formal e de expressão forte nos restantes, desviando o foco da educação da autoridade do professor para a atividade das crianças e para os dispositivos da sua socialização no espaço escolar. A “educação democrática” tende a colonizar os discursos legitimadores da educação da infância em todos os campos discursivos, com mais impacto nos tipos de formação mais recentes. A sua configuração evidencia-se sobretudo nos discursos sobre a prática educativa e sobre as suas finalidades, que procuram salientar: os princípios de igualdade de oportunidades e de educação para todos; a implementação de procedimentos democráticos na gestão da relação das professoras com as crianças e destas entre si; a aprendizagem de princípios e de normas de regulação democrática; e a consideração da heterogeneidade sociocultural e ontológica das crianças. Os discursos mais recentes focalizam-se, ainda, na problemática da inclusão e da intermulticulturalidade e nas suas implicações para a

educação escolar da infância. A ética induzida nesta narrativa é, assim, uma ética da igualdade e da cidadania.

A narrativa da “educação situada” caracteriza-se, como se depreende pela sua designação, por uma configuração caleidoscópica que se altera em função dos contextos específicos da ação educativa e do impacto da sua interpretação nas formas de educar as crianças e que integra diferentes justificações e intencionalidades; a sua expressão situa-se, sobretudo, no campo das narrativas biográficas, embora se evidencie também no dos relatórios de estágio. A educação situada revela o carácter mutável da instituição escolar e a dependência das suas novas configurações de lógicas e racionalidades localizadas e contingentes; estas desestruturam as entidades institucionais universais, nomeadamente os saberes escolares, as noções de espaço e de tempo e as formas da sua utilização, o lugar do corpo e dos afetos na educação escolar ou a sua dimensão estética e simbólica, e conferem-lhes um carácter instituinte. A lógica que subjaz à educação situada é, por isso, subversiva e inovadora e induz uma ética comunitária.

A narrativa da “educação em crise” emerge em todos os campos discursivos, sendo mais expressiva nos cursos mais recentes, e configura-se na contradição e na ambiguidade que se identificam na conceptualização da educação escolar da infância no que diz respeito aos meios e aos fins e à sua intrínseca desarticulação. As concepções sobre a educação escolar da infância implicam-se em diferentes quadros cognitivos, sistemas representacionais e referenciais éticos que a implodem em práticas institucionais e em mandatos sociais heterogéneos e contraditórios que, ora se centram na sua subjetividade e natureza específicas, ora na sua subjetivação e modelação. As racionalidades que matriciam a educação escolar da infância nesta narrativa revelam-se, assim, incoerentes e as suas justificações públicas tornam-se desagregadas e difíceis de articular numa retórica universal, dificultando a aceitação dos princípios e das regras que se instituem e a sua legitimação. A atitude ética perde-se neste terreno fluido e fragmentado e define-se por lógicas contingentes e de recomposição institucional incerta.

Identificou-se ainda, nos campos discursivos, unidades temáticas cuja significação se insere numa racionalidade meritocrática; no entanto, a sua dimensão residual não autorizou a considerá-las como constituintes de uma narrativa da educação meritocrática.

As narrativas da educação escolar contextualizam e definem as possibilidades de afirmação das narrativas da infância e são fundamentais para se compreender a sua

relação e o seu impacto em narrativas específicas sobre a profissionalidade docente. Os discursos que se analisou revelam uma intertextualidade intensa e, por isso, as narrativas caracterizam-se por fronteiras abertas e intercomunicantes.

As narrativas da educação escolar e da profissionalidade docente, identificadas no estudo, permitem realçar a profunda complexidade que caracteriza hoje a educação escolar e a heterogeneidade de possibilidades que discursivamente se engendram para o trabalho docente. Com efeito, constituindo os discursos referenciais para e da ação, as narrativas indiciam configurações sociais que nos dão conta da «convivência» de concepções tradicionais de educação escolar e de docência com concepções emergentes e até contraditórias, mas reveladoras de formas de vida mutantes, instáveis e geradoras de sofrimento profissional.

2. Ética e justiça em educação pública

Profundamente implicado na subjetivação e socialização escolares, o trabalho docente tem uma dimensão ética que constitui o cerne de toda a sua intervenção em contextos escolares. E se é verdade que o professor não é o único responsável pela sua prática (Gimeno Sacristán, 1995), pois esta depende de um complexo sistema ecológico que interfere e condiciona o trabalho educativo, também é verdade que, enquanto sujeito ético, o professor dispõe de autonomia relativa para autodeterminar a relação educativa, na qual, em última instância, se joga o que é justo e injusto em educação. Este é um debate concetual e pragmático intemporal e que implica problematizar não apenas o trabalho docente, mas toda a dimensão institucional da educação escolar. Para «o bem e para o mal», a Escola nas sociedades ocidentais invadiu todas as esferas da vida, condicionando o presente e o futuro das crianças, dos jovens e da sociedade em geral, não podendo por isso deixar de se sujeitar ao debate ético sobre o seu lugar na produção das (in)justiças sociais.

2.1. Perspetivas sobre a ética no campo da educação escolar pública

2.1.1. Debate e comprometimento éticos

Constituindo a ética a intencionalidade humana de se definir e justificar concepções sobre o bem e o mal em diferentes dimensões da vida em sociedade, a educação pública não pode ignorar a necessidade de debate e comprometimento ético sobre a sua matriz institucional produtora de identidades sociais e individuais com impacto nas subjetividades e nas sociabilidades que configuram a(s) cultura(s) e a *polis*. Ética e educação pública têm uma intrínseca relação, historicamente instituída, embora nem sempre com contornos explícitos e, pelo contrário, frequentemente ocultados por uma moral que a tem subjugado. Ética e moral, em educação, tendem a ser confundidas, não se esclarecendo o que é da ordem das proposições fundadoras do discurso e das condutas que nele se referem e o que é da ordem da prescrição normativa, promotora de (bons) hábitos. Mas, como refere Imbert (1987: 8)

A la perspective morale d'une fabrication d'habitudes qui assure au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité, l'éthique substitue la perspective du sujet, de la parole et du désir singuliers. Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'ex-sistence hors des moules et des empreintes.

Pela sua matriz institucional, a educação pública integra uma forte componente moral, de socialização e cognição normativas, mas também uma componente ética de promoção da autonomia, da capacidade crítica e do desenvolvimento dos sujeitos e das sociedades. A contradição essencial entre a intencionalidade de emancipação e de regulação que caracteriza a emergência e posteriores desenvolvimentos da educação pública, nos países ocidentais, é indiciadora da mestiçagem que ética e moral tendem a adquirir nas formas institucionais e no mundo da vida da Escola. A ética envolve uma reflexão consciente sobre as nossas crenças morais (Hinman, 2003), e no caso da educação, esta reflexão não pode deixar de implicar todos os sujeitos que constituem o *ethos* escolar e a *polis* educativa e de permitir discernir o que na instituição é do domínio da ética e o que é do domínio da moral.

A ética interroga sobre os princípios fundadores da conduta e da moral que a orienta, confrontando-nos com a questão do sujeito, da sua constituição e existência, e da alteridade e liberdade fundamentais (Imbert, 1987). A ética, como dimensão distintiva da condição humana, radica numa tradição de pensamento crítico sobre a relação entre meios e fins que se institui em *ethos* específicos e que a reflexão ética

contribui para reforçar ou pôr em causa, fundamentando processos de deliberação consciente e escolhas no campo da *polis* e das relações e interações sociais. A ética relaciona-se, por isso, com racionalidades de ação (razão prática) e com fundamentos políticos da vida em sociedade e, como estes, é também instável, mutável e tendencialmente contingente, quer em termos sócio históricos quer em termos do lugar social em que se elabora. Apesar de a modernidade ter sempre aspirado à formulação de uma ética universal, legitimando-se em boa parte no universalismo inerente de Kant, a essência da ética relativa à intencionalidade de se promover a ação justa, prudente e sensata coloca-a no domínio do mundo da vida e da especificidade subjetiva e relacional que o constitui, o que a torna cativa, muitas vezes, de racionalidades particulares e de formulações específicas. Num tempo de transformações intensas e de instabilidade e incerteza na produção de referenciais para a ação social e para a construção das identidades pessoais e institucionais, estas especificidades tornam-se, ainda, mais prolíferas e intensas.

2.1.2. Modernidade, ética e educação pública

A educação pública, ao longo do século passado, pretendeu legitimar-se através de uma ética da liberdade e de emancipação individual e social, baseada em princípios de meritocracia e de igualdade de oportunidades como significado do bem e do justo em educação. Atualmente, essa simplicidade axiológica, que resultava de um consenso social alargado, não é mais possível, e os fundamentos éticos da educação revelam-se plurais e justificados por racionalidades e lógicas de ação não só diversas como, por vezes, conflituais. Constituindo a educação pública uma instituição fundamental da modernidade instituiu-se e desenvolveu-se com base em processos de “descontextualização dos sistemas sociais” e em transformações de natureza reflexiva ocorridas nas relações sociais e provocadas pela integração contínua de conhecimento que afeta o agir individual e social (Giddens, 1992). Esses processos foram decisivos para a constituição de significações imaginárias sociais (cf. Castoriadis, 1982) que contribuíram para a fundamentação ética institucional da Escola.

A descontextualização, segundo Giddens (*ibid.*: 12), diz respeito à “«desinserção» das relações sociais dos contextos locais de interação e a sua reestruturação através de extensões indefinidas de espaço-tempo”. Essa desinserção realiza-se através da criação de sistemas abstratos compostos por dois tipos de

processos: a criação de garantias simbólicas e a constituição de sistemas periciais. As garantias simbólicas são meios de troca que podem circular em diferentes contextos sem alterarem o seu valor referencial, como o caso do dinheiro; os sistemas periciais formam-se a partir do conhecimento técnico que se produz nas áreas de especialização tecnológica, nas que se relacionam com as relações sociais e com a vida íntima individual (Giddens, 1997), como é o caso dos saberes técnicos e científicos ligados a diferentes domínios de especialização.

A reflexividade institucional refere-se à “possibilidade de a maioria dos aspectos da actividade social e das relações materiais com a natureza serem revistos, radicalmente, à luz de novas informações ou conhecimentos”, sendo essa informação ou conhecimento parte constituinte das instituições modernas (*ibid.*: 18). No entanto, a implicação do conhecimento na reflexividade institucional depende de múltiplos fatores, designadamente da capacidade de os indivíduos ou grupos acederem e se apropriarem desse conhecimento, da sua dimensão axiológica, do carácter imprevisível da própria reflexividade - relacionado com a dimensão não instrumental do conhecimento - e da dupla hermenêutica comprometida na circulação dos saberes sociais, ou seja, da transformação das circunstâncias a partir das quais se produziu o conhecimento, através da integração reflexiva desse mesmo conhecimento.

Atualmente, os sistemas abstratos implicados na institucionalização social moderna complexificaram-se, originando novas configurações institucionais nem sempre fundadas em justificações éticas explícitas e por isso, frequentemente, não sujeitas a escrutínio e deliberação públicos. A deriva neoliberal nos discursos e racionalidades escolares, a que se fez referência, tem contribuído para a produção de garantias simbólicas e de sistemas periciais que escapam à reflexão e legitimação éticas, mas que tendem a instituir-se como verdadeiros códigos morais na vida da Escola, nas formas de subjetivação e socialização escolares e na profissão docente. Essa deriva neoliberal integra-se na própria essência fragmentada, frágil e transitória da modernidade tardia para perturbar ainda mais as possibilidades de reflexão ética sobre o agir em educação.

A ambiguidade moral que caracteriza a modernidade tardia traduz-se em educação, no dizer de Mason (2001), numa diminuição da responsabilidade moral sobre si, o outro e as formas de vida em sociedade. O autor cita Levinas (1985: 101 in *ibid.*: 60) - “I am I in the sole measure that I am responsible” - para salientar a importância da responsabilidade pelas consequências das nossas decisões e ações na constituição da

nossa identidade, enquanto identidade autêntica. “It is in this sense that moral responsibility precedes the ontological self: in the sense that I become an authentic and unique human being only in the acceptance of moral responsibility. A refusal to do so leaves me less than fully human.” (*ibid.*). A responsabilidade moral, percebida neste sentido, converge com a concepção de ética em que se faz depender a afirmação para si de liberdade da vontade que a liberdade do outro ocorra (cf. Imbert, 1987), i.e. a responsabilidade pelas consequências das minhas decisões e ações implica também o reconhecimento da alteridade, de um projeto praxista no qual a minha responsabilidade se traduz em conceber o outro enquanto sujeito capaz de se autoproduzir. Pensada nestes termos, a ética encontra na educação pública fortes resistências para se afirmar, tendo em conta que ao longo da institucionalização da Escola se tem destacado mais o princípio da regulação do que o da emancipação e que a subjetivação e socialização escolares têm sido subordinadas a códigos morais dependentes de ideologias e políticas educativas mais comprometidas com a determinação e manutenção de relações de poder ontológicas, sociais e económicas do que com a questão ética do sujeito.

2.1.3. Ética, moral e subjetivação escolar

O modelo escolar opôs ao projeto praxista de autoprodução o projeto *poïetico* de formatação de si e dos outros, de uma fabricação definida e completa. “Cette fabrication corrélatrice d’un sujet-objet et d’un Sujet-Maître trouve dans la relation éducative son premier terrain d’expression; elle peut s’y développer au point que la relation adulte-enfant pourra faire fonction, tout au long de l’histoire, de véritable modèle explicatif.” (*ibid.*: 22). A condição «naturalmente frágil» da criança tornou-a numa figura-tipo da naturalização das desigualdades e contradições socio-históricas, de ideologização e desistorização das relações de poder (*ibid.*) que encontrou na educação pública o seu campo mais expressivo. A desigualdade da criança relativamente ao adulto, legitimada pela instituição escolar, é com efeito uma das desigualdades ontologicamente mais naturalizada, nos países ocidentais. Constituindo a primeira desigualdade instituída pela Escola, a oposição adulto/criança tende a ser ocultada por desígnios instrucionais e desenvolvimentistas que escapam, frequentemente, à legitimação ética (cf. Pereira, 2010).

A designação de educação pública, neste texto, remete para a concepção de educação escolar enquanto instituição tutelada pelo estado. Esclareço, no entanto, que

orienta a minha argumentação, a consideração de que uma das características da modernidade tardia diz respeito à emergência de formas de mestiçagem entre o público e o privado que afetam a educação pública. Como referi em Pereira (*ibid.*: 631), aludindo a conclusões de um estudo sobre a instituição escolar,

parece-nos estar perante uma nova concepção de instituição, que no entanto tem dificuldade em se afirmar e em ser reconhecida; uma instituição secularizada e sujeita ao julgamento público, fundamentada em cidades de justiça mais locais do que universais, mais existencial do que estrutural e burocrática e situada num domínio que não é público nem privado, mas antes o resultado incerto e caleidoscópico das suas mestiçagens.

A modernidade consubstanciou-se na criação de dicotomias das quais público/privado constitui uma das mais significativas. Por outro lado, a relação pedagógica instituiu-se como o dispositivo fundamental na aprendizagem de um novo tipo de poder (a dominação moderna) e na produção de um novo modo de subjetivação - construção simbólica sobre a partilha de matrizes socioculturais comuns: distinção entre o público e o privado, entre o individual e o social, entre o universal e o comunitário, entre o intelectual e o afetivo-emocional (cf. Pereira, 2009b). Também a institucionalização moderna da infância está implicada na dicotomia estabelecida originalmente no pensamento ocidental moderno entre o público e o privado que fraturou o universo social e que fundamentou um conjunto de outras dicotomias como a de indivíduo-comunidade, família-sociedade civil, mercado-estado, cidadania-subjetividade, e que confinou a infância ao lugar privado e a sua administração ao lugar público. Atualmente, estas dicotomias não encontram mais lugar para se afirmar e o público e o privado revelam-se mestiçados numa entidade cambiante e sem designação. A educação escolar da infância é paradigmática na erosão da dicotomia público/privado: originalmente vinculada ao domínio público tende, agora, a ser mestiçada por lógicas e racionalidades do domínio privado. Com efeito, a tentativa moderna de separação entre o público e o privado tornou-se inviável pela contaminação da instituição pública escolar às lógicas do afeto e do cuidado que caracterizam a esfera privada (*ibid.*).

A profissão docente integra, na sua origem, um «trabalho sobre o outro» que, como já foi referido, diz respeito a um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, tendo por objeto a transformação destes e exercendo-se de acordo com um programa institucional (cf. Dubet, 2002). Perante o declínio deste programa institucional, o «trabalho sobre o outro» encontra-se

instabilizado e justificado por princípios e códigos morais diversos, divergentes e conflituais que importa esclarecer e sujeitar ao debate público e à legitimação ética.

A relação entre a ética e a moral tem-se revelado problemática e situa-se no cerne do agir comunicativo (Heck, 1994); em educação, essa (pretensa) relação insere-se no dia-a-dia da relação educativa e da vida na escola de forma sutil e muitas vezes insidiosa, permitindo justificar o injustificável, numa tessitura de processos e argumentações instituídos e instituintes. A relação educativa caracteriza-se por ser uma relação de autoridade, mas uma autoridade fundamentada no saber profissional - científico, pedagógico, experiencial e relacional - e na competência ética de atenção ao outro, comprometimento com a sua liberdade de ser e de vigilância crítica sobre essa relação e os seus efeitos na vida das crianças e dos jovens e na constituição da sociedade. Essa autoridade é frequentemente subvertida a favor de uma relação autoritária que escapa ao comprometimento ético, mas que se apoia em pretensas normas morais. Por outro lado, as práticas e os saberes escolares são, tendencialmente, profundamente morais; integram normas de conduta, perspectivas normativas sobre a realidade, cognições que visam o pensamento convergente e interações que condicionam o presente e o futuro, não só dos alunos, mas também da sociedade no seu todo. Sem dúvida que não pode existir educação sem moral, mas uma moral que se sujeite à reflexão e ao debate éticos e à explicitação das suas implicações nas relações sociais e na construção das identidades. A intensificação do trabalho educativo na escola e o condicionamento da educação escolar por racionalidades socioeconómicas, de *accountability* e de competitividade, que afetam simultaneamente o *ethos* escolar, o currículo e o seu desenvolvimento, dificultam as possibilidades de realização do agir comunicativo necessário a esses debate e reflexão. A modernidade tardia, que se caracteriza por interações sociais intensas e conflituosas, referenciais cognitivos e éticos instáveis e uma globalização sociocultural e económica - que tem originado a desregulação do mundo do trabalho, a flexibilização laboral e a perda de direitos de quem trabalha, com fortes implicações nas políticas educativas -, cria também obstáculos às possibilidades de instituição de uma racionalidade comunicativa que origine entendimentos éticos sobre o agir em educação. Essas dificuldades encontram na conceção de ética discursiva de Habermas (1992) algumas condições de superação.

2.1.4. Ética discursiva e educação

Contextualizada na teoria da comunicação, designadamente no conceito de ação comunicativa, a ética discursiva insere-se, segundo Habermas (1989) nas ciências reconstrutivas que visam conhecer os fundamentos racionais do conhecer, do falar e do agir. Os mecanismos de coordenação de ação distinguem-se em função de dois tipos de interação - comunicativa ou estratégica - sendo que, no primeiro, configuram-se em termos do uso da linguagem como fonte de integração social e, no segundo, como meio de transmissão de informação (Habermas, 2002). O conceito de ação comunicativa relaciona-se com o uso da linguagem orientado para o entendimento e no qual os participantes procuram adequar as suas perspetivas e intenções de forma cooperativa, no contexto de partilha de um mundo da vida e fundamentando-se em interpretações comuns da situação; os participantes na ação comunicativa podem, ainda, atingir objetivos ilocutórios de definição da situação, por meio de “processos de obter entendimento” (*ibid.*: 111). A ação comunicativa diferencia-se da ação estratégica, pelo facto de o sucesso da coordenação da ação não se referenciar a uma racionalidade propositada e inscrita em planos de ação específicos, mas antes a um poder racionalmente motivador da consecução do entendimento, isto é, que se fundamenta numa racionalidade expressa em condições que possibilitam “um acordo racionalmente motivado” (*ibid.*) e a constituição do mundo da vida. O mundo da vida institui-se, assim, pelas ações, pelos atos de fala e pelas interações linguisticamente mediadas sendo, por isso, a linguagem parte integrante da sua formação (*ibid.*).

Compreendida como profundamente implicada no mundo da vida, a ética em educação relaciona-se com fenómenos de interação, intersubjetividade e mediação cognitiva, no contexto de uma ação comunicativa que os possa interpretar e traduzir em formas discursivas de entendimento ético (provisório e sujeito ao julgamento público) sobre os fins e os meios em educação, e esclarecedor sobre as identidades pessoais e sociais que assim se produzem. As práticas comunicativas fundamentam-se em reservas de conhecimento que se consolida por processos de interpretação e transformação em normas e valores e tem impacto, por processos de socialização, na formação de atitudes, perceções e identidades (*ibid.*). Em educação, as reservas de conhecimento têm origem em diferentes fontes mediadas pela linguagem. A linguagem tem uma dimensão dialética e interativa que a situa no espaço-tempo da mediação sociocultural e da formação das subjetividades.

A heterogeneidade é constitutiva da linguagem, que se caracteriza pelo dialogismo – o confronto entre diferentes vozes e sistemas de valores que integram uma diversidade de percepções e de interpretações sobre o mundo que condiciona o sentido do discurso (cf. Bakhtin, 1992). Por isso, o discurso nunca é individual porque se define entre o eu, o tu e o mundo, construindo-se numa “polifonia de vozes”, numa interdiscursividade que o transforma numa entidade híbrida, simultaneamente social e individual, composta por discursos concorrenciais e de sentidos eventualmente conflituais; ele também nunca é, temporalmente, estritamente situado, uma vez que pelo interdiscurso define relações com o passado, o presente e o futuro. A consideração da heterogeneidade da linguagem e da hibridez e transtemporalidade do discurso é particularmente relevante para se possibilitar e compreender a ação comunicativa na escola de modo a promover o entendimento sobre os fundamentos éticos das formas de vida institucionais escolares e das configurações individuais e sociais a que dão origem. A Escola e as formas de vida que a constituem, dentro e fora do contexto estritamente institucional, caracterizam-se pela diversidade e heterogeneidade sociocultural e subjetiva, por racionalidades e interesses divergentes e por uma historicidade cognitiva e ética que complexificam a ação comunicativa e a reflexão ética cooperativa. Mas é, também, essa complexidade que possibilita uma *praxis* conscientizadora e entendimentos que não se deixem subjugar por interesses contingentes e racionalidades estratégicas. Não se trata de considerar esses entendimentos como proposições potencialmente universais e generalizáveis aos diversos contextos escolares, mas de considerar como universal o processo de os alcançar através da ação comunicativa que possibilite comprometimentos fundados no princípio da alteridade e na motivação racional intersubjetiva e institucional.

Dans les argumentations, les participants doivent pragmatiquement présupposer qu'en principe, tous les concernés participent en tant qu'êtres libres et égaux à une recherche coopérative de la vérité où ne vaut que la seule force de l'argument meilleur. C'est sur cet état de fait pragmatique-universel que repose le principe de l'éthique de la discussion. (Habermas, 1992: 61)

A ética discursiva concebe a consciência moral como emergente da comunicação entre os homens, caracterizando determinadas formas de interação social (Heck, 1994); em educação, procura fundamentar a consciência moral que se pode estabelecer na comunicação institucional escolar. Mas é necessário que a decisão moral resulte de argumentações, que se constitua de acordo com as regras pragmáticas do

discurso, para que a norma decidida seja válida como justificada; que envolva a «palavra» de todos os implicados, num contexto de participação e de equilíbrio de poderes.

Uma ética do Discurso sustenta-se ou cai por terra com as duas suposições seguintes: (a) que as pretensões de validade normativas tenham um sentido cognitivo e possam ser tratadas como pretensões de verdade; (b) que a fundamentação de normas e mandamentos exija a efetuação de um Discurso real e não seja possível monologicamente, sob a forma de uma argumentação hipotética desenvolvida em pensamento. (Habermas, 1989: 88-89)

De acordo com a ética discursiva, a deliberação moral em educação só poderá ser válida se ocorrer no contexto de uma participação verdadeiramente democrática, que envolva todos os sujeitos visados nessa deliberação, o que significa que as perspetivas das crianças e dos jovens constituem parte integrante dessa discussão-discursividade. O quotidiano escolar é um mundo da vida com especificidades morais, tecidas em racionalidades instituídas e instituintes, atitudes e sentimentos, que se instalam na vida escolar sem, muitas vezes, serem visadas numa ação comunicativa e validadas por uma ética discursiva. A vida escolar orienta-se, por isso, por proposições morais e normativas que escapam, frequentemente, à fundamentação ética e à crítica, não possibilitando a necessária justificação e legitimação éticas da articulação entre os meios e os fins em educação.

2.1.5. Perspetiva reflexiva-narrativa e ética em educação

A conceção de ética, referenciada por uma perspetiva reflexiva-narrativa, em Ricoeur (1997) constitui, também, um importante contributo para se pensar a ética em educação. Ricoeur define o desígnio ético como o desejo de se viver uma vida boa (estima de si), em solicitude e em instituições justas (cf. Ricoeur, 1991). Esta relação entre o desígnio do bem viver e o sentido de justiça que se encontra implicada no conceito de alteridade, implícito nesta asserção, não limita o significado de bem viver às relações estritamente interpessoais, extrapolando-o para a vida nas instituições. Por outro lado, o conceito de solicitude introduz a componente do afeto no desígnio ético, que o autor associa à amizade, mas que em educação pode ser perspetivado no contexto da relação educativa e dos afetos a que dá origem.

A perspetiva reflexiva, fenomenológica e hermenêutica que informa o pensamento de Ricoeur, de um modo geral e sobre a ética em particular, autoriza a

situar o debate ético em educação numa rede interpretativa complexa que implica a narração de si, construída na alteridade, as articulações essenciais da experiência e a reflexão subjetiva e institucional. Assim, a constituição de identidades narrativas, em contexto escolar, constitui parte integrante da reflexão ética em educação a que se associa a discussão sobre o sentido de justiça institucional e os afetos que se criam no mundo da vida da escola, designadamente na relação educativa. Na narração de si, o sujeito assume a autoria pelas suas ações e sobre elas produz um julgamento, o que releva da ordem da ética (cf. Kerlan & Simard, 2011). O professor está no cerne deste “círculo ético”⁹, de grande complexidade e interatividade, que exige o domínio de diversas competências como a competência discursiva e relacional e o domínio de saberes científicos e pedagógicos (*ibid.*: 100). “Dans l’ordre des savoirs, la compétence éthique, dans sa dimension discursive-réflexive, renvoie au premier chef, mais pas exclusivement, aux savoirs d’expérience, issus de la pratique de l’enseignement puisque réflexivité, dialogue et jugement se déploient à partir de cas de figure concrets.” Mas é na abertura ao outro e no seu reconhecimento, i.e. na alteridade, que a atitude ética se exprime, no sentido da responsabilidade.

2.2. Do conceito de justiça à problemática da(s) justiça(s) em educação

2.2.1. Problematização do conceito de justiça

O conceito de justiça é um conceito complexo e definido de acordo com diferentes perspetivas teóricas e filosóficas por diferentes autores que o têm desenvolvido. Rawls aprofundou uma perspetiva universalista, no pressuposto de que é possível estabelecer-se um acordo entre pessoas livres, que não retirem vantagens da sua posição social, para a definição de princípios mínimos de justiça (Rawls, 2002). Procurando desenvolver uma conceção de justiça como equidade, fundamentada nos princípios de liberdade, igualdade e de oportunidades justas, sendo o seu papel especificar os direitos e deveres básicos dos cidadãos e determinar as partes distributivas apropriadas, esta perspetiva universalista considera os indivíduos independentemente da sua historicidade, cultura, condição social ou psicológica. Por essa razão, tem sido objeto de várias críticas, designadamente por Walzer que considera não ser possível definir uma teoria de justiça

⁹ “Attestation de soi, sollicitude pour autrui et reconnaissance mutuelle forment alors la trilogie du cercle éthique qui permet d’expliquer l’émergence du sujet éthique (...).” (Kerlan & Simard, 2011: 105).

segundo princípios universais e socioculturalmente imparciais; o autor refere que a justiça e o pluralismo não podem dissociar-se, devido à diversidade sociocultural e identitária que caracteriza as sociedades atuais (Walzer, 1983). O autor, segundo uma perspectiva comunitarista, assume o princípio de justiça distributiva e defende que a definição de justiça está implicada nas diferentes conceções que as comunidades têm a seu respeito. A distribuição justa de bens, neste sentido, é aquela que cada comunidade considera como válida, sendo por isso mais local do que global. Os conceitos de igualdade complexa e de esfera de justiça, que se interrelacionam, são centrais na sua teoria. Walzer (*ibid.*) identifica diferentes sistemas distributivos que dizem respeito a bens sociais e critérios de distribuição também diferentes, constituindo diversas esferas de justiça, nas quais se incluem as regras distributivas dos bens educativos. Esta pluralidade e diversidade implicam que se considere a complexidade dos bens sociais, dos princípios e processos da sua distribuição e dos agentes que a implementam, num particularismo histórico e social, e tendo em conta que a igualdade é complexa; i. e., só existe igualdade na medida em que os direitos de distribuição de bens sociais numa esfera de justiça não se extrapolam para outras esferas de justiça, o que a acontecer constituiria fenómenos de tirania.

O regime de igualdade complexa é o contrário da tirania. Estabelece um conjunto tal de relações que torna a dominação impossível. Em termos formais, a igualdade complexa significa que a situação de qualquer cidadão em determinada esfera ou com respeito a determinado bem social, nunca pode ser abalada pela sua situação noutra esfera ou com respeito a outro bem social. (*ibid.*: 35)

A perspectiva distributiva da justiça tem sido também objeto de crítica, uma vez que “para além de reduzir a justiça a uma distribuição igual de direitos, como se estes fossem simples bens materiais que se possuem e se distribuem, impõe uma norma igualitária que obriga a diferença a tornar-se uniformidade” (Estêvão, 2004: 25). Na esteira das críticas ao paradigma distributivo, Young (2000) desenvolve um conceito multidimensional de justiça, articulando-o com os conceitos de opressão e de dominação que considera os principais fatores de produção de injustiças. Para a autora, os paradigmas de justiça social dominantes focam estritamente questões relativas à distribuição, não reconhecendo, suficientemente, o facto de as estruturas criarem novos aspetos em termos de (in)justiça, tais como o poder na tomada de decisão, a liberdade de expressão cultural, as formas de divisão do trabalho ou normas dominantes que criam processos discricionários. Young (2006), não negando a importância das questões

relativas à justiça distributiva, designadamente em educação, salienta a necessidade de políticas da diferença e de uma ética do reconhecimento como possibilidades para a justiça social. Young (1990) salienta que a política normativa, que se apoia no paradigma distributivo de justiça, tende a silenciar as identidades que se diferenciam da normatividade identitária que é imposta quer pela conceção universalista quer pela conceção comunitarista, por não as considerar como parte integrante do debate que define as questões da justiça e decide sobre a sua concretização.

Ainda numa perspetiva de problematização do paradigma distributivo de justiça, Fraser (2002), focando a atual politização da cultura e, mais especificamente, as lutas pelo reconhecimento, identifica três problemas que obstaculizam a justiça social no contexto da globalização: “a reificação das identidades coletivas, a substituição da redistribuição pelo reconhecimento e a forma como diferentes tipos de luta estão a enquadrar desajustadamente os processos transnacionais” (p.7). A autora propõe: uma conceção bidimensional de justiça, abrangendo o reconhecimento e a distribuição; uma conceção de reconhecimento que se baseie num estatuto que se afaste duma política de identidade; e uma conceção de soberania que não resida no enquadramento nacional, mas que considere múltiplos níveis.

A este propósito, Estêvão (2002: 114) salienta a possibilidade de se distinguir “conceções diferentes de justiça e de modos de ver práticas de desigualdade e de exclusão”. Ainda segundo o autor, a plurivocidade do discurso da justiça remete-nos para o conceito de justiça complexa que se articula com outros conceitos como os de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder, autoridade, competição, entre outros, e estabelece relações com diferentes princípios, eventualmente contraditórios, como os de qualidade, *status*, modernização, eficiência, igualdade de oportunidades de acesso e igualdade de oportunidades de sucesso.

2.2.2. Igualdade dos lugares, igualdade de oportunidades e justiça em educação

Numa abordagem aos modelos de justiça que atualmente marcam as relações sociais e institucionais, nas sociedades democráticas, Dubet (2010) considera a centralidade de duas grandes conceções: a igualdade de oportunidades e a igualdade dos lugares. Apesar de os seus objetivos serem convergentes na pretensão de se reduzirem as tensões entre a afirmação da igualdade de todos os indivíduos e as desigualdades

sociais com origem na estrutura social e na concorrência entre interesses, não é indiferente, em matéria de justiça social, optar-se por um ou outro dos modelos que elas induzem. As duas concepções têm origem em movimentos sociais diferentes e privilegiam grupos e interesses também diferentes. No caso da igualdade dos lugares a “representation de la justice sociale vise à réduire les inégalités de revenus, de conditions de vie, d'accès aux services, de sécurité, qui sont associées aux diferentes positions sociales occupées par des individus fort dissemblables en termes de qualification, d'âge, de talent, etc.” (*ibid.*: 9). A igualdade de oportunidades, que é predominante atualmente, “consiste à offrir à tous la possibilité d'occuper les meilleures places en fonction d'un principe méritocratique.” (*ibid.*: 10). À igualdade dos lugares associa-se uma representação da sociedade em termos de estratificação socioprofissional e de classes sociais. À igualdade de oportunidades corresponde uma ideia de grupo social em termos de discriminação e de *handicaps* que possam ser obstáculo ao acesso a oportunidades objetivas de se poder aceder a todas as posições sociais. O modelo de justiça da igualdade de oportunidades pressupõe um outro contrato social; já não assente numa concepção orgânica de solidariedade, em que o estado assegura e protege a integração na sociedade, como no caso do modelo de igualdade dos lugares, mas um contrato social baseado na coesão social produzida pelos próprios atores (*ibid.*). As políticas sociais universais controladas pelo estado passam a ser preteridas por uma ideia de sociedade ativa, mobilizada, na qual os indivíduos interagem para produzir os mecanismos de regulação e de coesão social (*ibid.*). Por outro lado, o princípio meritocrático que sustenta a igualdade de oportunidades introduz uma ética individualista na ação que, pretensamente visa a justiça social. Ora, como refere Dubet, a justiça feita aos indivíduos não beneficia necessariamente a sociedade no seu todo; as transformações sociais, que marcaram as sociedades democráticas, ao longo do século XX, no sentido da igualdade dos lugares, foram mais eficazes e mais justas na criação de melhores condições de vida para os grupos sociais economicamente mais desfavorecidos. Estas considerações são muito relevantes para se (re)pensar a justiça em educação.

Falar de justiça em educação reporta para os ideais de igualdade e de democratização da educação que pretenderam organizar a Escola, desde princípios do século passado, com maior influência nas políticas educativas a partir da Segunda Guerra Mundial, nas sociedades ocidentais não dominadas por regimes políticos totalitários. A partir dos anos 1970-80, no entanto, as transformações socioeconómicas desviaram o

enfoque na igualdade e coesão da sociedade para a sua capacidade competitiva e produziram novos discursos organizadores da educação escolar e das suas formas de justiça. A Escola, que se organizou em torno do princípio cívico de igualdade de oportunidades, que assegurava a coerência do sistema, viu emergirem novos princípios de ação concorrenciais, como o princípio da cultura crítica, o princípio comunitário e o princípio de mercado que criaram novas referências para a justiça escolar (Estêvão, 2002). O ideal de igualdade era em si mesmo um valor de um projeto social mais lato, a partilha de benefícios prometida pelo Estado Providência. Atualmente, esse projeto encontra-se em risco, pela hegemonização dos ideais neoliberais que acentua o individualismo numa perspectiva de formação ao longo da vida (cf. Derouet, 2005).

As transformações a que se fez referência integram-se num contexto global mais amplo da modernidade tardia. Na modernidade tardia, a universalidade do princípio de igualdade de oportunidades tornou-se insuficiente para a justificação ético-discursiva das dinâmicas escolarizadoras dos estados modernos. Assistiu-se à emergência e reemergência de princípios múltiplos e contraditórios concorrentes na legitimação da justiça escolar e das formas de organizar a educação formal, que situaram a Escola num universo complexo de racionalidades e de justiças divergentes (Derouet, 1992), cada uma reivindicando para si a legitimidade de uma ética educativa e de uma razão prática social.

Dubet (2004), colocando a questão sobre “O que é uma escola justa?” alerta para o facto de que a Escola não se tornou mais justa por ter reduzido a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais, mas apenas porque possibilitou que todos os alunos concorressem na mesma competição. Também aqui o autor salienta os limites do princípio de igualdade de oportunidades que tem sido legitimado pela ideologia da meritocracia. A conceção meritocrática da justiça escolar tem-se revelado incapaz de promover uma verdadeira «Escola para todos». “O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Ora, todas as pesquisas mostram que a Escola trata menos bem os alunos menos favorecidos” (*ibid.*: 542). Na medida em que pressupõe um ideal de competição justa e formalmente pura, o modelo meritocrático responsabiliza os alunos pelo seu próprio fracasso, uma vez que, supostamente, a Escola lhes deu todas as oportunidades para terem sucesso como os outros. Para além de constituir um modelo de justiça frágil e até de uma certa crueldade por penalizar duplamente os «vencidos», o modelo meritocrático já não é o único princípio organizador da justiça escolar, emergindo novos princípios como o das

«desigualdades justas» ou o da luta contra a exclusão escolar. Mas como refere Derouet (2002: 10) “a luta pela igualdade de oportunidades e a luta contra a exclusão remetem a modelos de sociedades diferentes” e por isso não é indiferente a assunção de uma ou outra, pelas racionalidades escolares.

2.2.3. *Contradição e justificação no campo da educação*

A este propósito, encontra-se em Correia (2004) uma reflexão sobre a construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo que importa considerar nesta análise. Segundo o autor, a noção de exclusão social tornou-se “uma espécie de «lugar comum» que designa um conjunto heterogéneo de fenómenos sem os discriminar, numa lógica em que a simples designação do fenómeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas” (*ibid.*: 218). Importa compreender se a “nova narrativa do social”, que se produziu em torno da noção de exclusão social, narra fenómenos qualitativamente novos ou antes modalidades diversas de se gerirem os «velhos» fenómenos narrados na modernidade como noções de classe social, desigualdade ou injustiça social (*ibid.*: 226-7) - “A actual configuração cognitiva do paradigma da exclusão reflecte, ao mesmo tempo que oculta, uma profunda transformação das políticas sociais e das «subjetividades sociais»”. No campo educativo, o paradigma da exclusão, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, passou a insinuar-se como uma narrativa totalizante sobre os modos legítimos de se redefinirem os velhos e os novos problemas, em educação (*ibid.*). A ideologia da inclusão a que deu origem, salientando discursivamente a centralidade de uma ética da diferença, parece ocultar os fatores de desigualdade e de injustiça social que poderão originar a diferença, transformando os problemas sociais em problemas pedagógicos suscetíveis de resolução pelo reforço das perspetivas comportamentalistas e psicologizantes (*ibid.*). Esta mudança de perspetiva tem gerado “dinâmicas de exclusão mais subtis, (que) estão na origem da produção e (re)produção dos «excluídos do interior», para utilizarmos a feliz designação de Bourdieu (1993)”. Tornando-se a oposição fundamental entre os que “estão fora” e os que “estão dentro”, a questão da igualdade deixa de ser prioritária (Derouet, 2002).

A escola é hoje um “lugar de vários mundos”, vivenciando a mesma tensão que define o espaço político na cidade, entre a igualdade e a hierarquia e entre a semelhança e a diferença (Derouet, 2000). Esses vários mundos são também produtores de diversos

princípios de justiça, como já se referiu, que convivem no quotidiano da escola, originando uma pluralidade de interpretações e de formas de justiça escolar frequentemente em conflito e/ou contraditórias entre si. Derouet (*ibid.*) fundamenta-se em Boltanski e Thévenot (1991) para caraterizar a expressão desses mundos na escola, aludindo a seis diferentes lógicas que determinam a tomada de decisão que os constitui: a lógica doméstica, da inspiração, cívica, da opinião, do mercado e a lógica industrial. Cada um dos mundos, a que os sistemas de ação implicados nessas lógicas dão origem, constitui referenciais éticos específicos para as relações sociais que se produzem em contexto escolar e para as finalidades e as dinâmicas institucionais que condicionam a profissionalidade docente e o trabalho em educação.

As racionalidades contraditórias que atualmente se exprimem no campo da educação e a ambiguidade expressa nas formas de justiça que se definem para legitimar as políticas educativas são parte de um «terreno» instável no qual os professores têm dificuldade em se movimentar, em encontrar as referências éticas e cognitivas para a sua ação profissional e em construir identidades críticas e emancipadoras; a formação de professores, por seu lado, não tem possibilitado a construção de identidades profissionais alternativas e adequadas aos novos contextos educativos e aos problemas que colocam.

A territorialização das políticas educativas, a que se assistiu, em Portugal, nas décadas de 1990 e 2000, como já se referiu, pluralizou o campo de legitimação dos regimes de justificação da educação escolar em cada escola e situação educativa concretas, onde os professores e os alunos sofrem quotidianamente as tensões entre o que é justo e o que é ajustado, entre o amor e a violência. Estas tensões tendem a agravar-se pela fragilidade do lugar social dos saberes escolares e pelas configurações das relações de poder no campo científico e pedagógico que organizam e produzem a profissionalidade dos professores.

2.3. Educação escolar pública e governo de subjetividades¹⁰

No estudo que referi no ponto 2.1.3, que pretendeu identificar as conceções sobre a infância que se exprimem nos discursos em formação inicial de professores, a partir da análise de currículo formal de formação, relatórios de estágio e entrevistas de tipo biográfico a professores, de diversos tipos de cursos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidos no período de 1974 a 2004,

¹⁰ Para aprofundamento das ideias deste ponto consultar Pereira (2009a).

configuraram-se cinco narrativas sobre a infância: a infância produtiva, a infância em risco, a infância com lugar próprio, a infância como projeto social e a infância idílica. Cada uma destas narrativas foi constituída por formações particulares relativamente a diferentes dimensões: a conceptual, a ideológica, a cultural, a ontológica, a ética e a política, sendo a expressão de cada uma delas mais intensa nuns tipos de formação e formas de discurso do que noutros, apesar de circularem entre eles. Pretende-se aqui apresentar as narrativas que foram configuradas e o seu mapeamento social, destacando-se o campo da ética, por se considerar que estas conceções são fundamentais para uma reflexão crítica sobre a ética e a justiça em educação.

2.3.1. Subjetivação escolar e narrativas da infância em discursos em educação

A narrativa da “**infância como projeto social**” realça o lugar social que se tem atribuído à infância enquanto foco de utopias civilizacionais e configuradoras de modelos de sociedade e de humanidade específicos, mas também de utopias particulares que idealizam modelos alternativos; ela é informada por conceções científicas fundamentadas na sociologia funcionalista, na psicologia do desenvolvimento, no pragmatismo e no behaviorismo, articulando-se, ainda, com a teoria do capital humano. Os discursos pedagógicos e os lugares comuns que induzem a propósito da educabilidade humana, a imprescindibilidade da sua educação escolar e a onipotência do adulto face à criança enformam também a narrativa, na sua dimensão ideológica, realçando-se a expressão de uma heterogeneidade de discursos pedagógicos que contribuem, no entanto, para situar a infância no núcleo da esperança ontológica de construção de um mundo melhor.

A narrativa da “**infância com lugar próprio**” caracteriza-se pela consideração da sua alteridade e uma compreensão da infância em função do que ela é e não relativamente ao que se pretende que venha a ser, descentrando-a do controlo do adulto e configurando um lugar social que lhe é próprio e no qual ela é a entidade principal. A psicanálise e o pragmatismo contribuem para a fundamentação científica da narrativa, e os discursos pedagógicos inovadores, designadamente os que indiciam representações sobre uma atitude pedagógica não diretiva, constituem a sua dimensão ideológica, caracterizando-se a dimensão ética pelo comprometimento de possibilitar às crianças afirmar a sua subjetividade em condições de liberdade.

A narrativa da “**infância idílica**” configura um lugar mágico para a infância e atribui-lhe uma dimensão simbólica na ontologia humana que a idealiza como a idade da fantasia, da sensibilidade, da ternura e do afeto, da criatividade e da confiança no mundo e na humanidade. Esta idealização funda-se na consideração de que, em cada um de nós, se mantém essa dimensão fantástica e angélica que pode a qualquer momento ser resgatada e que representa a ontologia pura do adulto, que se fundamenta nos contributos conceptuais da psicanálise. As ideologias pedagógicas derivadas do pensamento de Rousseau e que induzem a identificar na infância as qualidades que supostamente a vida social retirou ao adulto informam também esta narrativa, que origina um comprometimento ético paradoxal, uma vez que se, por um lado se rege por princípios de preservação da natureza angélica da infância, pelo outro produz interpretações contraditórias sobre as crianças, dicotomizando-as entre a verdadeira infância e a sua subversão, que se exprime na ideia de criança perversa.

A narrativa da “**infância produtiva**” relaciona-se com os discursos implicados na configuração dos ofícios de aluno e fundamenta-se em termos conceptuais nas perspetivas construtivistas da psicologia e nas conceções da teoria do currículo e, em termos ideológicos, na ideia de criança ativa, na pedagogia do esforço e segundo uma racionalidade técnica. A ideia de ocupação utilitária da infância encontra-se no cerne da narrativa, desvalorizando-se a ação lúdica e desinteressada das crianças e integrando o lugar social da infância numa lógica da produtividade que estabelece relações com racionalidades do mundo laboral e económico e com racionalidades políticas oriundas da tecnocracia, da democracia ou do socialismo.

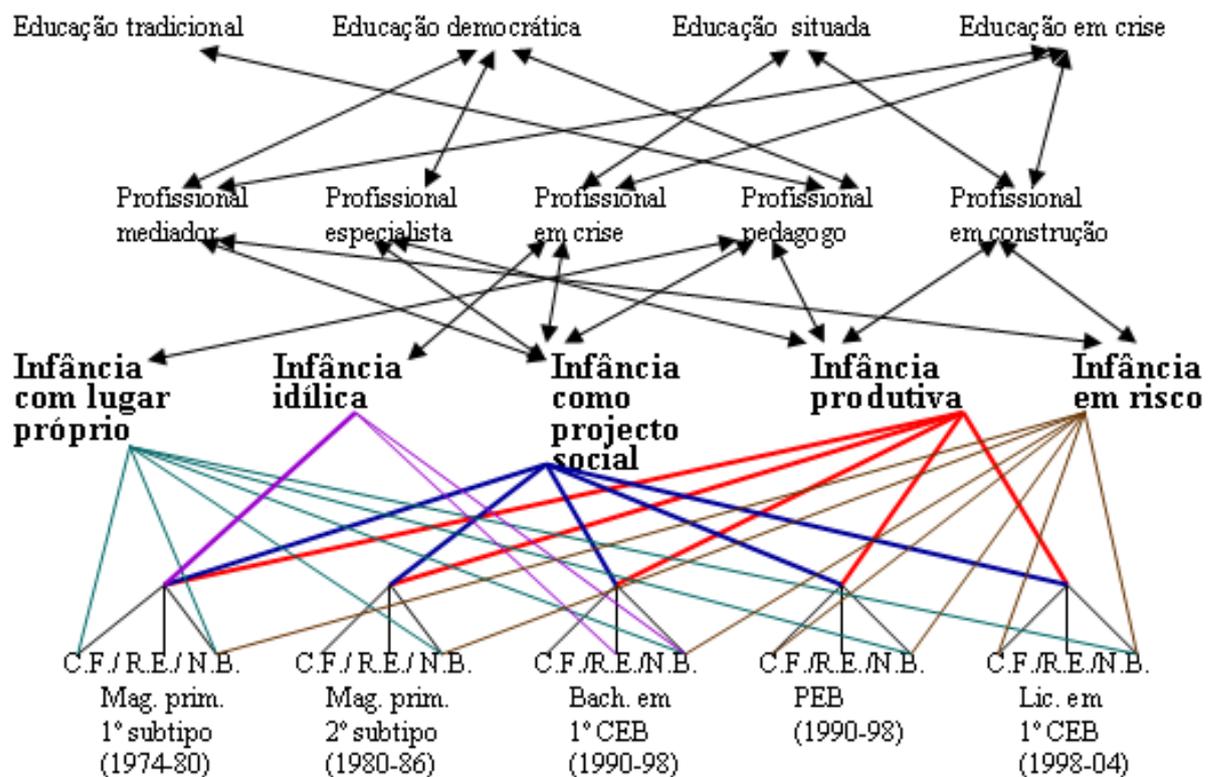
A narrativa da “**infância em risco**” fala-nos de um tempo atual e problemático para a infância e implica-se numa interdiscursividade que cria novas representações sociais sobre o lugar da instituição escolar na gestão da crise social e das suas implicações para a infância. Nesta narrativa o lugar social da infância é o lugar da incerteza, da exclusão, da sobrevivência e da submissão a maus-tratos e a condições de vida que não consideram a humanidade específica das crianças.

As narrativas da infância exprimem-se nos campos discursivos de modo articulado com narrativas específicas sobre a profissionalidade docente e a educação escolar a que já se fez referência. A inscrição dessa articulação em determinados tipos de formação inicial e formas de discurso levou-nos a mapeá-la para compreender as especificidades da sua expressão em diferentes momentos do período em que focalizámos a análise. Esse mapeamento permitiu consolidar a perceção de que algumas

narrativas se exprimiam preferencialmente em determinados tipos de formação ou formas de discurso, mas sobretudo permitiu compreender que elas constituem recursos discursivos disponíveis ao longo de todo o período e que sofrem alterações em função das articulações que estabelecem.

2.3.2. Mapeamento social de narrativas da infância: o campo da ética

Elaboraram-se dois tipos de mapeamento: o mapeamento das narrativas da infância e das suas articulações com as narrativas da profissionalidade docente e da educação escolar, nos campos discursivos, que apresentamos na Figura 1; e o mapeamento social das narrativas da infância, que apresentamos na Figura 2; este foi definido em função de coordenadas sociais constituídas por diferentes sistemas de significado no campo da ciência, da política, da ética, da ideologia e da cultura.

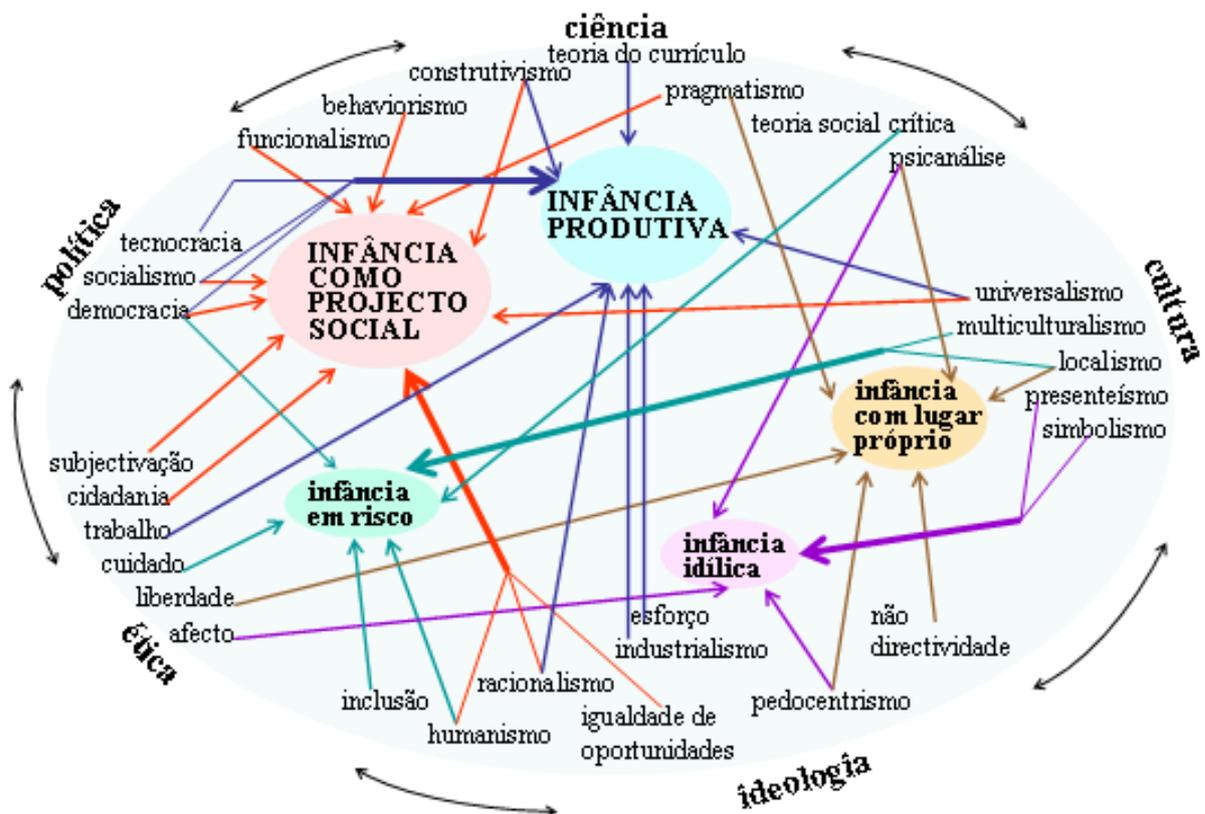


Legenda: CEB – ciclo do ensino básico; PEB – professor do ensino básico; C.F. – currículo formal; R.E. – relatórios de estágio; N.B. – narrativas biográficas.

Nota: as narrativas biográficas foram recolhidas em 2003-04

Figura 1 – Mapeamento da articulação das narrativas da infância, da profissionalidade docente e da educação escolar nos campos discursivos

O mapeamento social das narrativas da infância situa cada narrativa numa relação particular com cada um dos campos que o referencializam. As narrativas da infância têm implicações nos diversos campos segundo subcoordenadas específicas, embora cada uma delas se situe com maior proximidade de um ou outro campo. Cada campo não é constituído por fronteiras fechadas e, pelo contrário, estabelece relações com os restantes.



Legenda: designam-se com letra maiúscula as narrativas hegemónicas nos campos discursivos;
 <=> influência recíproca; → referencialização da narrativa.

Figura 2 – Mapeamento social das narrativas da infância em formação inicial de professores

Interessa aqui explicitar com mais detalhe o que diz respeito ao campo da ética, neste mapeamento social.

Na dimensão ética das narrativas encontram-se sentidos mais próximos do domínio público – a subjectivação, o trabalho e a cidadania –, do domínio privado – o afeto e o cuidado –, ou da mestiçagem dos anteriores – a liberdade, salientando-se

condições de tipo normativo no primeiro caso e de tipo situacional nos restantes. Este facto levanta a questão de saber se se está perante discursos de natureza ética ou de natureza moral, uma vez que, como já se referiu, o debate ético diz respeito aos princípios fundadores do discurso e das condutas que nele se referem e, por isso, a ética é interpeladora dos princípios que fundam os campos social e humano, constituindo-se no desejo de existência própria e dos outros; contrariamente, o debate moral focaliza-se nas necessidades (ou pseudonecessidades) que se definem para viabilizar ou inviabilizar esses princípios - “A moral define as Boas Formas da conduta, a ética interroga o sujeito que é determinado nessa moral; ela o interpela aí onde ele emerge da regra; (...) A regra, na perspectiva da ética, nunca é dada; ela está por criar; eventualmente pelo preço da transgressão das regras estabelecidas” (Imbert, 1987: 69-70).

Os discursos da subjetivação, do trabalho e da cidadania, que informam as narrativas hegemónicas da “infância como projeto social” e da “infância produtiva”, surgem articulados com os discursos da sua viabilização, isto é, com os discursos sobre as formas educativas que permitem a formação de um determinado tipo de sujeito e a criação de condições que instituem o trabalho escolar e os dispositivos necessários à aprendizagem das práticas e das conceções de cidadania; estes discursos integram um conjunto de normas institucionais que se transformam numa definição moral sobre a conduta correta das crianças e das professoras em contexto escolar e que se extrapola para outros contextos do mundo da vida das primeiras, designadamente o da família e o da ocupação dos tempos livres, por processos de veiculação inscritos nos trabalhos para casa e nos procedimentos da sua avaliação pelas professoras e na interiorização dessas normas nos «corpos e nas mentes» das crianças. No caso das professoras, a conduta correta é, quase sempre, a que viabiliza as normas morais e essa confronta-se quotidianamente com a afirmação da subjetividade das crianças e com a ambiguidade por parte daquelas de lhe atribuir um lugar por direito próprio - que permita a cada criança assumir-se como sujeito - ou de a submeter à norma. Nesse sentido, os discursos éticos da subjetivação, do trabalho e da cidadania emergem nos campos discursivos transfigurados em discursos morais, ficando a sua dimensão ética cativa do comprometimento das professoras que pode ou não verificar-se. A subjetivação constitui uma finalidade da educação escolar com uma expressão significativa em todos os campos discursivos, embora assumindo diferentes conteúdos em função da maior ou menor proximidade dos lugares de onde falam relativamente aos contextos reais da ação educativa e em função dos tipos de formação inicial em que se integram. Assim, no

currículo formal a subjetivação da infância sofre um desvio da individualização nos cursos de magistério primário, para a participação e a responsabilidade social nos cursos de licenciatura; nos relatórios de estágio define-se no domínio da integração sociocultural nos cursos de magistério primário e desvia-se para a formação do sujeito autónomo nos cursos de licenciatura; nas narrativas biográficas a subjetivação - com exceção do curso do 1º subtipo do magistério primário no qual se salienta apenas a formação para a autonomia - define-se sempre no sentido da formação do cidadão ético, responsável, autorregulado, plural e flexível. Esta diversidade de perspetivas sobre a subjetivação escolar está implicada na dicotomização inscrita no paradigma da modernidade entre o indivíduo e a sociedade e parece não encontrar soluções para a sua crise no contexto da narração da infância em formação inicial de professores.

As normas morais da educação escolar refratam-se nas formas de disciplina que se produzem nas situações educativas e essas revelam-se simultaneamente um problema e uma obsessão para as professoras e as estagiárias, e uma dimensão ausente dos discursos do currículo formal; tal facto permite-nos inferir que a disciplina escolar parece relacionar-se mais com a institucionalização de práticas transformadas em rotinas, pela sua interpretação pelos atores sociais como ajustadas à educação escolar da infância, do que de opções cientificamente fundamentadas. A disciplina escolar é narrada segundo uma oscilação entre a promoção da ordem controlada pela professora e a regulação democrática controlada quer pelas crianças quer pela professora, verificando-se, sobretudo nos discursos inscritos nos cursos mais recentes, uma tendência para a responsabilização das crianças e para a sua participação na definição das regras da disciplina escolar que inclui a configuração das punições a aplicar pela sua infração.

A ambiguidade entre a ética e a moral na educação escolar da infância – possibilitar a instituição do sujeito livre e autónomo ou sujeitá-lo a valores e normas sociais que lhe são exteriores – que se percebe nos discursos analisados, está implicada no paradoxo estruturante do projeto da modernidade e traduz a sua conceptualização bipolarizada entre a emancipação e a regulação. O currículo formal salienta as dimensões de emancipação, no entanto os discursos das professoras e das estagiárias evidenciam, sobretudo, preocupações com a regulação da infância traduzida numa discursividade intensa e reveladora da existência de conflitos na implementação da disciplina escolar. Parece que as formas disciplinares que tradicionalmente se revelaram ajustadas na educação escolar da infância não têm mais lugar institucional, exigindo a

sua constante negociação que possibilite uma disciplina instituinte que contemple o acordo entre as professoras e as crianças. Mas como se constata no capítulo anterior, esse acordo é extremamente precário e instável, sendo frequentemente subvertido pelas crianças e exigindo das professoras uma permanente alteração dos princípios morais, sob pena de se inviabilizar a relação educativa.

Os discursos éticos do cuidado, do afeto e da liberdade que informam, respetivamente, as narrativas da “infância em risco”, da “infância idílica” e da “infância com lugar próprio”, contrariamente aos anteriores, estão implicados no comprometimento ético que reconhece às crianças a sua singularidade e o seu poder de existir para além de qualquer disciplina moral instituída no empreendimento de moralização da educação. A ética do cuidado configura-se na intencionalidade de se identificar e resolver as situações que possam colocar as crianças em diferentes tipos de risco social – o abandono, a exclusão escolar e social, a hiper-institucionalização, etc. – criando dispositivos institucionais que favoreçam o pleno reconhecimento da sua condição de sujeito, designadamente pela atenuação dos fatores que o impedem e da mudança das racionalidades que fundamentam a ação educativa na instituição escolar e das lógicas que a matriciam. A problemática do insucesso escolar relaciona-se intrinsecamente com o risco da exclusão e não pode deixar intocada a ética do cuidado. No entanto, nos campos discursivos, os discursos sobre a ética do cuidado e sobre o insucesso escolar revelam-se dissociados, o que não permite a penetração dos primeiros nas lógicas que organizam a aprendizagem e a avaliação das crianças e nas racionalidades que configuram o saber escolar. Parece, assim, que a ética do cuidado se traduz sobretudo no «apaziguamento das consciências», não tendo impacto real na escolarização da infância e na atenuação dos riscos sociais que enfrenta.

A ética do afeto implica-se na dimensão praxiológica da educação escolar e do lugar que ela pode ocupar na produção de si próprio e dos outros para os atores educativos, isto é, implica-se na *praxis* pedagógica, que não se reduz, nem a uma pura *praxis* – a atividade exercida por si própria e situada unicamente no sujeito –, nem a uma pura *poïesis* – a ação fabricadora que escapa à relação dos meios e dos fins –, antes se realiza numa relação dialética entre ambas (cf. Imbert, 1992). A relação dialética entre a *praxis* e a *poïesis* permite que as professoras se realizem pela fabricação das condições educativas que têm em conta a natureza idílica das crianças. A ética do afeto fundamenta uma conduta profissional que reabilita o desejo de existir pela possibilidade de permitir a existência do outro, isto é, o discernimento sobre a vida que define o lugar

da ética profissional é conquistado pela sua projeção no afeto que permite às crianças exprimir o seu verdadeiro ser.

A ética da liberdade, que se considerou como sendo formada numa mestiçagem do domínio público e do domínio privado, põe em causa a polaridade adulto/criança que estabelece uma desigualdade que situa o adulto no polo do poder – superior - e a criança no do não poder - inferior. Essa desigualdade, que foi institucionalizada na relação educativa, tem funcionado ao longo da história das sociedades ocidentais como um modelo explicativo e de legitimação das hierarquias morais e sociopolíticas que se traduzem nas desigualdades estabelecidas entre homem/mulher, escravo/senhor, patrão/empregado, etc. (Imbert, 1987): “As oposições reguladas entre «superior» e «inferior», maturidade e imaturidade, poder e não poder resultam *naturalmente* de relações de força inerentes a todo o cometimento de «civilização»”¹¹, o que explica a «violência» que se exerce na instituição escolar (*ibid.*: 23). É essa violência que é posta em causa na ética da liberdade, subvertendo paradoxalmente o empreendimento da civilização ocidental na educação escolar que elegeu a liberdade como uma das suas significações imaginárias sociais (cf. Castoriadis, 1982); mas essa subversão só se exprime no currículo formal do curso do 1º subtipo do magistério primário e em algumas das narrativas biográficas de todos os tipos de formação, o que não deixa de ser uma constatação peculiar, dada a dimensão temporal que encerra: a ética da liberdade exprime-se no currículo formal no período pós-25 de Abril e reaparece nos discursos das narrativas biográficas que foram produzidos em 2004. Interpreta-se esta peculiaridade, por um lado relacionando-a com as condições sociopolíticas do pós-25 de Abril e a sua intrínseca associação a representações sociais que sacralizaram a liberdade, pelo outro como uma resposta à crise da instituição escolar, que, ao instabilizar as formas institucionais modernas, possibilita a afirmação de novas lógicas e novas racionalidades que configuram uma ética que se viu arredada da narratividade da infância em formação inicial de professores, mas que agora se vê reabilitada nos discursos das professoras, pese embora a dimensão de marginalidade que aí constitui.

2.3.3. *Governo da infância, subjetivação escolar e trabalho docente*

A reflexão que se realizou no estudo sobre a subjetivação e o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores indicou algumas conclusões

¹¹ Itálico e aspas do autor.

sobre os sentidos da reinstitucionalização da infância na instituição escolar. A subjetivação é uma dimensão nuclear dos discursos sobre a infância em formação inicial de professores, mas os conteúdos dessa subjetivação revelam-se diversos quanto às representações sobre a infância e sobre os modelos de sociedade e de sujeito que se pretendem formar. Essa diversidade está implicada na instabilização e deslegitimação dos «regimes de verdade» que sustentaram a institucionalização moderna e na emergência de narrativas marginais que criam novas representações sobre o lugar social da infância e sobre a sociedade e o indivíduo que se projeta na sua educação escolar.

A configuração das narrativas marginais - a “infância idílica”, a “infância com lugar próprio” e a “infância em risco” - relaciona-se com uma mudança nas formas de as crianças se relacionarem com a sua escolarização, que estão implicadas nas transformações socioeconômicas e culturais emergentes na modernidade tardia, que afetam a vida da infância.

Os discursos do currículo formal são reveladores da expressão do paradoxo estruturante do paradigma da modernidade que cria uma ambiguidade entre a formação do sujeito livre e autônomo e a formação do sujeito da cidade, respeitador do bem comum. Mas os discursos das estagiárias e das professoras revelam significados sobre uma subjetivação plural e complexa que não obedece a racionalidades teleológicas, recorrendo sobretudo a teorias implícitas sobre a infância e sobre a sociedade que não encontram nas teorias científicas ou nos enunciados institucionais concepções que as suportem ou legitimem. A subjetivação da infância fica, assim, mais dependente das representações dos atores sociais, formadas de modo contingente, do que de determinações estruturais, que se mantêm nos discursos mais como entidades simbólicas que perturbam os sentidos da reinstitucionalização da infância. Os discursos das estagiárias e das professoras revelam uma tendência para resolver a dicotomia moderna indivíduo/sociedade a favor do primeiro polo, evidenciando uma persistente preocupação com a individualização e relegando a socialização das crianças para uma dimensão instrumental e situada. Mas a individualização de que as professoras e as estagiárias nos falam não reabilita o conceito de sujeito consignado na origem da modernidade, mas antes se refere ao assujeitamento da infância, realizado através de práticas institucionais profundamente normativas e prescritivas. Face à instabilidade e incerteza sobre os referenciais que configuram as identidades sociais na modernidade tardia, as professoras e as estagiárias recorrem, sobretudo, a representações institucionalmente cristalizadas sobre as formas de educar as crianças, que no 1º CEB se

caracterizam por uma tendência para a conformação da infância a uma suposta normatividade social.

A crise da autoridade no governo da infância, que se identificou nos discursos analisados, é reveladora das ambiguidades na sua subjetivação e traduz-se em discursos plurais e divergentes, que não se evidenciam no campo do currículo formal, mas assumem, nos relatórios de estágio e das narrativas biográficas, uma conceptualização contraditória. A autoridade é narrada segundo uma coexistência de formas tradicionais de autoridade e formas inovadoras, que se combinam na contingência das situações particulares da ação educativa. Mas, sobretudo, os discursos narram as dificuldades na afirmação da autoridade escolar, o que origina o recurso a formas de persuasão e de coação por parte das professoras. O governo da infância relaciona-se com a autoridade que o pretende instituir e, por isso, revelou-se, no estudo, instabilizado e mais condicionado pela ética e a ideologia das professoras e por justificações e justíças contextualizadas do que por mandatos sociais institucionalmente legitimados, sendo por isso mais de natureza contingente do que institucional. As formas de governabilidade da instituição escolar tendem, assim, a revelar-se plurais e desagregadas, simultaneamente locais e universais, transformando a reinstitucionalização da infância num constructo caleidoscópico.

Os discursos analisados não permitem definir um estatuto e um lugar social para a infância unitários e com fronteiras definidas, mas referencializam as possibilidades da sua configuração. Essa referencialização imbrica-se nas concepções de aluno e nas suas inter-relações com as concepções de infância e nos discursos que narram o lugar social do adulto. A conceptualização do adulto revela uma tendência para a sua consideração enquanto ser incompleto e em educação permanente o que lhe retira a legitimidade de regular a infância que lhe era reconhecida pelo seu carácter de completude humana. As inter-relações das concepções de aluno e de infância revelam uma transformação ao longo do período analisado que se caracteriza pela atual contemplação na conceptualização do aluno das dimensões que caracterizam a conceptualização da infância. Esta contaminação parece, no entanto, não se revelar vantajosa para as crianças, uma vez que ela origina uma invasão do domínio privado das crianças pelas lógicas e as racionalidades do domínio público do aluno, originando uma hiperinstitucionalização escolar da infância. A separação substancial e hermenêutica entre o aluno e a criança, instituída pela modernidade, parece agora estar posta em causa

pela emergência de um novo ser que transcende as entidades de aluno e de criança criadas na institucionalização escolar.

A reinstitucionalização da infância pela instituição escolar revela-se difusa e incerta e os seus sentidos evidenciam-se como heterogêneos, oscilando entre a contingência da ação educativa e das representações dos atores que a realizam e os mandatos sociopolíticos e económicos que não contemplam o mundo da vida da infância. A desarticulação entre os discursos dos macroatores – os discursos disciplinares e pedagógicos – e os dos microatores – as estagiárias e as professoras - indicia uma configuração da reinstitucionalização da infância de sentidos divergentes ou da sua ausência o que agudiza os sintomas de crise da infância moderna pela extensão e penetração social da instituição escolar.

A infância ocupa um lugar determinante na configuração da profissionalidade docente. Nos discursos analisados, as crianças constituem um fator de transformação das concepções de profissionalidade e da identidade profissional das professoras. O aluno, nas narrativas das professoras, não corresponde à entidade abstrata e homogênea que a modernidade pretendeu criar, sendo conceptualizado de forma caleidoscópica e integrando concepções diversas e contraditórias que se relacionam com formas instituídas e formas instituintes de conceptualizar o aluno. Mas em qualquer das configurações de aluno, este não deixa indiferente, as professoras, interferindo e instalando-se nas suas vidas, obrigando-as a refletir sobre o seu trabalho e o impacto que tem na vida presente e futura das crianças, alterando a sua profissionalidade.

A realidade educativa narrada pelas professoras não se deixa interpretar pelos dispositivos cognitivos inscritos nos lugares comuns da modernidade educativa e legitimados pela ciência moderna, e que no estudo se revelaram dominantes nos discursos do currículo formal. A formação inicial parece insistir nas narrativas modernas sobre a educação escolar e sobre o lugar social da infância, colocando nos atores educativos a tarefa da criação de novos dispositivos que permitam compreender os contextos intensos e incertos da modernidade tardia e as subjetividades e as sociabilidades que originam. Neste panorama a racionalidade dos novos dispositivos cognitivos para interpretar a realidade educativa e a infância só pode ser contingente, dificultando a produção de consensos sociais que possibilitem integrá-los institucionalmente.

3. Formação de professores e trabalho docente

O campo da formação de professores é profundamente complexo, multirreferencial e caleidoscópico e tem constituído um papel fundamental nos processos de produção da profissão docente, na socialização profissional e na configuração da Educação escolar.

A formação de professores em Portugal enfrenta, atualmente, grandes desafios no sentido de se instituir como uma instância de construção de identidades profissionais e de produção da profissão docente, que possa contribuir para a constituição de alternativas educacionais à situação de crise da Escola, que se vive, de um modo geral, em todos os países ocidentais, desde há décadas. No novo milénio, não só não se foi capaz de engendrar políticas educacionais e de formação potenciadoras de uma Escola mais democrática e justa, como perante uma intensificação da penetração educacional da ideologia neoliberal se agravaram os sintomas de crise e de descontentamento dos diversos atores educativos com consequências para o trabalho docente, para a formação de subjetividades e de cidadanias e para o mundo da vida das escolas, com impactos ainda não totalmente esclarecidos, mas que se adivinham profundamente nefastos, para a constituição da sociedade.

Pretende-se desenvolver uma abordagem concetual que possibilite configurar perspetivas sobre a formação de professores enquanto possibilidade de contribuir para a(s) justiça(s) em educação, pela reabilitação de uma epistemologia crítica do trabalho docente.

3.1. Formação de professores e epistemologia do trabalho docente

3.1.1. Atividade, status e experiência

A designação de «trabalho docente», que tenho vindo a utilizar, radica numa conceção de docência como uma profissão e como um trabalho que se exerce numa organização, embora com características específicas que relevam da sua condição comunicacional e relacional e de constituir “um trabalho sobre o outro” segundo a conceção de Dubet (2002). A controvérsia sobre o entendimento da docência como uma profissão - com um corpo de saberes e competências próprios e um conjunto de estruturas e relações sociais - ou como uma semi-profissão realizada entre o ideal de funcionalismo público, tutelado pelo estado, e a autonomia teórico-prática dos

profissionais liberais (cf. Nóvoa, 1987), não parece colocar em causa a dimensão profissionalizante da formação inicial de professores ou a problematização da docência como uma atividade profissional, constituindo um analisador heurístico das condições de exercício do trabalho docente. Interessa, antes, considerar as componentes relativas à atividade, ao *status* e à experiência (cf. Tardif & Lessard, 2005) que são, na perspectiva da sociologia do trabalho, dimensões de análise fundamentais¹² (cf. De Coster & Pichault, 1998).

A atividade do professor é realizada num contexto institucional e organizacional que referencializa e condiciona, em grande parte, as possibilidades do seu desenvolvimento; no entanto, pela sua natureza comunicacional e relacional, ela integra uma componente de imprevisibilidade e de tomada de decisão na urgência da ação que lhe confere uma dinâmica própria e reveladora de aspetos instituintes e eventualmente desafiadores da organização e da instituição. Os estudos sobre a atividade do professor salientaram-se no contexto da ergonomia francesa, focando a distância entre o trabalho prescrito e a atividade real e procurando discernir “nesse espaço um sujeito individual e coletivo no trabalho” (Lessard, 2009: 120); no entanto, não se circunscrevem a esse campo científico, encontrando lugar

(nos) desenvolvimentos teóricos e epistemológicos da psicologia histórico-cultural, da psicologia do trabalho e de uma aproximação clínica da atividade, das tradições etnometodológicas já bem estabelecidas nos Estados Unidos, da cognição situada (Lave, 1988) e das comunidades de prática (Wenger, 1998), e da corrente pragmática na linguística. (*ibid.*)

Essa variedade de abordagens à atividade do trabalho pode ser agrupada em sete categorias analíticas (Barbier & Durand, 2003):

- uma conceção holística, que considera a indissociabilidade entre a ação, a cognição e a emoção;
- uma conceção situada, quer no contexto da sociologia da ação, realçando as situações e as interações locais, quer no contexto da cognição situada, afirmando a especificidade dos conhecimentos e da racionalidade em função dos contextos em que se produzem;
- uma conceção corporal de atividade, valorizando categorias de pensamento fundamentadas na ação e a importância dos aspetos físicos e motores na organização e significação da ação;

¹² De Coster e Pichault (1998) referem ainda o tempo e o espaço como dimensões de análise do trabalho.

- uma centração na continuidade e tempo da atividade, que podem constituir-se: numa abordagem construtivista; numa definição de atividade individual como essencialmente social; ou numa abordagem que considera cursos de atividade ininterrupta e não delimitada por espaços-tempos definidos exteriormente;

- uma consideração da natureza negociada da atividade social, destacando-se conceitos como o de codeterminação e o de coconstrução de sentidos nas interações discursivas;

- um enfoque nos fenômenos de autonomia da atividade, que permite dar conta do seu caráter *bricoleur*, inovador e criativo;

- um interesse pela construção de significações na atividade que se exprime

par la centration sur les processus narratifs (Bruner, 1987), sur la construction d'une sémantique du langage et de l'action (Ricoeur, 1986), la reconstitution d'actions et d'événements en apparence sans importance (Javeau, 2001), l'élucidation de l'expérience vécue para les acteurs (Dubet, 1994; Theureau, 2000), l'inscription culturelle des modes de raisonnement pratique (Clot, 1999; D'Andrade, 1981). (*ibid.*: 104)

Apesar de as abordagens à atividade, no caso do trabalho docente, revelarem possibilidades de compreensão dos processos de autonomização e da singularidade semântica, interacional e cognitiva das situações educativas, interessa também referir que elas podem evidenciar fragilidades epistemológicas que importa acautelar, designadamente a não consideração da natureza socio-histórica e ecológica de realização da atividade. A atividade docente é condicionada por fatores históricos, socioculturais, políticos e institucionais que, ao não serem considerados, impossibilitam uma compreensão aprofundada e global dos seus impactos educacionais e sociais.

Relativamente ao *status* - a segunda dimensão de análise do trabalho que interessa considerar -, este está relacionado com a identidade dos professores em termos coletivos e individuais que, num contexto de crise da modernidade e da educação escolar moderna, se tem revelado instabilizada e sujeita a novos mandatos institucionais e sociais que a têm fraturado e dificultado a sua reconstrução de forma adequada aos novos desafios que se colocam à Escola. Esta situação é produtora de formas de sofrimento no trabalho que, não só originam brechas insanáveis na identidade dos professores, como provocam graves problemas na relação educativa e na educação escolar em geral.

A experiência é uma categoria de análise do trabalho docente multidimensional, que permite considerar aspetos de natureza diversa como a identidade, a história de vida, o conhecimento, a interação, etc., e com significados e impactos diferentes no trabalho; ela

se refere à aprendizagem e ao domínio progressivo das situações de trabalho ao longo da prática cotidiana (...) a dimensões existenciais subjetivas do trabalho interativo, em que o professor, em relação aos alunos, forja uma identidade a partir de algumas situações críticas ou limites (...), denomina as fontes pessoais a partir das quais se edificaram as representações e as práticas pessoais do professor com o seu ofício (...) designa um registro de conhecimentos e saber-fazer oriundos do trabalho (...) (e) cumpre uma função crítica que permite aos professores tomar distância em relação aos programas, às diretivas oficiais, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais, etc.. (Tardif & Lessard, 2005: 285-6)

A experiência do trabalho e no trabalho institui um “sujeito hermenêutico”, um sujeito comprometido na interpretação das situações de trabalho implicada na sua identidade e que a transforma assim como às situações em que se engaja (*ibid.*). Trata-se, por isso, não de uma perspectiva empirista da experiência que induz o sujeito à rotinização e à alienação no trabalho, mas de uma perspectiva implicada no *self* e na interação social e humana e nas possibilidades da sua transformação, através de processos de significação cognitiva e ética dessa experiência. Por isso, ela não é apenas individual, mas tem uma dimensão coletiva e de construção social que é fundamental considerar e que na Escola implica aspetos organizacionais, curriculares, culturais e comunicacionais do trabalho docente comprometidos com um *ethos* escolar específico. A experiência do professor é parte essencial da sua vida profissional e como refere Mendéz & Flores (2014: 125) “Estos procesos de vida se encarnan en contextos históricos de carácter social, cultural, ideológico y político que modelan e dan sentido a estas diferentes situaciones y a las identidades que se ponen en juego en las mismas.”.

Para a compreensão sobre as possibilidades de uma epistemologia do trabalho docente, as conceções de atividade, experiência e *status* que referi, pela sua complexidade e multidimensionalidade constituem um referencial organizador da análise. Com efeito, os saberes profissionais dos professores são saberes de ação e integram uma perspectiva ampla que considera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que configuram e são configurados pela ação educativa, a prática e a identidade dos professores; são saberes “do trabalho e no trabalho” (Tardif, 2000).

3.1.2. Saberes profissionais dos professores

Numa perspectiva epistemológica e ecológica, os saberes profissionais dos professores podem ser considerados como temporais, heterogêneos, personalizados e situados (*ibid.*). São temporais em três sentidos: relacionam-se com a sua história de vida; os primeiros anos de prática profissional contribuem decisivamente para a “edificação de um saber experiencial” estruturante da prática; e são utilizados e se desenvolvem num “processo de vida profissional de longa duração” (*ibid.*: 14). São heterogêneos pois “provêm de diversas fontes, (...) não formam um repertório de conhecimentos unificado (...) e porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.” (*ibid.*). Os saberes profissionais dos professores são intensamente personalizados e situados, no sentido em que são saberes apropriados, subjetivados, que dificilmente se podem dissociar das pessoas, da sua experiência e das suas situações de trabalho; são também situados pois são “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.” (*ibid.*).

No entanto, os saberes profissionais, nos termos em que Tardif (*ibid.*) os refere, são apenas uma das dimensões do tipo de saberes necessários à profissão docente que, segundo Gauthier et al. (1997), integram: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber de tradição pedagógica, o saber de experiência e o saber de ação pedagógica; sendo este o saber de experiência dos professores tornado público e sujeito à «prova» da pesquisa que se desenvolve na aula. Dessa forma, os julgamentos dos professores e os seus fundamentos podem ser avaliados e comparados, dando origem à formulação de regras de ação que são divulgadas e apropriadas por outros professores (*ibid.*).

A dimensão de validação pública e apropriação social dos saberes experienciais é fundamental para a legitimação desses saberes e para a sua consideração como património de conhecimento da profissão docente, contribuindo para a sua afirmação política e emancipação no contexto das profissões. O contributo dos saberes experienciais para a profissionalização do trabalho docente pode, ainda, ser perspectivado e analisado segundo uma epistemologia da prática, isto é, considerando a contribuição da prática para a produção de conhecimento profissional. No entanto, o conceito de prática emerge na produção científica de forma nem sempre consensual. Na

perspetiva de uma epistemologia da prática (cf. Raelin, 2007), esta é simultaneamente a ação e a tradição; mas noutras asserções a noção de prática refere-se à aplicação de um saber especializado que antecede, prevê e planifica a ação. Nessa perspetiva, a prática apela à consideração de rotinas calculadas, da estabilização de um conjunto de procedimentos que se revelaram ajustados à consecução de determinados objetivos. Segundo Dewey, a prática profissional é “a competência de uma comunidade de práticos que compartilham as tradições de uma profissão (cit. in Schön, 1992: 4).

Para a análise que aqui importa desenvolver, considera-se que a prática profissional e a ação educativa se encontram intrinsecamente relacionadas por processos de mediação sociocognitiva que constituem referenciais de interpretação das situações educativas, da formulação dos problemas e das respostas que se produzem no quotidiano escolar. Falar de epistemologia da prática é, então, falar também da epistemologia da ação educativa e da experiência profissional. Uma epistemologia da prática, segundo Raelin (2007), pode constituir-se com base no conhecimento tácito, na reflexão crítica e na mestria, observando dois princípios: a ação mediacional e a experimentação.

Recorrendo aos conceitos de *durée* de Henri Bergson, de senso comum de Gramsci e de *habitus* de Bourdieu, Raelin (*ibid.*) argumenta sobre a relação recursiva entre a estrutura e a agência e a importância da linguagem como dispositivo mediacional entre a teoria e a prática e entre a consciência e a ação. A noção de tempo vivido, inscrita no conceito de *durée*, permite compreender o conhecimento como baseando-se, simultaneamente, na aprendizagem passada, nas experiências atuais e nas antecipações do futuro; a filosofia da *praxis* possibilita questionar o senso comum objetivista, identificando os elementos da experiência que, por falta de compreensão socio-histórica, se tornam não críticos e um obstáculo à construção de um conhecimento emancipatório; sobre o conceito de *habitus*, Raelin (*ibid.*) salienta a consideração de Bourdieu (1990) de que mesmo condicionados socio-historicamente como agentes sociais, podemos transformar a nossa forma de compreender e de agir através de dispositivos como a consciência e a análise social.

Encontra-se, também, em algumas perspetivas concetuais sobre a supervisão (cf. Vieira, 2009; Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, & Fernandes, 2006) possibilidades anunciadoras de relações epistémicas instituintes da ação educativa enquanto *praxis*, que exige “um investimento sistemático e deliberado na reconstrução da visão de

educação que orienta a acção educativa e também na problematização dos contextos de acção – reflexão profissional. “ (Vieira, 2009: 202).

A linguagem possibilita os processos comunicacionais e de significação que tornam possível e dão sentido às relações mediacionais entre conhecimento e ação, estrutura e agência e consciência crítica e historicidade. Nesta perspectiva, a epistemologia da prática não deve focalizar, apenas, o conhecimento que se pode produzir a partir da prática, mas também o seu contributo para a transformação dessa mesma prática, considerando a essência ética e política do trabalho docente.

*3.1.3. Epistemologia do trabalho docente e ação educativa*¹³

A ação educativa está no cerne da epistemologia do trabalho docente. É um conceito que se distingue do de prática como tradição por se referir a procedimentos e a processos, incorporando a ideia de gestão da instabilidade e considerando a contingência das situações e das decisões. É, por isso, dinâmica e irregular, dependendo de um agente que se constitui na própria ação.

Pode ainda considerar-se que a ação educativa, de acordo com a topografia da prática profissional proposta em Schön (1992), se desenvolve, essencialmente, no domínio do “pântano”, dos problemas vagos e mal definidos, confusos e imprevisíveis e que resistem a soluções técnicas, mas que constituem a maior preocupação humana. Não estranha, então, que o conhecimento sobre o trabalho dos professores se revele, muitas vezes, estranho e desadequado às situações concretas da sua ação profissional.

Paul Ricoeur (1986) considera a ação humana, em vários dos seus aspetos, como um quasi-texto, apoiando esta ideia no facto de que a ação humana revela características semelhantes às do texto: exterioriza-se de forma comparável à escrita; separa-se do seu agente e adquire autonomia semântica; e deixa uma marca ao inscrever-se no curso das coisas, constituindo-se como um documento. O impacto da ação humana não se reduz à importância que assume no momento em que é produzida, mas tem implicações noutros contextos, onde permite que se reinscreva o seu sentido. A ação, do mesmo modo que um texto, é uma obra aberta, possibilitando uma pluralidade de leituras e leitores possíveis (*ibid.*). À semelhança dos atos de linguagem, a ação apresenta uma estrutura noemática, com um conteúdo proposicional e uma força ilocucionária que, em conjunto, constituem o seu conteúdo de sentido; é esta estrutura noemática que se pode fixar,

¹³ Para aprofundamento das ideias deste ponto consultar Pereira (2011).

destacando-a do processo de interação e transformando-a num «objeto» interpretado (*ibid.*). Ao desligar-se do seu agente, a ação autonomiza-se e produz consequências próprias, ou seja assume a sua dimensão social. O que a torna num fenómeno social é, não só o envolvimento de vários agentes com função interdependente, mas também o facto de a ação humana ser imprevisível, até para os agentes envolvidos, e produzir efeitos não calculados.

Para a análise da epistemologia do trabalho docente encontra-se, no conceito de ação sensata, possibilidades heurísticas e eventualmente transformacionais dos dispositivos tradicionais de formação de professores. Por ação sensata, entende-se a sua dupla dimensão psicológica e sociológica: a ação portadora de um sentido que se integra na inteligência das coisas e que pressupõe o seu carácter interativo e dialógico (Hameline, 1991). A ação só pode ser considerada sensata, quando a sua importância ultrapassar os limites da situação inicial de produção (Ricoeur, 1986). Assim, a importância de uma ação relaciona-se com a sua capacidade de produzir significações que podem ser completadas ou atualizadas noutras situações diferentes da sua situação de produção. Isto é, a significação de um acontecimento importante transcende as condições sociais da sua produção e pode ser reatualizada em novos contextos sociais. A sua importância é relativa a uma pertinência duradoura que pode até ser omnitemporal. Esta pertinência relaciona-se com a característica da ação humana enquanto obra aberta e que faz com que a significação de um acontecimento dependa do sentido que lhe atribuem interpretações posteriores à sua emergência (*ibid.*).

Uma das condições de sensatez da ação é a sua comunicabilidade a outrem que a recebe como inteligível, sujeitando-se por isso ao «juízo público» de uma dada comunidade de valor e de linguagem (*ibid.*). A ação é colocada no jogo da interação social e o seu sentido deixa de ser privado para revestir uma dimensão pública onde o agente tem que a justificar e explicar (*ibid.*). Esta justificação não diz respeito unicamente ao carácter de deseabilidade da ação, mas integra-se num contexto de disposições características de uma dada cultura.

A noção de ação sensata, quando analisada à luz da sociologia compreensiva Weberiana, pressupõe que a ação seja orientada para outrem, que a conduta de um indivíduo tenha em conta a do(s) outro(s) quer por oposição quer por composição com ela. Por isso, o «juízo público» a que são submetidos os motivos da ação individual não é suficiente para tornar uma ação sensata. A ação social implica uma relação social no sentido em que, para além de ter em consideração a reação do outro, cada agente motiva

a sua ação, não apenas em função de características privadas de desejabilidade expostas publicamente, mas também em função de regras públicas. A ação sensata é, pois, governada por regras que são estabelecidas nas relações sociais e se prendem com símbolos e valores que constituem códigos de ação. O sentido que é dado aos vários segmentos da ação depende do sistema de convenções que delimita os significados possíveis da ação humana. Processa-se na interpretação da ação uma mediação simbólica onde os símbolos são entidades culturais e não apenas psicológicas. Estes símbolos integram-se em sistemas articulados e por isso, mesmo quando tomados isoladamente, intersignificam-se.

3.1.4. Formação, conhecimento profissional e ação educativa¹⁴

Num estudo que realizei, em finais dos anos 1990 (cf. Pereira, 2001), que pretendeu compreender as lógicas formativas produzidas numa escola do 1º CEB, no âmbito do Projeto Criatividade e Sucesso Escolar (CRISA-SE) - projeto de investigação-ação que se desenvolveu durante 3 anos, sob a responsabilidade da FPCEUP e do Instituto Irene Lisboa – a problemática da ação educativa e da epistemologia do trabalho docente constituíram-se como analisadores essenciais em toda a pesquisa. No estudo, foram analisadas narrativas de trabalho elaboradas por professoras e registos descritivos de práticas de reflexão em pequeno grupo (constituído por 4 professoras e uma orientadora e designado como grupo de projeto - GP).

A análise e interpretação dos resultados do estudo, no que diz respeito às lógicas de formação identificadas e a sua relação com a epistemologia do trabalho docente permitiu compreender que, por um lado através da narrativa de trabalho as professoras explicitaram um sentido e uma inteligibilidade da ação que se sabe ser difícil discernir no contexto imediato da prática profissional e, por outro lado ao longo do tempo se manifestou uma apropriação das mudanças educativas, através da compreensão e da explicação da ação. O trabalho que era desenvolvido no GP centrou-se no encontro e no confronto de diversas interpretações sobre a ação educativa. Este confronto realizou-se através da comunicação e da problematização da ação e pretendeu criar uma «plataforma» interpretativa comum que possibilitasse a construção cooperativa do sentido da ação.

¹⁴ Para aprofundamento das ideias deste ponto consultar Pereira (2011).

3.1.4.1. Ação educativa e conhecimento profissional

A análise dos dados relativos aos registos de GP evidenciou o carácter incontornável da ação educativa em todas as dimensões em foco na pesquisa. A ação desenvolvida no grupo e através dos registos de GP pareceu imbuída de uma intenção laboriosa que ao centrar-se na ação educativa a desenredou e reconstruiu, qual «trabalho artesanal engenhoso» que subjaz à ação sensata (cf. Hameline, 1991). Esse trabalho foi visível em todas as categorias analíticas onde se revelou um esforço para tornar claro e significativo o que antes estava confuso e disperso; «desatar o nó» e encontrar um sentido pertinente e coerente para a ação educativa. Tratou-se de um esforço reflexivo que, ao ser partilhado pelo grupo, permitiu à ação educativa assumir uma importância que transcendeu o contexto onde foi produzida. A ação deixou de «pertencer» a cada uma das professoras para ser objeto de análise no grupo e pertença de uma inteligibilidade e memória coletivas. Transformou-se em ação social ao ser submetida à censura do grupo e ao inscrever-se nos «arquivos da história» do projeto CRIA-SE.

A reflexão no GP tinha uma função de pilotagem da ação que implicou tornar visível o processo de transformação da ação educativa que se procurava implementar. Na análise dos registos de GP, tornou-se claro que a ação, para imprimir uma «marca no tempo», não carece apenas da produção de uma rede de configurações persistentes, mas exige que essa rede se torne visível para os intervenientes e num contexto mais alargado de pertinência. Disponibiliza-se o conteúdo de sentido da ação para novas interpretações que assim contribuem para a sua significação.

O facto de ensinarem um conhecimento que não produziram e de reproduzirem estratégias práticas que não contribuíram para elaborar retira aos professores capacidade de intervenção crítica e de apropriação da autoria da sua ação (cf. Pereira, 2011). É neste «panorama» conceptual da profissionalidade docente que as questões da *praxis* educativa e das suas relações com a investigação devem ser repensadas. O desenvolvimento profissional do professor relaciona-se com a sua capacidade de discernir sobre o sentido que uma ação deve seguir num caso particular, e tal discernimento só se produz em função de uma compreensão profunda da situação. Essa compreensão não se situa no domínio da racionalidade cognitivo instrumental. Os princípios da investigação que se baseia numa epistemologia positivista da prática, e que pressupõem a aplicação da teoria e da técnica para a resolução dos problemas da prática, não têm possibilitado essa compreensão profunda da situação. É que os

problemas da ação educativa não se apresentam como estruturas bem organizadas; não se apresentam, sequer, como problemas, mas sim como “situações pouco definidas e desordenadas” (Schön, 1992: 18), e o problema que se coloca é precisamente o da definição do problema, que é um processo ontológico, um modo de construir o mundo.

As situações problemáticas que emergem no quotidiano da vida das escolas e dos professores têm quase sempre o carácter de «caso único», e como tal não se enquadram no domínio dos problemas instrumentais, integráveis em qualquer categoria da teoria ou da técnica. A incerteza, a singularidade e o conflito de valores constituem zonas indeterminadas do trabalho docente que escapam às normas técnicas (Pereira, 2011). Os professores gerem a imprevisibilidade das situações educativas num registo cientificamente pouco conhecido e até pouco assumido pelos próprios. Como refere Correia (1996:11), “A «face oculta» da profissão é integrada no espaço ambíguo da intuição ou da arte pedagógica que, por se supor estar intimamente dependente das propriedades pessoais dos profissionais, não se lhe reconhece legitimidade para se integrar na definição da profissão”.

No estudo que se referiu, a inteligibilidade da ação das professoras diz respeito a comunidades diversas de valor e de linguagem. A inteligibilidade da ação educativa não é, por isso, uma mas plural e, embora se integre numa cultura global que é a educativa, compõe-se de disposições que são características de várias subculturas.

xxx

3.1.4.2. Uma nova epistemologia da prática profissional

Assumi-se no projeto, tal como refere Schön (1996), uma nova epistemologia da prática profissional. Este autor, realçando a incapacidade do modelo de ciência aplicada para explicar a competência prática nas situações divergentes, propõe no seu lugar uma epistemologia do agir profissional, pressupondo que, se na maior parte das vezes o nosso comportamento prático não contempla uma predefinição de uma operação intelectual, por efeito de uma situação surpresa, tendemos a reagir refletindo no decurso da ação de forma interativa “(...) sobre os resultados da acção, sobre a acção em si mesma, e sobre o saber intuitivo implícito na acção.” (p. 207). Esclareço, no entanto, que esta opção não ignorou as críticas que atribuem à perspectiva de Schön (*ibid.*) uma deriva demasiado empirista e potencialmente desvalorizadora do conhecimento académico e uma desconsideração da componente social do trabalho na epistemologia da prática profissional; pelo contrário, teve-se em conta tais críticas como fundamento

de uma vigilância epistemológica nas dinâmicas de formação e de investigação que se desenvolveram.

Os professores orientam a sua ação segundo “teorias práticas” ou seja, sistemas de racionalidade que se encontram imediatamente disponíveis no pensamento porque são construídos em situação (Matos, 1997). A urgência das situações práticas exige, muitas vezes, um agir imbricado em automatismos construídos ao longo da experiência, estruturados em torno da vida pelo paradigma da urgência. Estas teorias, a que também se pode chamar conhecimento na ação, são reveladas de modo espontâneo, mas dificilmente são explicitadas verbalmente pelos professores e formalizadas em saberes profissionais.

No projeto, ao apropriarem-se da ação, através da narrativa escrita, as professoras reforçaram uma tomada de consciência sobre o seu saber que se traduziu numa maior lucidez sobre a prática profissional. Os saberes que emergiram na análise das narrativas de trabalho das professoras não só se referem ao seu conhecimento na ação como representam uma reconstrução desse saber. As descrições do conhecimento na ação são sempre, segundo Schön (*ibid.*), intenções de tornar explícita e simbólica uma forma de inteligência que começa por ser espontânea e tácita. Este processo de reconstrução do saber, através da narrativa escrita, é fundamental para se compreenderem as possibilidades de a formação favorecer a construção de saber e a ocorrência de mudanças educativas no trabalho docente. O processo de escrita das ações realizadas constituiu um complexo de processos organizador do pensamento sobre a ação, logo clarificador das teorias práticas que a orientam. Mas estas teorias não se apresentam como saberes formais, integrando-se sobretudo no domínio dos saberes experienciais.

Ao refletir sobre a ação através da escrita produz-se uma descentração, um grau superior de elucidação face ao conhecimento na ação, pois está em causa harmonizar o vivido com as exigências de inteligibilidade, para o leitor, do texto escrito. Esta descentração, que é despoletada por situações do quotidiano escolar que são percebidas pelas professoras como divergentes da «rotina», adquire uma acentuada dimensão formativa que se traduz na emergência de saberes profissionais em relação às situações registadas e que se ampliam à globalidade do domínio educativo (cf. Pereira, 2001). O conhecimento na ação que se constrói em contextos estruturados social e institucionalmente é também parte do património profissional dos professores.

A reconstrução do conhecimento na ação, produzida nas narrativas individuais, emergiu nas conversas do grupo de um modo informal e não identificado pelas professoras como um saber profissional. Na verdade, o trabalho de formação-reflexão foi também um trabalho sobre a visibilidade e organização dos saberes profissionais. Os registos de GP revelaram um trabalho discursivo (oral e escrito) de clarificação e organização dos saberes profissionais que se realizava a partir da reflexão e que se repercutia, quer nos modos de trabalho pedagógico das professoras, quer no seu entendimento sobre a profissionalidade docente. Evidenciou-se, na análise, uma implicação entre o processo de clarificação e organização dos saberes profissionais e a produção de dispositivos de intervenção. Mais ainda, constatou-se que há um processo de interdeterminação cognitiva e prática entre os dispositivos de intervenção e a produção de saber e aquisição de competências pelas professoras. Percebeu-se, também, que ao clarificar e organizar os saberes profissionais (que incluem de forma entrosada saberes instituídos e saberes instituintes), as professoras foram assumindo uma nova profissionalidade, que se traduziu numa atitude de auto-avaliação, numa postura investigativa da ação e na tomada de decisões ao nível do currículo, do projeto educativo e da própria organização da reflexão no GP.

Os saberes experienciais constituem, de facto, o “núcleo vital do saber docente” que permite aos professores “transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática” (Tardif, 2002: 54). Por essa razão, eles representam uma recontextualização e ressignificação de todos os saberes profissionais, no sentido em que resultam do seu confronto com as “certezas construídas na prática e na experiência” (*ibid.*).

3.1.4.3. Epistemologia do trabalho docente e construção social da Escola

O estudo referido (cf. Pereira, 2001) permitiu compreender que as lógicas formativas não resultaram de uma racionalização prévia ao desenvolvimento do projeto, mas antes se foram constituindo através de uma construção topológica da ação (ver Figura 3).

Ao centrar as lógicas formativas na *praxis* educativa assumiu-se a intenção de questionar a realidade institucional existente para a transformar. Mas essa transformação não era da ordem da racionalidade técnica, onde se procura a eficácia na elaboração de produtos para um fim exterior ao próprio ato de fazer. Foi uma

transformação que se pretendeu implicada na produção do fazer e do ser e na qual se definiram as finalidades educativas a alcançar. Um fazer que é do domínio da *fronesis*, o raciocínio apropriado à ação bem-feita, mas imbuído de uma lógica de projeto, libertadora da insensatez do percurso retilíneo.

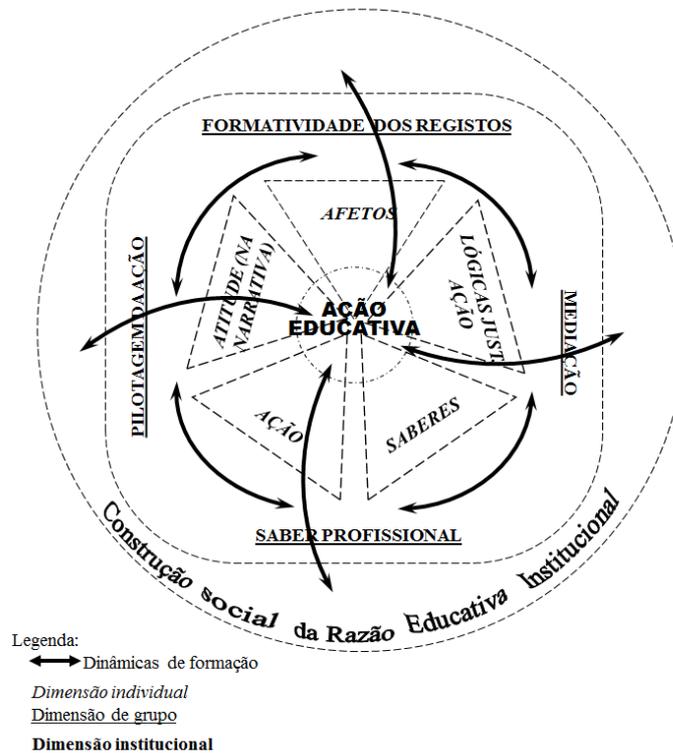


Figura 3 – Lógicas formativas (cf. Pereira, 2001: 79)

Ao constituírem-se as lógicas formativas segundo uma racionalidade comunicacional (nos termos de Habermas, 1987) e hermenêutica alicerçada na semântica da ação, na reflexão sobre a ação e na construção social da escola e fundamentada na narrativa escrita da ação pedagógica individual e coletiva dinamizada na escola, pretendeu-se instituir a ação social comunicativa na vida institucional (ver Figura 4).

A distância reflexiva é responsável por um desvio da representação em relação às mediações simbólicas inerentes à ação que permite a infiltração da ideologia e da utopia (cf. Ricoeur, 1986). O desvio verifica-se tanto na dimensão individual da ação como na dimensão coletiva, mas com contornos diferentes. Na dimensão individual a distanciação do agente relativamente às suas razões de agir leva-o a coordená-las numa representação simbólica que é independente da ação. Na dimensão coletiva, o desvio é mais acentuado e manifesto, pois as representações produzidas constituem “sistemas de

justificação e de legitimação” tanto da ordem estabelecida como de uma outra capaz de a substituir. Estes sistemas de legitimação são, na verdade, ideologias, mas no sentido de uma metalinguagem para as mediações simbólicas que envolvem a ação coletiva e não no sentido de mistificações. As ideologias atuam como representações que reforçam as mediações simbólicas ao transformá-las em documentos através dos quais cada comunidade se perpetua (cf. Pereira, 2001).

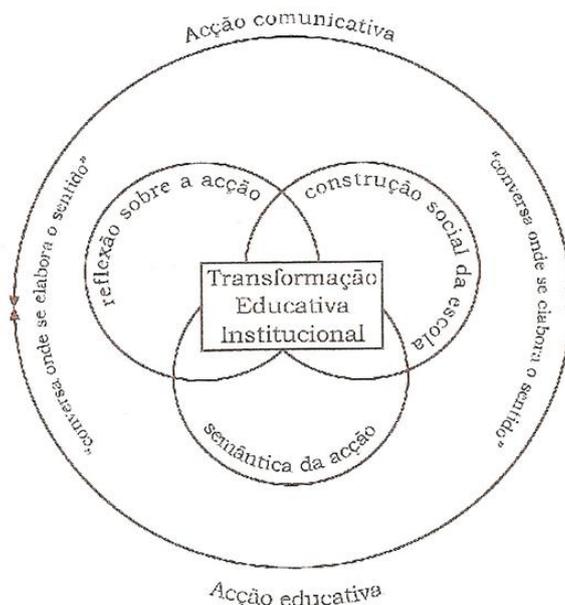


Figura 4 – Transformação educativa: as dinâmicas formativas (cf. Pereira, 2001: 114)

A construção social da escola implica definir regulações sob a forma de princípios, valores, modos de agir e de conhecer, sobre as quais os professores se ponham de acordo, conquistando um consenso, assumido como provisório, que oriente a ação educativa e que possibilite a estabilidade comunicacional necessária para gerir as situações complexas e controversas que constituem o mundo das escolas.

Ao centrarem-se as lógicas formativas na interação discursiva (oral e escrita) dos professores e dos pesquisadores e ao ter-se em conta a «palavra» dos alunos na construção dos sentidos da ação pedagógica, possibilitou-se a realização de um processo “de formação de vontades”, potencializando o uso interativo e cognitivo da linguagem. Esse processo discursivo implicou-se nos modos de vida na escola, originando novas regulações simbólicas através da integração do saber novo no saber estabelecido; a ação educativa esteve no núcleo do processo e foi ela que “instruiu” os professores ao possibilitar, através da sua compreensão e explicação, a consciencialização sobre os

dispositivos transformantes desses modos de vida. Percebida numa inteligibilidade complexa e plural, subjetiva e intersubjetiva, a ação educativa constituiu, com a ação comunicativa vivida na escola, uma teia de tempos e de lugares que possibilitou “a conversa onde se elabora o sentido” (Hameline, 1991: 56) e onde se reconstrói simultaneamente a ação e a Instituição. As dinâmicas de reconstrução social da Escola implicam-se numa complexidade relacional e cognitiva que as transforma em «caso único», mas que, no entanto, urge enquadrar numa regulação institucional mais lata. O estudo possibilitou inferir que as lógicas formativas adequadas à transformação educativa que possibilita a reconstrução social da Escola a favor da sua reconciliação com o mundo social são mais do domínio das formas de vida do que do domínio da técnica e dinamizam-se através de uma ação que é, essencialmente, *sensata*.

3.2. Teoria(s) crítica(s) e formação de professores

Neste ponto, fundamentando-me em resultados parciais de projetos de investigação que desenvolvi, recentemente, e na minha própria implicação como investigadora e formadora no campo da formação de professores, apresento uma reflexão sobre a incidência da teoria crítica e da pedagogia crítica em formação de professores, em Portugal. Esclarece-se sobre as concepções de teoria(s) crítica(s) que referencializam a análise e apresentam-se resultados que permitem identificar narrativas sobre a Escola, a Profissão docente e a Formação de professores que podem, no contexto atual de crise, constituir possibilidades de uma reconfiguração da incidência e do tipo de abordagem crítica em formação de professores a favor de novas epistemologias e racionalidades na profissionalização e na profissão docente.

3.2.1. Teoria crítica e pedagogia crítica¹⁵

A teoria crítica e a pedagogia crítica constituíram-se em abordagens problematizadoras do mundo social e educativo e da investigação científica, com particular relevância na segunda metade do século XX, e em Portugal é pouco conhecido o alcance da sua influência no campo educacional.

A teoria crítica tem sido objeto de vários debates conceituais no contexto de comunidades científicas diversas, com particular relevância, atualmente, no campo da filosofia social e política, mas também com grande pertinência para as ciências da

¹⁵ O conteúdo deste ponto, também, se encontra, noutros termos, em Pereira (2015).

educação. Na sua origem, a teoria crítica emergiu sobretudo no campo da economia, da sociologia e da psicanálise, e encontra-se intrinsecamente associada ao pensamento e obra de autores da Escola de Frankfurt, destacando-se Horkheimer, Adorno e Marcuse na primeira geração e Habermas na segunda. A partir de uma revisão da teoria marxista - mas mantendo, como essenciais à análise social, os conceitos de alienação e de dominação - e de uma crítica da “teoria tradicional”, a primeira geração de autores da Escola de Frankfurt, nos anos 1930, concebeu uma “teoria crítica da sociedade”. Esta teoria viria a estabelecer uma rutura epistemológica com a ciência positivista, assumindo-se como um “projeto de racionalização da sociedade” fundado na intencionalidade de promover “uma prática emancipadora/racionalizante” sustentada epistemologicamente na relação teoria-*praxis* (Ruz, 1984: 10). Identificam-se, nesta abordagem, algumas influências do pragmatismo americano, designadamente de Dewey e das suas conceções de democracia e de reflexividade que se tornariam mais evidentes e profundas nas conceções desenvolvidas a propósito da pragmática universal, na teoria da comunicação de Habermas. Embora as problemáticas marxistas da dominação e da exploração capitalista sejam, também, referenciadoras da abordagem de Habermas, a sua «teoria social crítica» pretende, essencialmente, “apreender os elementos subjetivos e comunicacionais das relações de poder interpessoais, bem como as possibilidades da sua transformação.” (Morrow & Torres, 1998: 127). Não estranha, por isso, que Habermas seja um dos teóricos da Escola de Frankfurt mais referenciado na análise crítica da educação, designadamente no que constitui a pedagogia crítica. “A pedagogia crítica foca particularmente o papel, que se encontra em mutação, da subjetividade nas relações de poder, a transformação dessas relações e o discurso enquanto transformador.” (*ibid.*: 141), sendo a sua principal premissa a consideração de que a relação educativa se realiza de acordo com uma estrutura de dominação. Essa estrutura fundamenta-se numa historicidade particular de relações sociais interiorizadas no *self*, quer dos educandos, quer dos educadores, das quais emergem obstáculos à aprendizagem, que são quase sempre invisíveis, e se reproduzem nas relações em educação, enquanto atividade social (*ibid.*: 140). Paulo Freire e Henry Giroux constituem dois dos autores mais representativos desta abordagem, constituindo a sua obra referência incontornável, com destaque, no caso do primeiro para as conceções da pedagogia da libertação e, no do segundo para as conceções da pedagogia radical. A pedagogia crítica pretende transformar, não apenas a relação educativa no contexto microsocial da sala de aula, mas também as formas de produção do conhecimento em

educação e todas as relações de dominação de tipo micro, meso e macrossocial implicadas na educação e que se constituem como fatores de alienação, opressão ou injustiça social.

Pode-se ainda considerar, a exemplo de Santos (1999:197), uma perspectiva teórico-epistemológica alargada sobre teoria crítica, identificando-a em toda a teoria que considera a realidade não como estando reduzida ao que existe, mas antes como um campo de possibilidades de criação de alternativas para a qual o conhecimento teórico é fundamental - “A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que portanto há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscitam impulso para teorizar a sua superação.”.

Nesta perspectiva mais lata, identifica-se alguma hibridez e flexibilidade na definição de fronteiras com as designadas teorias pós-críticas. Estas teorias situam-se, essencialmente, no campo dos estudos pós-estruturalistas e pós-marxistas que, nas últimas duas décadas, ganharam relevância nas ciências da educação. Estes estudos partilham uma rutura com a pretensão de formulação de meta-narrativas científicas e de axiomas essencialistas, privilegiando abordagens interpretativas com enfoque em problemáticas de identidade, cultura e diferença, com forte mobilização de concepções do domínio da linguagem e do discurso (cf. Lopes, 2013).

3.2.2. Incidência da teoria crítica e da pedagogia crítica em formação de professores

Procurando conhecer a incidência da teoria crítica e da pedagogia crítica em formação de professores em Portugal, realizei uma análise para identificar concepções e autores afetos à teoria crítica/pedagogia crítica, quer na investigação e análise no campo da formação de professores, quer nos currículos de formação inicial de professores, em Portugal.

3.2.2.1. Análise de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica no repositório nacional de teses e de dissertações desenvolvidas no campo da formação de professores, no período de 2000 a 2014, usando como termos de busca o nome de autores identificados com a Teoria crítica e/ou com a pedagogia crítica e ainda palavras-chave como “emancipação”

“transformação”, “reflexão” “crítica”, etc.. Foram recolhidos 208 relatórios no campo da formação de professores, tendo-se identificado termos relativos à teoria crítica/pedagogia crítica em 48 (22.3%), sendo 27 dissertações de mestrado e 21 teses de doutoramento.

Apresentam-se os resultados da pesquisa organizados em termos de autores referenciados, temáticas/problemáticas de pesquisa e metodologias de investigação, utilizando-se a formatação da letra como estratégia de diferenciação da intensidade de frequência verificada na análise dos itens em que tal se aplica. Embora se tenha identificado uma grande diversidade de autores internacionais cuja obra se relaciona com a teoria crítica/pedagogia crítica ou com uma perspectiva teórico-epistemológica crítica de modo mais lato, serão apenas apresentados os autores que foram referenciados em mais do que dois relatórios.

Autores

Paulo Freire; Henry Giroux; Jürgen Habermas; Donald Schön; Moacir Gadotti; Kenneth Zeichner; Stephen Kemmis; Wilfred Carr; Edgar Morin; Escola de Frankfurt, sem referência a autores; Michael Apple; Robert Ennis; Philippe Perrenoud; Tomás Tadeu da Silva.

Problemáticas /Temáticas

a) Formação inicial de professores

Como problemáticas/temáticas mais focadas destacam-se: o **professor como profissional reflexivo; o desenvolvimento profissional; a autonomia do trabalho docente; a supervisão pedagógica; a emancipação; a construção de identidade; a produção de conhecimento profissional; e as tecnologias de informação e comunicação.** Como menos focadas, identificou-se: a inovação pedagógica; a relação escola-família; a comunicação profissional; a diversidade cultural; a *praxis* pedagógica; o currículo de formação; a contextualização do saber escolar; e o governo da infância.

b) Formação contínua de professores

A problemática/temática mais focada diz respeito ao **desenvolvimento profissional**, situando-se logo a seguir, em termos de intensidade de ocorrência, a **transformação educativa e as tecnologias de informação e de educação.** A *construção da identidade profissional, o trabalho colaborativo, os modelos de*

formação e o e:learning, surgem também como problemáticas/temáticas focadas em mais do que um relatório. Como problemáticas/temáticas abordadas, apenas, em um relatório estão: a gestão da formação; a inovação educacional; a diversidade cultural; o currículo; a emancipação; a educação sexual; a inclusão; as bibliotecas escolares; o projeto educativo; as comunidades de aprendizagem; a formação cívica; a investigação-formação; a formação do pensamento crítico; a mediação socioeducativa; o professor como profissional investigador e profissional reflexivo; a avaliação da formação; e a relação teoria-prática.

Metodologias

O dado mais relevante desta análise, no que diz respeito às metodologias, é o facto de que em 48 relatórios científicos, em apenas 1 se identificou uma metodologia de tipo quantitativo, e em 3 se identificou uma abordagem metodológica de tipo misto. A quase totalidade dos estudos analisados desenvolveu uma **metodologia qualitativa** de enfoque interpretativo/compreensivo, com destaque para a **investigação-ação**, o **estudo de caso** e a **abordagem narrativa**.

3.2.2.2. Análise de currículos de formação inicial de professores

Recolheram-se planos de estudos e os respetivos programas das disciplinas de 11 cursos de formação inicial de professores, atualmente em vigor, em 5 instituições de ensino superior, a nível nacional. Realizou-se uma pesquisa com as palavras-chave: teoria crítica, pedagogia crítica e crítica, e por nomes de autores associados à teoria crítica/pedagogia crítica num total de 309 programas de disciplinas. Identificaram-se referências pertinentes para a análise em 58 (19%) disciplinas, sendo que em 4 existem referências explícitas no programa à teoria crítica/pedagogia crítica e em 54 apenas se encontra referência à crítica como reflexão, atitude e/ou análise. Os programas identificados foram analisados de acordo com os itens Instituição, Curso, Ano, Disciplina, Conceções, autores e/ou obras referentes à teoria crítica/pedagogia crítica e Objetivos e competências a formar relacionados com a teoria crítica/pedagogia crítica ou com a competência crítica, sendo aqui apresentados nas categorias: Autores, Conceções-chave e Perfil do profissional a formar.

Disciplinas identificadas com referência explícita à teoria crítica/pedagogia crítica

a) Disciplinas

Pedagogias críticas; Tecnologia e Comunicação Educacional II; Formação e Gestão de Recursos Humanos; e Teoria e Desenvolvimento Curricular.

b) Autores referenciados

Henry Giroux, Paulo Freire; Max Horkheimer; Tomaz Tadeu da Silva; e Theodor Adorno.

c) Conceções-chave

Cultura; pedagogia crítica, ética e estética; política; conscientização; justiça social; trabalho colaborativo; globalização; sociedade da informação; desconstrução crítica do discurso; reflexão crítica; ideologia; e poder.

d) Perfil do profissional a formar

Profissional: **reflexivo; crítico;** transformador; competente em TIC; gestor de currículo;

Disciplinas identificadas sem referência explícita à teoria crítica/pedagogia crítica

a) Disciplinas

Ciências da educação: Organização da Educação e da Escola; Sociologia da Educação e da Escola; História da Educação; Elementos de Sociologia da Educação; Organização e Administração Educativa; Cidadania e Intervenção Educativa; Projetos de Intervenção Educacional; Organização da Educação e da Escola; Mediação em Contextos Educativos para a Infância; Gestão e Liderança Educacional; Correntes da Pedagogia Contemporânea; Pedagogia do Lúdico e do Lazer; Teoria e Desenvolvimento Curricular I; Políticas Educativas; Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação I; Dispositivos e Metodologias de Formação e Mediação II; Formação e Gestão de Recursos Humanos II; Pedagogia da Infância; Contextos Educativos e Prática Profissional; e Fundamentos do Pensamento Educativo.

Ciências da especialidade: Conceitos de Matemática I; Ciências Integradas da Natureza I; Expressão e Educação Motora; Ciências Integradas da Natureza II;

Elementos de Geometria; Literatura e Formação de Leitores; Literatura para a Infância e juventude; Geografia Física e Humana de Portugal; Matemática e Educação; Teoria do Texto; Estudo do Meio Físico-natural; Português IV; Supervisão da Educação e da Formação; História de Portugal; e Sociedade e Cultura.

Didática: Didática das Ciências Naturais e Sociais; Didática das Ciências Sociais; Didática das Ciências Integradas; Didática do Meio Físico e Social; Didática da Língua Materna; Didática do Português; Ensino Experimental das Ciências; Didática da Matemática Elementar; e Didática da História e Geografia de Portugal.

Prática pedagógica: Prática Pedagógica Supervisionada A1; Prática Pedagógica Supervisionada A2; Prática Pedagógica Supervisionada B1; Prática de ensino Supervisionada; Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB; Iniciação à Prática profissional I; Iniciação à Prática Profissional IV; e Prática de Ensino Supervisionada na Educação de Infância e Ensino Básico I.

Metodologia: Seminário de Investigação Educacional B2; Metodologia de Investigação em Educação; e Métodos Quantitativos de Análise.

b) Autores referenciados que desenvolvem uma perspetiva de análise crítica¹⁶:

Andy Hargreaves; Philippe Perrenoud; Anthony Giddens; Donald Schön; Edgar Morin; Jean Claude Passeron; Marguerite Altet; Maria Carme Torremorel; Michael Apple; Paulo Freire; Pierre Bourdieu; Basil Bernstein; Bernard Charlot; Célestin Freinet; Christian Baudelot; Gimeno Sacristán; John Elliot; Kenneth Zeichner; Louis Althusser; Philippe Corcuff; Roger Establet; e Tomaz Tadeu da Silva.

c) Conceções-chave relacionadas com a perspetiva crítica:

Reflexão crítica; análise crítica; pensamento crítico; transformação (social e pessoal); emancipação; atitude crítica; autonomia; trabalho colaborativo; pensamento divergente; argumentação; cidadania ativa; consciência crítica; democracia; igualdade de oportunidades; complexidade; praxis; comunicação; exclusão social; autonomia escolar; responsabilidade partilhada; Investigação-Ação; e conscientização;

d) Perfil do profissional a formar relacionado com a perspetiva crítica:

¹⁶ Referidos em mais do que uma disciplina.

Profissional: **crítico; reflexivo; investigador;** *criativo; transformador; ético;* problematizador; autónomo; cooperativo; autocrítico; e consciente politicamente.

3.2.2.3. Análise da formação contínua de professores¹⁷

No contexto de um projeto de avaliação do Sistema de Formação Contínua de Professores em Portugal¹⁸ (cf. Lopes et al. 2011), e com o objetivo de conhecer as conceções teóricas de referência e os resultados de estudos e relatórios que se têm produzido nesse âmbito, analisei um conjunto de documentos produzidos no período de 1992-2008. Foram analisados artigos científicos, relatórios de investigação, estudos de avaliação e documentos legais de orientação da formação contínua de professores, para além de toda a legislação que regulamenta o sistema de formação contínua de professores, em Portugal (cf. Pereira, 2013a). A análise permitiu identificar conceções, políticas e práticas de formação, apresentando-se aqui uma interpretação sistematizadora dos resultados relativos aos referenciais conceituais que têm sido mobilizados nos estudos de avaliação e análise da formação contínua e nos documentos de regulação do sistema, com particular incidência no que diz respeito à atividade dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE).

O Quadro 1 apresenta uma meta-análise das conceções identificadas nos estudos e documentos que analisaram ou regularam a formação contínua de professores desenvolvida nos CFAE, no período estudado.

Em termos de síntese, foi considerado que todos os referenciais conceituais mobilizados na análise da formação contínua de professores, desde a sua institucionalização em 1992, se integram numa abordagem construtivista, que de acordo com Nóvoa (1991), considera a perspetiva da reflexão e da investigação centradas nas práticas profissionais e nos seus contextos de realização, como fundamento da construção de dispositivos de formação contínua.

A Figura 5 apresenta um mapeamento das conceções identificadas, segundo uma perspetiva cronológica e esclarecedora das problemáticas a elas associadas. Apesar de a perspetiva cronológica induzir a situar cada problemática num determinado período,

¹⁷ O Quadro 1 e a Figura 1 encontram-se, também, em Lopes et al. (2013).

¹⁸ “Avaliação dos efeitos da formação contínua de professores em Portugal”, projeto desenvolvido por uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, encomendado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores e financiado pelo Ministério da Educação.

isso não significa que nos restantes períodos elas não se façam sentir, apenas lhes é dada menor relevância nas abordagens que analisámos.

Quadro 1. Referencialização da análise da formação contínua de professores

Racionalidades	Áreas/domínios disciplinares	Dispositivos de formação	Modelos de formação
<ul style="list-style-type: none"> • Cognitivo-instrumental • Comunicacional-transformadora • Sociocrítica • Compósita 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia • Psicologia • Administração escolar • Sociologia • Desenvolvimento curricular • Avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão • Investigação • Trabalho de projeto • Trabalho em equipa • Colegialidade • Contexto da prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientados para a pesquisa-reflexão • Centrados na análise

Perspectivas conceptuais na análise da institucionalização da formação contínua de professores

ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Professor investigador/profissional reflexivo/formação centrada na escola



Figura 5 - Mapeamento dos referenciais conceptuais da análise da formação contínua

3.2.3. *Perspetiva crítica e narratividade da formação de professores: investigação, reflexão e identidades emancipadas e emancipatórias*

A articulação dos resultados apresentados, apesar de produzidos a partir de projetos diversos, permite algumas considerações pertinentes para se problematizar a formação de professores.

De um modo geral, pode-se dizer que, no campo da formação de professores, a teoria crítica, considerada na sua vinculação à Escola de Frankfurt tem uma incidência mais relevante na investigação científica e sobretudo através da obra de Habermas, sendo, no restante *corpus* analisado, pouco significativa. A pedagogia crítica emerge, também, de forma mais intensa na investigação científica e através da referenciação às obras de Paulo Freire e de Henry Giroux. No entanto, se considerarmos uma perspetiva teórico-epistemológica mais lata, encontramos referências e indícios de uma perspetiva crítica muito significativos e com impacto nas concepções do profissional a formar ou em formação, com destaque para a análise da formação contínua de professores, mas também com relevância no currículo de formação inicial de professores.

Um outro dado significativo diz respeito à associação da teoria crítica/pedagogia crítica à metodologia qualitativa em educação, com particular saliência para a investigação-ação, o estudo de caso e a metodologia narrativa. Situando-se num paradigma interpretativo e compreensivo da realidade, esta metodologia introduz uma rutura com a perspetiva nomológica e monolítica da ciência moderna positivista. As abordagens qualitativas em educação partilham um interesse essencial pelo significado - enquanto produto de um processo de interpretação que é decisivo na vida social - que é conferido pelos atores sociais às ações nas quais participam (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994). A investigação qualitativa configura, por isso, a sua especificidade na procura partilhada e instrumentada do sentido da ação humana, interessando-se por apreender sistemas heterogéneos de atribuição de significado e por os interpretar discursivamente. A investigação-ação introduz, nessa perspetiva, a intencionalidade de transformação e mudança, cientificamente fundamentadas. Identifica-se, na referência epistemológica, teórica e ética da abordagem qualitativa em educação, concepções convergentes com a teoria crítica/pedagogia crítica, não estranhando por isso a associação que se estabeleceu, mas permitindo-se assim elucidá-la. É, também, no domínio da investigação em educação que a hibridez das teorias críticas e pós-críticas mais se faz sentir, identificando-se expressivamente concepções e autores que, mantendo

uma perspectiva de análise teórica crítica se distanciam da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Essa hibridez é, também, muito acentuada no que diz respeito à análise da formação contínua de professores.

Considerada, sobretudo, em termos híbridos, a abordagem crítica no campo da formação de professores possibilita identificar concepções configuradoras de narrativas sobre A Escola, A profissão, e a própria Formação de professores que possam estar a influenciar processos, ações e construção de identidades. Como já se referiu, as narrativas constituem histórias públicas ou particulares com as quais nos identificamos e que integramos na nossa percepção e cognição sobre o mundo, condicionando a interpretação que realizamos sobre os acontecimentos e as relações sociais e guiando as nossas ações e atitudes. Podendo considerar-se narrativas de tipo ontológico, público, concetual ou meta-narrativa (Somers & Gibson, 1994), esclarece-se que as narrativas que aqui se referem são de tipo concetual.

Identificaram-se concepções indiciadoras de narrativas de uma Escola comunicacional, multicultural, emancipatória, democrática e justa, de um Professor reflexivo e investigador, crítico, intelectual transformador, ético, comunicacional e em construção. A formação inicial e contínua de professores é narrada como uma instância de construção de identidades profissionais e de desenvolvimento profissional, podendo-se considerar especificidades diferenciadoras dos dois campos de formação. As concepções identificadas nos currículos de formação inicial de professores indiciam narrativas de um paradigma de formação investigativo (cf. Zeichner, 1993), i.e. que apresenta uma estruturação do currículo aberta e uma problematização dos contextos sociais institucionais, privilegiando a investigação e a reflexão e análise críticas como epistemologia profissional e conscientização político-social, atribuindo ainda um lugar de destaque à relação teoria-prática.

As concepções que, na análise da formação contínua de professores, se podem relacionar com uma perspectiva teórica crítica indiciam narrativas de um paradigma transformacional, centrado no mundo da vida da escola e numa nova epistemologia da prática profissional; esta nova epistemologia recorre à investigação colaborativa e à reflexão crítica partilhada como formas de inovação educacional e de construção cognitiva do agir profissional, individual e coletivo, segundo uma perspectiva comunicacional (nos termos de Habermas, 1987) e praxiológica.

Não se menorizando a importância dos saberes disciplinares e didáticos específicos aos diversos tipos de profissionalidade docente, em função dos diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares, realça-se, no entanto, que as racionalidades cognitivo-instrumental e técnica a eles associadas - que têm hegemonizado a formação de professores - não têm sido capazes de promover a construção de identidades profissionais ajustadas aos tempos de crise e de declínio da instituição escolar, que vivemos. Com efeito, à crise escolar associa-se uma crise dos modelos ocidentais de desenvolvimento e o desmoronamento do modelo social europeu que fundamentaram a construção da Escola Democrática, intensificando as dificuldades em se encontrarem referenciais éticos para uma ação educativa emancipatória e solidária. Em Portugal, os efeitos desta crise perturbam o trabalho dos professores e a educação das crianças e dos jovens, no sentido da promoção de um individualismo exacerbado e da instauração de uma racionalidade socioeconómica e de lógicas competitivas na educação escolar pública e na profissão docente (cf. Pereira, 2010); ocasionam, ainda, um agravamento das desigualdades sociais e das situações de exclusão social intrinsecamente comprometido na ação da Escola.

É neste contexto de perturbação das funções ético-sociais da Escola que as teorias críticas podem reencontrar o seu principal sentido na formação de professores, através quer da construção de objetos científicos pautada por uma epistemologia da escuta e do sentido (Berger, 1992) quer da sua matriz comunicacional, praxiológica e socio-crítica.

Como já foi referido, a Escola é hoje um lugar onde convivem princípios múltiplos e contraditórios concorrentes na legitimação da justiça escolar e das formas de organizar a educação, que a situaram num universo complexo de racionalidades e de justiças divergentes (Derouet, 1992), cada uma reivindicando para si a legitimidade de uma ética educativa e de uma razão prática social. Por outro lado, a globalização da ideologia neoliberal tem imposto uma retórica educacional que importa desconstruir. O princípio de igualdade de oportunidades, que legitimou a expansão da educação escolar moderna, na segunda metade do século XX, encontra-se hegemonizado por lógicas meritocráticas que não só intensificam a formação de subjetividades individualistas e competitivas como responsabilizam as crianças e os jovens (e com eles as suas famílias) pelo seu próprio insucesso escolar.

As narrativas concetuais sobre uma Escola comunicacional, multicultural, emancipatória, democrática e justa, que identificamos na abordagem teórica crítica, no

atual contexto da educação escolar pública, constituem concepções fundamentais para a sua legitimação social, mas sobretudo para referenciar uma (re)construção social da Escola, segundo uma racionalidade comunicacional e uma conscientização política e ética sobre os efeitos subjetivos e sociais da escolarização (cf. Pereira, 2011). Nesta (re)construção social, a formação de professores tem um papel insubstituível e a(s) teoria(s) crítica(s), na sua hibridez com as teorias pós-críticas (ou neocríticas), um lugar incontornável.

A formação inicial de professores é responsável pela primeira socialização profissional e a construção de identidades profissionais de base (cf. Dubar, 1996; Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, & Sá, 2007). O paradigma de formação investigativo, que se identificou, parece oferecer possibilidades de se instituir uma relação teoria-prática reflexiva e crítica que favoreça a construção de identidades profissionais de base cognitivamente informadas sobre a realidade escolar e eticamente sensíveis às implicações, na vida das crianças e dos jovens e das suas famílias, dessa mesma realidade. A investigação, enquanto dispositivo configurado por uma racionalidade crítica, comunicacional e hermenêutica, pode constituir a mediação cognitiva capaz de possibilitar a superação do choque com a realidade, no início da atividade profissional (cf. Korthagen, 2010), e a sustentação de processos de desenvolvimento profissional potenciadores da (re)construção social da escola, no sentido da sua resignificação a favor de uma maior justiça socio-escolar. No entanto, a promoção da justiça socio-escolar não se limita a uma conscientização sobre os fatores que a inviabilizam no mundo da vida da escola e no projeto institucional. Exige a formação de competências profissionais que permitam contextualizar os saberes escolares e construir dispositivos pedagógicos e condições sociais e institucionais que, em cada situação particular, seja necessário implementar para que as crianças e os jovens, independentemente da sua origem social, cultural, étnica ou qualquer outra condição que os torne diferentes e potencialmente objeto de discriminação, possam beneficiar dos bens culturais e dos recursos cognitivos que a Escola pode proporcionar (cf. Pereira, 2013b). A formação contínua de professores é essencial nesse processo.

O paradigma transformacional, centrado no mundo da vida da escola e numa nova epistemologia da prática profissional, que se identificou como narrativa concetual das teorias críticas, pode criar as condições que permitam a produção de novos sistemas de ação educacional e profissional e a instituição de mudanças implicada nos contextos organizacionais e nas situações de trabalho. O conceito de profissional investigador e

reflexivo pode ser reabilitado no sentido de possibilitar aos professores o conhecimento de si, dos outros professores, das crianças e dos jovens, e das condições (éticas, sociais e políticas) que rodeiam a sua ação educativa, capacitando-o para um agir profissional prudente que possibilite a tomada de decisões sobre o que é mais correto, legítimo e possível fazer nas situações do seu quotidiano profissional.

Mas a Escola não pode alhear-se de princípios de justificação mais gerais de onde lhe advém a legitimidade social. Os acordos produzidos nas dinâmicas de reconstrução social da escola carecem de um debate mais alargado que considere o bem comum local, mas que o confronte e recomponha com os princípios universais de criação de uma sociedade mais justa. Como refere Derouet (1992: 239), a falência do modelo de igualdade de oportunidades transformou a escola na unidade de base do “trabalho de reconstrução do lugar social em educação”. Esse trabalho exige que a escola se assuma como uma “pequena cidade política” onde se arbitrem “exigências contraditórias” na adequação de princípios educativos às situações reais; “uma escola que se justifica em diversos registos” (*ibid.*: 281), por referência ao local, mas sem perder de vista o interesse geral. Requer-se um esforço teórico que produza, na diversidade, um referencial mais lato que identifique os princípios que estão em jogo e os situe uns em relação aos outros; revelando também “que cada um oferece um ponto de apoio para passar do particular ao geral, do quotidiano à história, do local ao nacional.” (*ibid.*).

Como se pode inferir da análise aqui apresentada, as teorias críticas em formação de professores, podem ter, neste processo, um papel incontornável.

3.3. Formação de professores e justiça(s) em educação

Em estudos desenvolvidos (Pereira, 2009b; Pereira, 2010) realcei o facto de os professores considerarem que a formação inicial que realizaram não se adequar aos problemas e dilemas profissionais que a vida na Escola hoje coloca. A crise atual da Escola confronta os professores com novos mandatos sociais e a unidade de princípios e de valores que a caracterizava foi substituída por uma diversidade de referenciais cognitivos e pragmáticos para a ação e de normas de justiça. Esses referenciais e normas de justiça criam um espaço de tensões e de conflitos que obriga os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho, que interfere na relação que desenvolvem com as crianças e os jovens e na dimensão ética da

educação escolar, traduzindo-se em novas formas de justiça escolares. Os princípios universais tendem, assim, a ser substituídos por arbitragens entre princípios de justiça inconciliáveis e as lógicas de ação institucional ficam dependentes de arranjos locais, fundamentados em normas nem sempre convergentes, conduzindo a equilíbrios instáveis e contingentes que fraturam a unidade da educação escolar e alteram a sua governabilidade.

A formação de professores não pode deixar de considerar as transformações que se vivem no contexto escolar e as condições em que os professores constroem a sua profissionalidade. Por outro lado, como referem Popkewitz e Pereyra (1992: 20), os saberes que constituem a formação inicial de professores e a sua organização são fundamentais para as políticas do estado na modernização das instituições educativas, e as transformações a que elas dão lugar revelam “a mudança dos padrões de regulação e de poder”; por isso, as mudanças na formação inicial de professores são produtoras de novas regulações sociais e, nos termos do autor, “A formação de professores define e transmite os limites permissíveis nos quais o ensino e os estilos de raciocínio e ação que importa incorporar na prática pedagógica devem ter lugar. (...) Estilos de raciocínio, categorias explicativas e práticas «admitidas» na formação de professores, tudo isto legitima interesses e ações sociais específicas, ao mesmo tempo que se omitem outras possibilidades” (*ibid.*).

3.3.1. *Formação de professores para a justiça social: contributo para uma revisão da literatura*

Vários estudos, nas últimas duas décadas, focalizaram a problemática da formação de professores para a justiça social. Na realidade, o maior desafio que a educação pública e a formação de professores enfrentam, atualmente, diz respeito à compreensão sobre como podem as escolas promover condições de equidade na educação escolar que tenham em conta a diferença e a diversidade sociocultural e humana que as caracteriza. O lugar que a formação de professores aí pode ocupar tem sido objeto de várias abordagens que privilegiam sobretudo uma perspetiva sociocrítica, mas que também têm procurado constituir dispositivos cognitivos e referenciais epistemológicos fundamentadores de políticas e práticas curriculares mais atentas à diferença.

Numa revisão da literatura internacional sobre investigação em formação inicial de professores realizada entre 2000 e 2012, Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chaves-Moreno, Mills e Stern (no prelo) procuraram mapear os estudos desenvolvidos, relacionando-os com as forças sociais, políticas e económicas e as ideologias daí resultantes. Nessa análise, identificaram três programas de pesquisa: formação inicial de professores, prestação de contas, eficiência e políticas; formação inicial para a sociedade do conhecimento; e formação inicial para a equidade e a diversidade. O terceiro programa organiza-se em quatro núcleos temáticos: a influência da formação e das oportunidades contextuais para aprender a ensinar populações estudantis diversas; estratégias para recrutar e formar professores, com diferentes características socioculturais; análise do conteúdo, das estruturas e das pedagogias para formar os futuros professores para a diversidade; e análise da formação para a diversidade dos formadores de professores. A maior parte dos estudos integra-se no primeiro núcleo temático que considera duas linhas de pesquisa, que se distinguem pela forma como questionam a influência das experiências de aprendizagem proporcionadas aos futuros professores. Uma das linhas, que é predominante, foca a alteração das suas crenças – entendidas como atitudes, julgamentos, disposições e compreensões - sobre a diversidade e os «alunos diferentes», sendo que a outra analisa o desenvolvimento das práticas dos estudantes como professores socialmente justos. Os estudos sobre as crenças dos futuros professores consideram o seu desenvolvimento em três diferentes aspetos: aprender sobre si, sobre os outros e sobre a sociedade; transformar as crenças sobre a experiência de vida dos alunos diferentes, desenvolvendo a compreensão dos futuros professores sobre a opressão institucional e os fatores de discriminação e discricionarietà da Escola; desenvolver uma abordagem narrativa autobiográfica que possibilite aos futuros professores refletir sobre a sua biografia pessoal e institucional, de modo a compreenderem-se melhor, relativamente à sua inserção social e à sua relação com sujeitos diferentes de si. Nesses estudos, os formadores de professores, informados por perspetivas críticas, pressupõem que, para desenvolverem perspetivas conscientes sobre as pessoas de grupos oprimidos, os futuros professores necessitam de compreender de que modo fatores como raça, etnicidade, classe e linguagem influenciaram as suas próprias vidas e condicionaram as suas visões sobre o mundo. A título de reflexão final sobre a análise do programa “Formação inicial para a equidade e a diversidade”, os autores salientam alguns aspetos: a importância de se incluírem, nos cursos de formação de professores, situações relativas aos contextos de trabalho em

comunidades específicas; a necessidade de estabelecimento de parcerias com instituições, entidades e pessoas que, tradicionalmente, estão ausentes da formação de professores e que podem contribuir para o fortalecimento da conscientização sobre a diversidade cultural; e a ausência de estudos que relacionam as crenças dos futuros professores com as suas práticas em sala de aula.

Kaur (2012) apresenta, também, uma revisão da literatura sobre equidade e justiça social em educação e em formação de professores baseada em artigos publicados na revista *Teaching and Teacher Education*, desde o início da sua publicação.

The selected articles (1) represent the work of several countries and different backgrounds across the years: (2) reflect the range of “differences” that constitute the “minorities, margins and misfits” in the educational “mainstream”; and (3) extend the inquiry beyond the extant work along some dimension, and grapple with the complexity of issues related to in/equity and social justice. (*ibid.*: 485)

Os temas principais dos artigos identificados permitem uma compreensão sobre a natureza e o significado das desigualdades educacionais e sobre as crenças individuais e as práticas institucionais que as sustentam, em termos históricos e atuais, em, e através de, diferentes contextos. Considerando que os significados e as categorias de análise desta problemática são construídos histórica e contextualmente, Kaur (*ibid.*) faz referência às mudanças terminológicas, ao longo do tempo, para designação de conteúdos similares que agrupa em cinco dimensões: pedagogia culturalmente responsiva; prática da educação multicultural; educação antirracista; educação inclusiva; e crenças, atitudes e concepções dos professores. A título conclusivo, o autor realça que o tema mais comum identificado foi o da diferença cultural/racial como principal fator de discriminação e desigualdade e que os pesquisadores preocupados com as práticas inclusivas utilizam, mais frequentemente, o referencial da justiça social e da equidade para problematizar os discursos que transformam a diferença e a desvantagem em incapacidade e deficiência.

Num estudo sobre a investigação realizada em Portugal no campo da formação inicial de professores, no período de 1990 a 2000, Estrela, Esteves e Rodrigues (2002) realçam como uma das principais constatações desses estudos o desfasamento entre a teoria e a prática. A identificação desse desfasamento pode ser relacionada com a divergência sobre as concepções de profissionalidade que transparecem da investigação e que revelam dois registos contraditórios: o discurso dos formadores, que indicia um profissional ativo, reflexivo, inovador e aberto à escola e ao meio; e a descrição de

práticas que revela que a formação se coaduna mais “com uma concepção de professor como técnico” (*ibid.*: 24); “em contradição com o discurso do professor como educador, os aspetos éticos e deontológicos são pouco referidos no discurso recolhido pela investigação e estão totalmente ausentes desta como objeto de estudo” (*ibid.*: 25). Curiosamente, no que diz respeito às recomendações que se identificaram nos estudos analisados, não existe qualquer referência explícita à dimensão da formação de professores para a justiça social. No entanto, devido à complexidade do conceito de justiça social e, por isso, às dificuldades em o operacionalizar em termos das políticas e práticas escolares, o principal mandato social que atualmente se exige ao trabalho docente é melhorar as oportunidades de vida dos alunos, desafiando as desigualdades na escola e na sociedade (Cochran-Smith, Gleeson, & Mitchell, 2010).

Formar professores para a justiça social implica capacitá-los para “ensinar diferentes alunos para que todos possam atingir comportamentos e capacidades para transformar a sociedade” (Reynolds & Brown, 2010). Os autores investigaram o papel da educação no combate à injustiça social, focando um programa inovador de formação inicial de professores, nesse âmbito, e as dificuldades que se colocaram na sua implementação. Alertando para o facto de que, frequentemente, a ideia de educar para a justiça social é acusada de ter pouco valor prático, Reynolds e Brown (*ibid.*: 417) identificam quatro aspetos vitais e seis fatores-chave, dos programas de formação inicial, que tornam possível que os professores combatam a desigualdade social, nas suas escolas. Os aspetos vitais consideram: a articulação do currículo e da pedagogia; o entendimento de que a justiça social requer estratégias de curto e de longo prazo; a ideia de que os programas de formação inicial de professores devem ultrapassar o fosso entre o que se ensina nas aulas sobre justiça social e o que realmente acontece nas escolas e nas comunidades; e a consideração de que os professores devem pertencer ao mesmo tipo de população que os alunos que ensinam, devendo a população estudantil na formação inicial de professores representar a diversidade da população em geral. Quanto aos seis fatores-chave que devem constar de um programa de formação inicial de professores, os autores referem:

professional experience must be an integral part of the teacher education programme; that an overall philosophy for social justice is adhered to by all staff; that the programme would provide varied experiences with different groups within the society; that the programme would encourage students from varied backgrounds; that the programme would focus on classroom strategies plus

consider school, community and institutional issues; and finally the programme would incorporate experience with education in the school as well as in the wider community.

Estas considerações evidenciam a importância, não só das relações teoria-prática no que à justiça social-escolar diz respeito, na formação inicial de professores, mas também da complexidade de fatores que devem ser considerados, e que não se confinam à dimensão estrita da formação, implicando uma perspectiva ecológica e sociocomunitária.

Cook-Sather e Youens (2007) permitem associar novos fatores aos já referidos, ao considerarem que a formação para a justiça social deveria ser uma dimensão fundamental dos programas de formação de professores; requer-se um trabalho que ajude os futuros professores a desenvolver capacidades empáticas e de sensibilidade social para a compreensão da diversidade dos contextos de educação e de origem sociocultural dos alunos, de modo a promoverem processos de ensino-aprendizagem diferenciados, significativos e motivadores do seu sucesso. A este propósito Enterline, Cochran-Smith, Ludlow e Mitescu (2008: 270) definem o ato de ensinar como

an activity that integrates and blends knowledge, interpretive frameworks, teaching methods and skills, and advocacy. This means that teaching for social justice includes the pedagogical strategies and methods teachers use, but also involves what they believe, how they think about their work and its larger connections, the frameworks through which they interpret what is going on in schools and classrooms, and how they identify and challenge inequities.

Para os autores referidos, o conceito de formação para uma educação para a justiça social é, convergindo com o que se referiu, um conceito complexo que exige, também, abordagens complexas; apesar de ser um tema recorrente na formação de professores, existe uma grande diversidade na sua interpretação e na forma como é usado. Na maior parte da literatura no campo da formação de professores, o conceito de justiça social é assumido, implícita ou explicitamente, segundo uma perspectiva distributiva de justiça, i.e. assume-se que a finalidade última de ensinar é promover a aprendizagem dos alunos e melhorar as suas oportunidades de vida, desafiando as desigualdades na escola e na sociedade (*ibid.*). Mas a problemática da justiça social-escolar tem que considerar a complexidade da prática docente e a sua relação com aspetos que não se reduzem ao trabalho estrito de ensino-aprendizagem. A prática profissional dos professores envolve, não apenas os métodos de ensino e as estratégias

pedagógicas, mas também as crenças e as representações dos professores sobre o seu trabalho, as suas perspetivas sobre o mundo social e a diferença sociocultural e humana, o seu comprometimento ético e atitude face às desigualdades escolares e sociais.

Cochran-Smith et al. (1999) apresentam um projeto de investigação e desenvolvimento de formadores de professores que permitiu, aos participantes, analisar as suas próprias conceções de justiça social como parte do processo de ajudar os seus alunos a fazer uma análise similar e a trabalharem no sentido da mudança social e da efetiva consideração das necessidades específicas da diferenciada população escolar. Os autores concluíram que, mais do que a produção de consensos em torno do conceito de justiça social, foi esse esforço de compreensão das perceções de cada um que possibilitou, ao grupo, elaborar e implementar novas práticas e políticas que colocaram a justiça social como dimensão central no currículo de formação dos professores, e começar a analisar criticamente o seu próprio trabalho pedagógico.

Com efeito, as perceções e conceções dos professores sobre a justiça social são fundamentais para a configuração das atitudes face à diversidade e à diferença que estão na origem de processos discricionários e discriminatórios na educação escolar. Clarke e Drudy (2006) realizaram um estudo que procurou saber as atitudes de futuros professores face à diversidade e as estratégias que privilegiam na sala de aula. Os autores referem que outros estudos sugerem que a formação de professores deverá focar não apenas abordagens e metodologias, mas deverá também estabelecer de que modo as crenças, atitudes e disposições dos professores interagem com o seu conhecimento, competências e comportamentos, no contexto de sala de aula; o estudo não conseguiu estabelecer uma relação entre as atitudes dos futuros professores face à diversidade e os seus objetivos de ensino, mas revelou que as suas estratégias de ensino eram maioritariamente de orientação tradicional e conservadora, o que indicia que não teriam as condições profissionais adequadas a considerar as necessidades dos seus alunos em turmas caracterizadas pela diversidade. Por esse facto, Clarke e Drudy (*ibid.*: 383) aconselham a que “teacher educators must start with student teachers’ conceptualisations of diversity, social justice and global awareness. Teacher educators need to be aware of the values that student teachers hold, the manner in which they express those values and the way in which they respect views that are different from their own”.

A problemática da formação de professores para a justiça social não pode deixar de considerar as questões que a colocam no cerne da educação para a democracia. Wyk

(2006) explora de que modo os conceitos de democracia, conhecimento e justiça social podem ser considerados na formação de professores, procurando responder à questão de como podemos colocar em prática as nossas expectativas sobre o papel da educação escolar no suporte e extensão da democracia. O conceito de educação para a democracia pode ser entendido e operacionalizado, a partir de diversas conceções que Wyk (*ibid.*: 882-3) categoriza em quatro tipos: “carrying out our civic responsibilities as citizens, that is, to register and vote in elections, etc. (...); to considerer the ‘civil’ responsibilities of individuals (...); to considerer civil rights and liberties in our society (...); take into account the centrality of freedom to democracy (...)”. Nesta última asserção, a educação para a democracia releva, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de pensar por si próprio e de aprender a ser livre. Nesse sentido, a democracia é um conceito em desenvolvimento e a formação inicial de professores constitui o contexto epistemológico privilegiado para a produção de significados pertinentes e contextualizados sobre a educação para a democracia.

3.3.2. *Formação de professores e justiça social em escolas urbanas: para uma reflexão (im)pertinente*

Realizei um estudo (Pereira, 2013b) que pretendeu conhecer os discursos produzidos na formação inicial de professores do 1º e 2º ciclo do ensino básico (CEB) sobre o conceito de justiça social e compreender os efeitos desses discursos nas práticas educativas de professores em início de carreira, a exercer funções em escolas urbanas referenciadas como problemáticas ao nível do sucesso e abandono escolar e do comportamento dos alunos. Para o efeito, foram realizadas entrevistas semidiretivas de cariz biográfico a professores dos 1º e 2º CEB a desenvolver o trabalho docente num Agrupamento de escolas, inserido no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), numa zona urbana, e a um formador de professores de uma escola superior de educação da mesma zona geográfica, e recolhidos programas dos planos de estudos da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em ensino de 1º e 2º CEB de várias instituições de formação, tendo todas as informações sido submetidas a análise de conteúdo.

3.3.2.1. Sobre a problemática das escolas urbanas de tipo TEIP

As escolas urbanas constituem contextos educativos onde as questões relativas à justiça social se colocam de forma particularmente complexa e de difícil tradução nas dinâmicas educativas promotoras de justiça escolar. Em Portugal, é no contexto urbano que os fenómenos de abandono e de insucesso escolar se transformam com mais frequência em fenómenos de exclusão e de desigualdade social. Nas últimas duas décadas, estes fenómenos, porque não só perturbam as racionalidades da democratização da educação escolar como põem em causa a própria democracia e a ética de equidade que lhe subjaz, têm originado políticas de combate ao abandono e insucesso escolar. Trata-se da criação de medidas de intervenção prioritária que tiveram início em 1996, consubstanciadas no programa TEIP, que visava a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar, sobretudo das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão social e escolar. Este programa proporcionava uma maior autonomia na gestão das escolas, dotando-as de recursos materiais e humanos adequados aos projetos educativos concebidos para promover o sucesso escolar e prevenir o abandono precoce da escolaridade obrigatória. Essas escolas eram escolhidas pelos índices negativos de insucesso e de abandono escolar que as colocavam numa situação de intervenção prioritária. O programa viria a ser retomado em 2006 e, neste momento, está ainda em execução (cf. Ferreira & Teixeira, 2010). As transformações verificadas nas políticas de educação prioritária objetivam a tendência para que

o conteúdo das políticas educativas se desreferencialize, progressivamente, das preocupações relacionadas com o combate às desigualdades e às injustiças sociais, acentuando-se fundamentalmente medidas relacionadas, num primeiro momento com a inclusão social e, mais recentemente, com o combate à violência urbana e com a indisciplina na escola. (Correia, Pereira, & Vaz, 2012: 392)

Segundo Lallas (2007: 18), o conceito de «Urbano» pode ser definido como “o ambiente de uma cidade, um lugar complexo com densidade populacional diversa, um ambiente dos mais contraditórios onde os extremos da nossa civilização coexistem”. Nesse sentido, as escolas urbanas públicas caracterizam-se pela complexidade e a diferença no tipo de população que servem, verificando-se disparidades socioeconómicas profundas e diversidade sociocultural e étnica. As escolas urbanas são “*«as vítimas predilectas» de mandatos e sanções, reformas que monitorizam com*

cuidado para regular currículos, resultados, exames e rankings”¹⁹ (Lalas, 2007: 18), como se viu a propósito das escolas TEIP, em Portugal.

A ideia de que a formação de professores que desenvolvem ou irão desenvolver o seu trabalho em escolas urbanas requer alguma especificidade que tenha em conta os desafios socioeducativos que se colocam nessas escolas, é largamente documentada na literatura científica (Peterman, 2005; Peterman & Nordgren, 2008; Katsarou, Picower, & Stovall, 2010; Lalas, 2007; Anderson & Stillman, 2011, entre outros). Peterman e Nordgren (2008: 160) analisam os dilemas enfrentados na criação de um programa de formação de professores para a justiça social, o “Master of Urban Secondary Teaching Program”. Pretendia-se preparar professores “to engage in critical activities geared toward addressing inequities and urban school and community renewal.” Os autores concluíram que as atuais exigências de *accountability* que se fazem sentir sobre as escolas urbanas, e que incrementam práticas mais preocupadas em evidenciar padrões de sucesso do que em compreender os problemas da educação e do ensino e das crianças e jovens que supostamente servem, dificultam “educators raising critical questions about teaching, learning, and schooling and with teaching in socially just ways by focusing teaching, learning, and assessing on content and outcomes.” (*ibid.*: 175). A tensão a que os professores são sujeitos na lógica neoliberal de prestação de contas, que se generaliza nos países ocidentais, associada à intensidade e complexidade que caracterizam hoje a educação escolar nas escolas urbanas, não possibilita a criação de condições profissionais de reflexão e de trabalho colaborativo sobre o trabalho docente, particularmente no que à sua dimensão ética diz respeito e que colocaria a justiça social no seu cerne.

3.3.2.2. Discursos biográficos e curriculares sobre a justiça social em formação inicial de professores

Os discursos biográficos e curriculares analisados realçam a inadequação da formação inicial de professores aos mandatos educacionais que algumas das escolas urbanas (escolas TEIP) colocam ao trabalho dos professores, convergindo com a ideia sobre a complexidade do ato de ensinar referida em Enterline, Cochran-Smith, Ludlow e Mitescu (2008) que a formação inicial tem tido dificuldade em contribuir para esclarecer

¹⁹ Aspas e itálico do autor.

e para possibilitar a construção de sistemas de ação apropriados. Se considerarmos que, nessas escolas, a questão da justiça social-escolar se coloca de forma particularmente pertinente para uma construção social da educação escolar que considere a democratização do sucesso educativo e o pleno acesso de todos aos bens culturais e sociais, a inadequação referida assume contornos dramáticos para a identidade profissional dos professores e para a educação das crianças que frequentam essas escolas.

A justiça social na escola parece não ser considerada nos programas de formação quer nos cursos dos professores entrevistados quer nos planos de estudos que se analisou. No entanto, o discurso do formador de professores realça uma clara preocupação com as questões relativas à justiça social-escolar que se percebe estar relacionada com um percurso biográfico particular, enquanto professor do ensino secundário e como estando integrado numa subcultura profissional preocupada com as componentes ética e política de profissão docente. Esta constatação permite realçar que a dimensão ética da profissão não é, ainda, considerada como integrando o *core curriculum*, estando mais dependente da sensibilidade ética, da formação profissional de origem e da ideologia profissional dos formadores. Realça-se, ainda, a explicitação por parte do formador de uma crença num certo vocacionalismo ligado à dimensão ética da profissão que «ou se tem ou não se tem» e para a qual a formação inicial de professores pouco pode contribuir para formar. Esta crença, que pode ser partilhada por outros formadores, poderá estar na origem da não explicitação formal das componentes éticas da formação nos planos de estudos analisados.

Os discursos salientam, ainda, a importância de se considerarem as concepções de justiça dos futuros professores como parte integrante do trabalho formativo, reforçando as perspetivas abordadas em Cochran-Smith *et al.* (1999) que salientam que a explicitação e reflexão sobre as concepções de justiça social dos estudantes possibilitam elaborar e implementar novas práticas curriculares, na formação inicial de professores. Associa-se a esta perspetiva, a necessidade de se integrarem práticas de investigação-ação, tendo em vista a consciencialização sobre os fatores de transformação social associados à profissionalidade docente (cf. Diniz-Pereira & Zeichner, 2008). A investigação-ação, como dispositivo de formação na formação inicial de professores, na componente de estágio profissional, poderá possibilitar a mediação necessária para a problematização das práticas educativas que, nas escolas urbanas, não permitem considerar a diferença e promover a justiça social-escolar.

A transformação social é um dos aspetos salientados por Reynolds e Brown (2010) no papel da educação escolar no combate à injustiça social-escolar. Esta é uma dimensão que foi considerada no currículo de formação inicial de professores do 1º CEB (à data professores do ensino primário) no período após a revolução democrática de 1975 em Portugal, mas que progressivamente foi sendo abandonada na razão inversa da academização da formação (cf. Pereira, Carolino, & Lopes, 2007).

3.3.2.3. Pretextos para novos estudos

A dimensão ética e política da formação inicial de professores está, intrinsecamente, associada à formação para a justiça social e, em Portugal, tem sido paulatinamente subvalorizada face à dimensão académica, deixando uma lacuna que dificilmente tem sido preenchida pela prática profissional e que urge considerar e problematizar.

Refletir sobre a justiça social em educação pública implica analisar criticamente a produção da(s) injustiça(s) na Escola - as suas origens, as políticas e as práticas que as fundamentam e originam, as relações de poder que as sustentam, as racionalidades que as justificam e as suas consequências para as crianças e os jovens e a sociedade em geral. No entanto, a formação inicial de professores não pode limitar-se a desenvolver competências de reflexão sobre a(s) justiça(s) na Escola, tem também que construir identidades profissionais de base que, para além de uma consciência crítica teoricamente fundamentada e politicamente formada, integrem um conjunto de competências profissionais que não se limitem a celebrar a diferença, mas sobretudo sejam capazes de construir os dispositivos pedagógicos e as condições sociais e institucionais que, em cada situação particular, seja necessário implementar para que as crianças e os jovens, independentemente da sua origem social e cultural ou condição subjetiva, possam beneficiar da Educação, na sua plenitude.

As conceções sobre como pode a formação inicial de professores responder a este desafio não são consensuais na literatura (cf. Ukpokodu, 2007; Kelly & Brandes, 2010; Enterline *et al.*, 2008). No entanto, há acordo quanto à ideia de que existe uma relação intrínseca entre a formação de professores e a justiça social, e que o trabalho docente integra uma responsabilidade social e propósitos inalienáveis no sentido de desafiar as relações de poder e de dominação instituídas; o trabalho docente tem uma dimensão política incontornável a que a formação inicial de professores não pode ficar

alheia, sob pena de promover profissões assépticas e incapazes de responder aos desafios que a democratização da Escola e da sociedade coloca; o comprometimento ético (cf. Imbert, 1987) é por isso uma dimensão essencial do trabalho docente. Os estudos que venho realizando há duas décadas, no campo da formação de professores, permitem acreditar que as respostas aos desafios que a formação para a justiça social enfrenta, atualmente, não podem deixar de considerar formas de mediação institucional, cognitiva e pragmática entre a formação inicial de professores e os contextos educativos onde se constrói a identidade docente, se experiencia o trabalho em educação e se produzem as diversas formas de (in)justiças escolares e sociais.

Sem dúvida que a segunda metade do século XX representa uma conquista civilizacional, em termos de democratização da educação escolar pública no acesso de todas as crianças e jovens à Escola. As questões que hoje se colocam, e que implicam reconceitualizar a formação de professores, prendem-se com a aprendizagem e a formação dos alunos i.e. com o acesso efetivo aos bens educacionais na sua essencialidade, não apenas aos conhecimentos e competências básicos, mas também aos saberes mais complexos e às atitudes e valores necessários para a participação numa sociedade democrática, e que historicamente têm sido reservados para um grupo privilegiado. Prendem-se, ainda, com uma clarificação sobre o lugar social da Escola que não mistifique o seu papel nem oculte as responsabilidades político-económicas na desigualdade social.

3.3.3. Trabalho docente e justiça(s) em educação

Pode dizer-se que a problemática da justiça em educação é constituinte da própria instituição da escola pública, uma vez que a emergência desta se inscreve nos ideais iluministas que estão na origem da construção das sociedades democráticas ocidentais. Embora com fundamento em ideologias de cariz político e socioeconómico distinto e com implicações na organização da educação escolar também distintas, o ideal de justiça social e educativa e de igualdade de oportunidades tem legitimado grande parte das transformações que a escola pública sofreu, ao longo do século XX, nas sociedades ocidentais (cf. Derouet, 2010). Também, por isso, se pode dizer que essa problemática se inscreve na construção da própria profissão docente e na configuração do trabalho dos professores, ainda que nem sempre de forma consciente e assumida.

O final do século XX revelou a complexidade e contradição intrínsecas do princípio de igualdade de oportunidades - que tinha fundamentado a retórica justificativa da educação pública - assim como a sua paradoxal e difícil implementação na instituição escolar. O princípio legitimador da democratização da educação pública revelar-se-ia o principal foco da sua crítica. A complexificação dos interesses e das concepções de justiça em educação evidencia, então, outros princípios, como o de equidade, o respeito pelas diferenças, a inclusão ou a prestação de contas, potencialmente legitimadores da ação educativa.

A propósito destas transformações, Derouet (2002) propõe três deslocamentos relativamente aos modos tradicionais de analisar o sistema educativo e as suas implicações na produção de desigualdades sociais. O primeiro diz respeito à emergência da importância da ação local por contraponto à crise do Estado de bem-estar e da sua centralidade e responsabilidade na gestão pública; o segundo refere-se à necessidade de se considerar a pluralidade dos princípios de justiça que configuram o projeto da educação pública, na atualidade; e por último, a essencialidade da experiência escolar dos alunos e sua relação com o saber, quer no debate social, quer no campo científico. A importância do local, que se tem refletido numa crescente intervenção nas políticas escolares e nas decisões educativas, por parte não só das famílias, como também de instâncias locais como autarquias, instituições civis e empresas, cria novos sentidos e significados sobre a questão das desigualdades. “Muitas dessas desigualdades são fruto de múltiplos ajustes que são diariamente negociados entre professores e turmas (...) o problema principal talvez não seja o recuo do serviço público diante do mercado, e sim um enfraquecimento do imperativo de justificação entre os atores.” (*ibid.*: 9). O ideal de igualdade de oportunidades para crianças inseridas em diferentes classes sociais ignorava outras definições de justiça, designadamente as relacionadas com o género, a família ou a comunidade; fundamentava-se num compromisso entre o princípio de exigência cívica de igualdade e a necessidade de formação seletiva para a divisão do trabalho.

A partir dos anos 1960, como já foi referido, o questionamento desse ideal e dos seus reais impactos na organização social favoreceu a visibilidade de uma pluralidade e complexidade de princípios de justiça, no contexto da educação pública. Essa complexificação tem constituído parte de um contexto educacional no qual os professores têm tido dificuldade em encontrar referenciais teóricos, éticos e institucionais para a justificação do seu trabalho, o que tem constituído fator de sofrimento no trabalho (cf. Derouet, 1992). Também por esse facto, “A retomada da questão das desigualdades na

educação conduz a uma vigilância tanto política quanto científica.” (Derouet, 2002: 11). Torna-se necessário que o conhecimento em ciências da educação considere a importância de se compreender os quotidianos socioeducativos e evidenciar novos princípios de justiça que aí se produzem e/ou que os condicionam. Mas esse conhecimento não pode ser produzido numa relação de exterioridade com os saberes dos professores, antes os tem que considerar como parte integrante. A epistemologia do trabalho docente, considerada na sua implicação na experiência profissional e numa narrativa crítica e reflexiva, clarificadora e formalizadora dos saberes que a instituem e da qual emergem, é fundamental para se compreender esses quotidianos e as formas e princípios de justiça, visíveis ou invisíveis, que os configuram e caracterizam.

A problemática das desigualdades tem fundamentado alguns dos aspetos da crítica ao currículo escolar e ao seu desenvolvimento, em grande parte legitimada pela Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1970), e suas posteriores ressignificações, e pelo conceito de código sociolinguístico de Bernstein (1975), que permitiam questionar a adequação dos saberes escolares e das capacidades e pré-requisitos necessários à sua aprendizagem ao património sociocultural das crianças pertencentes às classes sociais mais desfavorecidas ou a grupos minoritários. No entanto, estudos mais recentes (Charlot, 1997; Rochex, 1995) salientam a importância do sentido que os alunos atribuem à sua relação com os saberes e que permite compreender, face ao mesmo currículo escolar, resultados de aprendizagem muito diferentes, em alunos que se encontram em similares condições socioculturais e económicas desfavoráveis. Revelando uma nova orientação do campo científico para a análise das desigualdades educativas, esta abordagem abre novas possibilidades para uma epistemologia do trabalho docente informada por uma ética da justiça escolar. Ao salientar a importância da experiência pessoal do aluno na relação com o saber, que não o limita ao condicionamento da sua origem sociocultural e/ou condição socioeconómica, é possível identificar e compreender aspetos do trabalho docente e da ação educativa na Escola, que podem favorecer essa produção de sentido pelos alunos. “Tornou-se impossível fazer sociologia das desigualdades sem fazer, ao mesmo tempo, sua epistemologia, isto é, sem relacionar os dados aos sistemas no seio dos quais eles foram construídos (Briand, Chapoulie & Peretz, 1979; Combessie, 1984; Ungerer, 1987; Duru-Bellat & Mingat, 1992; Vallet, 1998, 1999).” (Derouet, 2002: 13). Não significa, no entanto, que se proponha um desvio da justiça dos princípios para a justiça dos dispositivos e se ignore a dimensão sociopolítica

e económica das desigualdades e a sua repercussão no sucesso escolar dos alunos e nas suas implicações sociais e subjetivas.

O paradigma da exclusão, que a partir do final do século passado se afirmou “como um referencial incontornável à estruturação dos discursos educativos credíveis” (Correia, 2004: 228), pretendeu assimilar a crítica social aos efeitos discricionários da Escola e reconfigurar o problema da justiça em educação face às transformações socioeconómicas, evidenciando como a nova questão social já não a das desigualdades, mas a da exclusão social. Políticas de implementação de «injustiças justas», como as que fundamentaram a criação de territórios educativos de intervenção prioritária, dão visibilidade à centralidade que o combate à exclusão social passou a assumir. As políticas de discriminação positiva de territórios educativos de intervenção prioritária, ao mesmo tempo que, aparentemente, parecem responder a problemas de exclusão social, focados no abandono precoce da escolarização, ocultam os fatores de desigualdade social e cultural, transformando problemas políticos em problemas pedagógicos e desviando a responsabilidade social e política do estado para os territórios e para as pessoas (professores, alunos e famílias). As escolas, os professores e o seu trabalho têm sido os alvos mais evidentes desta responsabilização. A política de intervenção prioritária, mais recentemente, parece deslocar a focalização na inclusão social para a problemática da civildade e do controlo social - pretendendo combater a violência e a indisciplina na escola - e para uma justiça de prestação de contas, que obriga os professores e as escolas a transformarem questões educacionais em preocupações de busca de evidências e de quantificação da Educação.

Os modos institucionais de justificar a ação educativa têm sofrido profundas transformações, nas últimas duas décadas, contribuindo para uma definição ambígua e contraditória da justiça educativa. Correia, Pereira e Vaz (2012) referem quatro tendências que interferiram no campo atual da ação educativa dos professores. A primeira relaciona-se com as políticas de educação prioritária já referidas. A segunda diz respeito à perda de importância da regulação normativa que visava a conformidade das práticas pedagógicas aos modelos legítimos e desejáveis. Essa conformidade era assegurada pela definição de um conjunto de normas de ação veiculado através de várias entidades e agentes, tais como os sistemas de formação de professores, a legislação e a inspeção da educação. A imposição de normas de ação veicula-se hoje, sobretudo, através de sistemas cognitivos que, por serem “mais ou menos dissimulados”, as protegem mais da crítica e do questionamento (Barroso, 2011 cit. in *ibid.*: 394). A terceira tendência “diz respeito à

actual redistribuição das responsabilidades pelos resultados da escolarização, em que se assiste a uma diluição dos dispositivos de coordenação pedagógica e de reforço das lideranças, bem como ao reforço de um processo de individualização das responsabilidades pelos resultados da escolarização.” (*ibidem*). A última tendência referida pelos autores tem a ver com a crescente centralidade, que vem sendo atribuída à avaliação, na produção das macro e micropolíticas educativas; o que permite considerar que estamos perante uma mudança estrutural em que a avaliação deixou de ser “uma instância de apoio à formulação da decisão política, tornando-se na própria política (...)” (*ibid.*). A política educativa perde, assim, o seu carácter argumentativo sobre a justiça educativa e transforma-se numa definição ajustada dos meios, independentemente de um debate ético sobre os fins.

Referências bibliográficas

- Anderson, L., & Stillman, J. (2011). Student Teaching for a *Specialized* View of Professional Practice? Opportunities to Learn in and for Urban, High-Needs Schools. *Journal of Teacher Education*, 62, 446-464.
- Apple, M. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37:4, 409-423.
- Bakhtin, M. (Voloshinov, V. N. - 1929). (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L’activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, n° 42, 99-117.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-6.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle*. Paris: Minuit.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1992). *L’amour et justice comme compétences*. Paris: Métailié.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madride: Akal.

- Bonal, X. (2009). La educación en tempos de globalización: quién se beneficia?. *Educação e Sociedade*, vol. 30, nº 108, 653-671.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, Pierre (1998). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde*, Mars,3.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Canário, R. (1999). Exclusão social e exclusão escolar. *Noësis* 49, Janeiro/Março, 48-50.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Charlot, B. (1997). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In António Nóvoa e Mathias e Finger. O método (auto)biográfico e a formação (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Clarke, M., & Drudy, Sh. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, nº 3, 371-386.
- Corcuff, Ph. (1995). *Les nouvelles sociologies, constructions de la réalité sociale*. Paris: Nathan.
- Correia, J. A. (1996). Lugares comuns na formação de professores. Consensos e controvérsias. *A Página*, Janeiro/Fevereiro, 10 e 11.
- Correia, J. A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos*, vol. 5, nº 9, 217-246.
- Correia, J. A., Matos, M., & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice, 281-302.
- Correia, J. A., Pereira, L. Á., & Vaz, H. (2012). Políticas educativas e subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 146, 388-407.
- Cochran-Smith, M., Albert, L., Dimattia, Ph., et al. (1999). Seeking social justice: a teacher education faculty's self-study. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, vol. 2, nº 3, 229-253.

- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to Do With It? *Berkeley Review of Education Vol. 1 n° 1*, 35-61.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, Chavez-Moreno, L., Mils, T., & Stern, R. (no prelo). Research on teacher preparation. Charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & Courtney Bell (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington DC: AERA.
- Cook-Sather, A., & Youens, B. (2007). Repositioning students in initial teacher preparation: a comparative descriptive analysis of learning to teach for social justice in the United States and in England. *Journal of Teacher Education, Vol. 58, No. 1*, 62-75.
- De Coster, M., & Pichault, F. (1998). *Traité de sociologie du travail*. Bruxelas: De Boeck.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.
- Derouet, J.-L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Derouet, J.-L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação, n° 21*, 5-16.
- Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Éducation et Sociétés, n° 16, 2*, 29-40.
- Derouet, J.-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação e Sociedade, v. 31, n° 112*, 1001-1027.
- Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (Orgs.) (2008). *Justiça Social. Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dubar, C. (1996). *La Socialisation: Construction Des Identités Sociales & Professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa, v. 34, n° 123*, set./dez., 539-555.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: SEUIL.

- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L., & Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: measuring change in the beliefs of teacher candidates. *The new educator*, 4, 267-290.
- Estevão, C. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialetologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 64, 107-134.
- Estevão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Asa.
- Estrela, T., Esteves, M., & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora, INAFOP, IIE.
- Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ?. *Revue Française de Pédagogie*, 43, Abril, Maio, Junho, 7-15.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, 331-350.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Foucault, M. (1986). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20.
- Freitas, M. (2004). A filosofia da linguagem de Wittgenstein e suas implicações para a sócio-psicolinguística. *Utopia e Praxis Latinoamericana*, ano 9, 25, Abril-Junho, 75-97.
- Gauthier, C. (Ed.), Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Belgica: Les Presses de l'Université Laval.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Gimeno Sacristán (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16:11, 1131-1154.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Cerf.
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70.
- Hameline, D. (1991). O educador e a acção sensata. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp 33-60). Porto: Porto Editora.
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Château-Gontier: Presses de l'Imprimerie de l'Indépendant.
- Heck, J. (1994). Moralidade e ética discursiva em J. Habermas. Para uma ontologia do agir comunicativo. *Problemas de Ética. Síntese, Nova Fase*, vol. 21, nº 66, julho setembro, 353-366.
- Hinman, L. M. (2003). *Ethics: a Pluralistic Approach to Moral Theory*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Josso, M.-Ch. (1999). Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, nº 2, 11-23.
- Katsarou, E., Picower, B. E., & Stovall, D. (2010). Acts of solidarity: Developing urban social justice educators in the struggle for quality public education. *Teacher Education Quarterly Summer*, 137-153.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 485-492.
- Kelly, D. M., & Brandes, G. M. (2010). Social Justice Needs to be Everywhere: Imagining the future of antioppression education in teacher preparation. *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 56, nº4, 388-402.
- Kerlan, A., & Simard, D. (2011). *Paul Ricoeur et la question éducative*. Lyon: Presses de l'Université Laval.
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26: 98-106.
- Lalas, J. (2007). Teaching for Social Justice in Multicultural Urban Schools: Conceptualization and Classroom Implication. *Multicultural Education*, Spring, 17-21.

- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2). 67-81.
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, nº 9, 119-127.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. C. (2013). Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 39, 7-23.
- Lopes, M. A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M., & Sá, M. (2007). *Fazer da formação um projecto. Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Livpsic.
- Lopes, M. A. et al. (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Marques, A. (2003). *O interior, linguagem e mente em Wittgenstein*. Lisboa: FCG e FCT.
- Mason, M. (2001). The Ethics of Integrity: Educational Values Beyond Postmodern Ethics. *The Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 47-69.
- Matos, M. (1997). Por falar em formação centrada na escola, ou... projecto educativo a quanto obrigas... *A Página*, junho, 9.
- Méndez, A. E., & Flores, J. I. (2014). La dimensión perdida. La construcción política de la identidade docente. In J. I. Flores, A. E. Méndez, & E. P. Mejías (Coords). *Profesorado, escuela y DIVERSIDAD*. Málaga: Aljibe.
- Morrow, R., & Torres, C. A. (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a educação comparada. *Educação Sociedade e Culturas*, 10, 123-155.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC, vols I e II.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1988). O método (auto)biográfico e a formação (pp. 87-97). Lisboa: Ministério da Saúde.

- Pereira, F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE, col. Políticas da Educação.
- Pereira, F. (2007). *Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Porto: FPCEUP.
- Pereira, F. (2009a). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*. Volume 25, Issue 8, November, 1009-1017.
- Pereira, F., & Lopes, A. (2009b). Ser Criança e Ser Aluno. Concepções das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Educação em Revista*, V. 25, nº 01, 37-62, Abril.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, F. (2011). In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, 11, article 3, 33-50.
- Pereira, F. (2013a). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(5), 474-491.
- Pereira, F. (2013b). Initial teacher education for social justice and teaching work in urban schools: An (im)pertinent reflection. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), summer, 162-180.
- Pereira, F. (2015). Critical theory(ies) and teacher education in Portugal: for new understandings of the possibilities of teacher education to make the difference. In A. Darder, P. Mayo, & J. Paraskeva. *International Critical Pedagogy Reader* (pp. 243-252). New York: Routledge.
- Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.
- Peterman, F (Ed.) (2005). *Designing performance assessment systems for urban teacher preparation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Peterman, F., & Nordgren, R. D. (2008). Facing the dilemmas within creating and supporting urban teacher education with a social justice agenda. In F. Peterman (Ed.), *Partnering to prepare urban teachers. A call to activism* (pp. 159-180). Oxford: Peterlang.
- Popkewitz, Th., & Pereyra, M. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: o esboço de uma problemática. In A. Nóvoa & Th. Popkewitz (Orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 11-41). Lisboa: Educa.
- Queiroz, J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.
- Raelin, J. (2007). Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 6, n° 4, 495-519.
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidade*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Reynolds, R., & Brown, J. (2010). Social justice and school linkages in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, vol.33, n° 4, 405-419.
- Ricoeur, P. (1986). *Do texto à acção. Ensaio de hermenêutica II*. Porto: RÉS-Editora.
- Ricoeur, P. (1991). Éthique et morale. *Lectures I. Autour du politique* (pp. 258-270). Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1997). *Tempo e narrativa* (tomo III). São Paulo: Papirus.
- Robertson, S. (2007). “Reconstruir o mundo”: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.
- Robertson, S. (2012). A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n° 50, maio-ago, 283-302.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Rowlands, J., & Rawolle, Sh. (2014). Neoliberalism is not a theory of everything: a Bourdieuan analysis of illusio in educational research, *Critical Studies in Education*, 54:3, 260-272.
- Ruz, J. (1984). Teoria Crítica e Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, 1(3), 9-50, jul/dez.
- Santos, B. de S. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 54, 197-215.

- Santos, B. de S. (2002). Os processos da globalização. *Eurozine e Revista Crítica de Ciências Sociais*, 22 de Agosto. Retirado a 10 de Março, 2014, de <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie Barbier (Org.). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (pp. 201-222). Paris: PUF.
- Schutz, A. (1996). *Collected papers IV*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Somers, M., & Gibson, G. (1994). Reclaiming the epistemological "other": narrative and the social constitution of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37-99). Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes. Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Ukpokodu, O. N. (2007). Preparing socially conscious teachers: A social Justice-oriented teacher education. *Multicultural Education*, Vol. 15, nº 1, 8-15.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Magualde: Pedago.
- Vieira, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação e Sociedade*, vol. 29, nº 105, 197-217.
- Wagner, P. (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Métailié.
- Wallerstein, I. (1990). *O sistema mundial moderno. Vol. I – A agricultura capitalista e as origens da economia mundo europeia, 1600-1750*. Porto: Afrontamento.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice. A defense of pluralism and equality*. USA: Basic Books.
- Webb, T., Gulson, K., & Pitton, V. (2014). The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35:1, 31-44.

- Wittgenstein, L. (1994). *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1953).
- Wyk, B. (2006). Teacher education for democracy and social justice: A replay to Harley and Parker. *South African Journal of Higher Education*, vol. 20 (6), 879-887.
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, I. (2006). Education in the context of structural injustice: a symposium response. *Education Philosophy and theory*, vol. 38, nº 1, 93-103.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Parte III – EDUCAÇÃO PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EPISTEMOLOGIA(S) DO TRABALHO DOCENTE: Ficha da Unidade Curricular e planificação das aulas

1. Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente - Ficha da Unidade Curricular

Unidade curricular optativa do 1º ano, do 2º semestre do Mestrado em CE.

Teórico-prática, com 6 ECTS e 3 horas presenciais por semana

Apresentação

A unidade curricular (uc) visa permitir o acesso a conhecimentos científicos multirreferenciais (de âmbito nacional e internacional, com especial relevância para os que têm sido produzidos pela docente no contexto da sua atividade de pesquisa) que favoreçam a reflexão e a análise de problemáticas atuais no campo da formação de professores em geral e do trabalho docente, do governo das subjetividades e da produção de (in)justiças em educação, em particular. Em consonância com essa finalidade abordam-se as transformações da Escola – contextualizando-as em transformações socioculturais e científicas mais latas – e os seus impactos no trabalho dos professores, na subjetivação e socialização escolares e na produção de injustiças sociais, culturais e ontológicas. A relação com o saber e a ética e a justiça escolares constituem referentes epistemológicos e axiológicos de desenvolvimento dos conteúdos programáticos.

Objetivos (expressos em termos de aprendizagens)

- Problematizar o campo do trabalho docente e da formação de professores considerando a sua inter-relação.
- Conhecer perspectivas conceituais, epistemológicas e metodológicas no campo da pesquisa em educação escolar pública, trabalho docente e formação de professores.
- Conhecer uma cartografia de teorias sobre o trabalho docente.
- Compreender os sistemas conceituais e práticos que configuram a formação de professores.

- Problematizar a política educacional de incidência no trabalho docente e na formação de professores.
- Problematizar os efeitos da educação pública na vida das crianças e dos jovens.
- Construir problemáticas no domínio do trabalho docente e da formação de professores, referenciadas por uma perspectiva ética das justiça em educação.

Competências (em termos do agir em contextos profissionais)

- Analisar criticamente dispositivos, contextos e projetos socioeducativos de educação formal, emitindo pareceres, juízos e recomendações nesse domínio.
- Conceber, gerir e avaliar programas de orientação socio e psicopedagógica em contexto escolar.
- Conceber, gerir e avaliar processos de formação de professores.
- Conceber e desenvolver projetos de pesquisa no âmbito do trabalho docente e da formação de professores.
- Realizar consultorias e assessorias em projetos educativos de escolas e de agrupamentos de escolas.
- Realizar consultorias e assessorias em instituições e projetos de formação de professores.
- Construir problemáticas no domínio do trabalho docente e da formação de professores.
- Coordenar grupos de estudo sobre o impacto da educação escolar na vida das crianças e dos jovens e na reprodução social.

Unidades temáticas

I - Transformações da modernidade, educação pública e profissão docente

- 1 - Modernidade tardia e crise da educação escolar moderna
- 2 - Neoliberalismo e educação pública
- 3 - Narrativas sobre a educação escolar e a profissionalidade docente

II - Ética e justiça em educação pública

- 1 - Perspetivas sobre a ética no campo da educação escolar pública
- 2 - Do conceito de justiça à problemática da(s) justiça(s) em educação
- 3 - Educação pública e governo de subjetividades

III – Política educativa e formação de professores

- 1 - Política educativa, trabalho docente e relevância social da Escola
- 2 - Neoliberalismo e políticas em educação
- 3 - Análise crítica das políticas de formação inicial e contínua de professores

IV- Formação de professores e trabalho docente

- 1 - Formação de professores e epistemologias do trabalho docente
- 2 - Teoria(s) crítica(s) e formação de professores
- 3 - Formação de professores e justiça(s) em educação

V - Análise crítica de projetos de investigação

1. Projeto - Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores
2. Projeto - A centralidade da experiência escolar na vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º CEB
3. Projeto - Avaliação dos efeitos da formação contínua de professores em Portugal
4. Projeto - Formação de professores e justiça social: para uma recontextualização do conceito de justiça em educação na formação inicial de professores

Metodologia

Em termos metodológicos, visa-se a criação de condições de tipo cognitivo, axiológico e psicossocial para o acesso a conhecimentos e para a reflexão e análise crítica sobre a educação pública, o trabalho docente e a formação de professores, e por isso, embora se preveja a definição prévia de dispositivos metodológicos, a dinâmica de formação dependerá, em grande parte, da negociação que venha a ser estabelecida com os estudantes, no início do desenvolvimento da unidade curricular, das suas experiências e interesses e das especificidades do desenvolvimento da uc.

Privilegiam-se metodologias participativas e de apropriação crítica dos conteúdos programáticos com uma componente de contacto (49 horas) e uma componente de trabalho autónomo (113 horas), que se complementam. Nas horas de contacto prevê-se a realização de trabalhos de análise crítica de projetos de pesquisa, em pequeno grupo e com base num guião de análise, e a sua apresentação e debate, a

exposição dialogada e com discussão de conteúdos programáticos, pela docente, a análise de casos e a apresentação de trabalhos de grupo sobre subtemáticas do programa. O trabalho de grupo será constituído pela análise de uma das subtemáticas do programa, a partir da leitura das referências bibliográficas indicadas na ficha da unidade curricular e de pesquisa complementar (bibliográfica, empírica ou de outro tipo) considerada pertinente pelos grupos. Esta análise será sistematizada numa apresentação à turma e em forma de artigo a entregar no período de avaliação determinado no calendário académico. O trabalho de grupo será desenvolvido com o apoio tutorial da docente. Ao longo do desenvolvimento da unidade curricular, os estudantes serão instigados a escrever uma narrativa de formação, para a qual serão disponibilizados os últimos 30 minutos de cada aula, prevendo-se momentos para a sua análise em tutoria pela docente. A narrativa de formação deverá focar os processos de formação desenvolvidos na aula e em trabalho autónomo. Nas últimas aulas, as narrativas de formação serão objeto de análise, através da partilha e discussão em pequeno grupo, que será comunicada na turma, em formas diversas.

O trabalho autónomo considera as dinâmicas necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos de grupo (análise de textos e pesquisa complementar sobre uma subtemática, elaboração da apresentação à turma em formato diverso - diapositivos, reportagem, vídeo, testemunhos, documentos empíricos, etc.-, preparação do debate na turma e elaboração de um artigo), a análise de textos sobre projetos de investigação e uma síntese reflexiva sobre a narrativa de formação.

Avaliação

A avaliação é de tipo distribuída e, por isso, mais preocupada com a formatividade do que com a classificação, focando três componentes: a apresentação do trabalho de grupo (25%), o artigo (40%) e a síntese reflexiva sobre a narrativa de formação (35%). A apresentação do trabalho de grupo será avaliada de acordo com os critérios: Correção teórica; Pertinência analítica; Evidência de pesquisa complementar; Grau de participação de todos os elementos do grupo; Qualidade do debate promovido; e Criatividade na apresentação. O artigo terá uma dimensão de cerca de 12 páginas e será avaliado de acordo com os critérios: Correção teórica; Coerência concetual; Análise crítica; Clareza e correção na escrita; Correção na formatação. A síntese reflexiva sobre a narrativa de formação, com uma dimensão máxima de 5 páginas, será avaliada de acordo com os critérios: Implicação nos conteúdos programáticos da unidade curricular;

Capacidade de reflexão; Capacidade de problematização; Articulação com as dinâmicas de elaboração dos projetos de dissertação ou de estágio; Dimensão prospetiva relativamente às competências a formar na unidade curricular.

Bibliografia fundamental²⁰

- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Derouet, J.-L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif. Pour une praxis pédagogique II*. Vigneux: Matrice.
- Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475.
- Pereira, F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE, col. Políticas da Educação.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (Orgs.)(2008). *Justiça Social. Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

²⁰ Será disponibilizada uma coletânea de textos convergente, concetualmente e em termos dos autores de referência, com os conteúdos da bibliografia fundamental.

Bibliografia por temática²¹

I - Transformações da modernidade, educação pública e profissão docente

1. Modernidade tardia e crise da educação escolar moderna

Correia, J. A., Matos, M., & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice, 281-302.

Derouet, J.-L. (1992). École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux? Paris: Métailié.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.

Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.

Pereira, F. (2010). Modernidade, institucionalização e subjetivação: os contornos de uma problemática. In *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores* (pp. 19-84). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

2. Neoliberalismo e educação pública

Apple, M. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37:4, 409-423.

Bourdieu, P. (1998). L'essence du néolibéralisme. *Le Monde, Mars*, 3.

Robertson, S. (2007). "Reconstruir o mundo": Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.

Rowlands, J., & Rawolle, Sh. (2014). Neoliberalism is not a theory of everything: a Bourdieuan analysis of illusio in educational research, *Critical Studies in Education*, 54:3, 260-272.

Webb, T., Gulson, K., & Pitton, V. (2014). The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35:1, 31-44.

3. Narrativas sobre a educação escolar e a profissionalidade docente

²¹ Todas as obras não disponíveis na Biblioteca da FPCEUP ou na Internet serão disponibilizadas pela docente.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.
- Schutz, A. (1996). *Collected papers IV*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Somers, M., & Gibson, G. (1994). Reclaiming the epistemological “other”: narrative and the social constitution of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37-99). Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), November, 1009-1017.
- Ricoeur, P. (1997). *Tempo e narrativa* (tomo III). São Paulo: Papirus.

II - Ética e justiça em educação pública

1. Perspetivas sobre a ética no campo da educação escolar pública

- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Cerf.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneaux: Matrice.
- Kerlan, A., & Simard, D. (2011). *Paul Ricoeur et la question éducative*. Lyon: Presses de l'Université Laval.
- Pereira, F. (2007). Infância e profissionalização dos professores: a história de uma relação conturbada. In A. Lopes (Coord.), *De uma escola a outra. Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 97-108). Porto: CIEE – Coleção Caleidoscópio/Edições Afrontamento.
- Ricoeur, P. (1991). Éthique et morale. *Lectures 1. Autour du politique* (pp. 258-270). Paris: Seuil.

2. Do conceito de justiça à problemática da(s) justiça(s) em educação

- Correia, J. A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. *Educação Unisinos*, vol. 5, n° 9, 217-246.
- Derouet, J.-L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelas: De Boeck Université.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n° 123, set./dez., 539-555.

Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20.

Young, I. (2006). Education in the context of structural injustice: a symposium response. *Education Philosophy and theory*, vol. 38, nº 1, 93-103.

3. Educação pública e governo de subjetividades

Correia, J. A., Pereira, L. Álvares, & Vaz, H. (2012). Políticas educativas e subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 146, 388-407.

Foucault, M. (1986). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux: Matrice.

Pereira, F. (2010). Childhood narratives in initial teacher training. Childhood government and its re-institutionalization. *Research in Education*, 83(1), May, 1-16.

Popkewitz, Th. (2002). *Cultural productions. (Re)constituting the nation, the child & teacher in the educational sciences*. Lisboa: Educa, FPCE-UL.

III – Política educativa e formação de professores

1. Política educativa e relevância social da Escola

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1992). *L'amour et justice comme compétences*. Paris: Métailié.

Canário, R. (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, F., Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2014). Students' participation in school life: the 'student voice' and mitigated democracy. *Croatian Journal of Education*, vol.16, nº 4, 935-957.

Young, M. (2011). What are schools for? *Educação, Sociedade e Culturas*, 32, 145-155.

2. Neoliberalismo e políticas em educação

- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: quién se beneficia?. *Educação e Sociedade*, vol. 30, nº 108, 653-671.
- Correia, J. A. (2000b). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15. Porto: Afrontamento, 19-43.
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice: the making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16:11, 1131-1154.
- Robertson, S. (2012). A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, nº 50, maio-ago, 283-302.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

3. Análise crítica das políticas de formação inicial e contínua de professores

- Correia, J. A. (1998). *Os «Lugares comuns» na formação de professores*. Porto: ASA.
- Lopes, M. A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M., & Sá, M. (2007). *Fazer da formação um projecto. Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Livpsic.
- Pereira, F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores - os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: ME-IIE, col. Políticas de Educação.
- Pereira, F. (2011). Conceções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira; & A. Mouraz (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 184-194). Porto: Porto Editora.
- Popkewitz, Th., & Nóvoa, A. (Orgs.) (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation pour les Professions de l'Éducation*, 38, INRP.

IV- Formação de professores e trabalho docente

1. Formação de professores e epistemologias do trabalho docente

- Hameline, D. (1991). O educador e a acção sensata. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 33-60). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 109-132.
- Pereira, F. (2011). In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, 11, article 3, 33-50.
- Schön, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Jean-Marie Barbier (Org.). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (pp. 201-222). Paris: PUF.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. [...] *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 123-149.

2. Teoria(s) crítica(s) e formação de professores

- Lopes, M. A. et al. (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic/Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Morrow, R., & Torres, C. A. (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: novas orientações para a educação comparada. *Educação Sociedade e Culturas*, 10, 123-155.
- Pereira, F. (2015). Critical theory(ies) and teacher education in Portugal: for new understandings of the possibilities of teacher education to make the difference. In A. Darder, P. Mayo, & J. Paraskeva. *International Critical Pedagogy Reader* (pp. 243-252). New York: Routledge.
- Santos, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 54, 197-215.

3. Formação de professores e justiça(s) em educação

- Clarke, M., & Drudy, Sh. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, n° 3, 371-386.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to Do With It? *Berkeley Review of Education Vol. 1 n° 1*, 35-61.

- Derouet, J.-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação e Sociedade*, v. 31, nº 112, 1001-1027.
- Pereira, F. (2015). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira. *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 63-74). Ramada: Pedago.

V - Análise crítica de projetos de investigação²²

1. Pereira, F. (2009). Governo da infância e profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 89-108.
2. Pereira, F., Magalhães, D., Mouraz, A., Santos, C., Sousa, S., & Rodrigues, T. (2015). Students' voices about school effects in their lives In A. Montgomery (Org.), *Reimagining Schooling*. London: Springer.
3. Pereira, F. (2013a). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(5), 474-491.
4. Pereira, F. (2013b). Initial teacher education for social justice and teaching work in urban schools: An (im)pertinent reflection. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), summer, 162-180.

²² Serão facultadas, se necessário, as versões em português dos artigos em língua inglesa.

2. Educação Pública, Formação de Professores e Epistemologia(s) do Trabalho Docente – Proposta de Planificação de aulas

A planificação de aulas, que se apresenta, deve ser interpretada, não como uma pré-determinação das dinâmicas de desenvolvimento curricular, mas antes como uma organização possível e desejável, sujeita à integração da imprevisibilidade e de novas dimensões e fatores de reorganização curricular que caracterizam os processos de formação e as dinâmicas de formatividade.

Prevê-se que o semestre possibilite a realização de cerca de 12 aulas, considerando-se a primeira como aula de apresentação da docente, dos estudantes e da unidade curricular, sendo a última aula dedicada a esclarecimentos sobre os conteúdos programáticos e os trabalhos de avaliação individual e de grupo, e à avaliação da unidade curricular. Prevê-se, ainda, a constituição de cerca de 5 grupos de trabalho, formados por 4 estudantes.

Apresenta-se uma possível planificação para as 12 aulas.

1ª AULA

- Criar dinâmicas de relação entre a docente e os estudantes, tendo em vista a partilha de perspetivas, conhecimentos e interesses no âmbito da unidade curricular (uc).

- Apresentar os conteúdos programáticos, a estrutura organizativa e os materiais de apoio ao desenvolvimento da uc, debatendo possíveis sugestões e alterações propostas pelos estudantes, no que diz respeito aos conteúdos, à metodologia e à avaliação.

- Apresentar exemplos de narrativas de formação.

- Informar sobre o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte (Formar grupos de trabalho, analisar o programa e respetiva bibliografia e identificar a subtemática a pesquisar).

- Iniciar a escrita de uma narrativa de formação, pelos estudantes.

2ª AULA

Objetivos

- Realizar uma abordagem introdutória às problemáticas da educação pública, da formação de professores e do trabalho docente, esclarecendo os referenciais conceituais e axiológicos que informarão a análise a desenvolver.

- Possibilitar a compreensão das relações conceituais e ontológicas entre as transformações da modernidade, a educação pública e a profissão docente.

- Identificar os grupos de trabalho e as subtemáticas selecionadas, esclarecendo eventuais dúvidas e integrando sugestões sobre o trabalho a realizar.

- Calendarizar a apresentação dos trabalhos de grupo.

- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.

- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

I - Transformações da modernidade, educação pública e profissão docente

1 - Modernidade tardia e crise da educação escolar moderna

- Modernidade e emergência da instituição escolar

- Declínio do programa institucional moderno e profissão docente

- Crise da Escola e da profissão docente

V- Análise crítica de projetos de investigação

1. Projeto - Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores

Atividades

Breve exposição pela docente, dos conteúdos programáticos, dialogada e comentada pelos estudantes.

Análise e debate, em pequeno grupo, de recortes de notícias sobre a educação pública, focando «sintomas» da crise da educação pública e do trabalho docente, e elaboração e registo de possíveis questões de investigação.

Apresentação, na turma, das questões de investigação e debate problematizador.

Organização da apresentação dos trabalhos de grupo.

Apresentação, pela docente, do projeto “Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores” e da respetiva proposta de análise.

Esclarecimentos sobre o trabalho autónomo – individual: leitura e análise da obra referenciada para a subtemática 5.1; de grupo: organização do trabalho de grupo.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Diapositivos, recortes de notícias, textos de apoio, guião de análise dos recortes de notícias e guião de análise do projeto.

Bibliografia

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.

Pereira, F. (2010). Modernidade, institucionalização e subjetivação: os contornos de uma problemática. In *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores* (pp. 19-84). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Bibliografia complementar

A indicada para as subtemáticas 1.1 e 5.1..

3ª AULA

Objetivos

- Possibilitar a compreensão sobre a complexidade, e possíveis efeitos em educação pública, da narratividade sobre a educação e o trabalho docente.
- Possibilitar a problematização da incidência da ideologia neoliberal na educação pública.
- Conhecer e debater metodologias e resultados de projetos de investigação no campo da educação pública.
- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.
- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

I - Transformações da modernidade, educação pública e profissão docente

1. Neoliberalismo e educação pública

- A complexidade do conceito de neoliberalismo
- Modernidade tardia e neoliberalismo

2. Narrativas sobre a educação escolar e a profissionalidade docente

- O conceito de narrativa
- Narrativas sobre a profissionalidade docente
- Narrativas sobre a educação escolar

V - Análise crítica de projetos de investigação

2. Projeto - A centralidade da experiência escolar na vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º CEB

Atividades

Exposição, pela docente, dos conteúdos programáticos, dialogada e comentada pelos estudantes.

Apresentação, pelos estudantes, e debate sobre a análise do texto de Pereira (2009).

Apresentação, pela docente, do projeto “A centralidade da experiência escolar na vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º CEB”.

Dinâmica de análise crítica e debate, em pequeno grupo, sobre o projeto, a partir de um guião de análise e registo de questões emergentes da análise.

Esclarecimentos sobre o trabalho autónomo - individual: registar uma situação, experienciada ou não, que ilustre um caso de injustiça em educação; de grupo: desenvolvimento do trabalho de grupo.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Diapositivos, textos de apoio, guião de análise do projeto e materiais dos estudantes para apresentação da análise do projeto.

Bibliografia

- Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), November, 1009-1017.
- Pereira, F., Magalhães, D., Mouraz, A., Santos, C., Sousa, S., & Rodrigues, T. (2015). Students' voices about school effects in their lives In A. Montgomery (Org.), *Reimagining Schooling*. London: Springer.
- Robertson, S. (2007). "Reconstruir o mundo": Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 13-34.

Bibliografia complementar

A indicada para as subtemáticas 1.2 e 1.3

4ª AULA

Objetivos

- Promover um debate ético sobre a educação pública.
- Escutar e refletir sobre as experiências dos estudantes, no campo da educação pública.
- Possibilitar a compreensão e problematização sobre os fatores de injustiça na Escola.
- Conhecer e debater metodologias e resultados de projetos de investigação, no campo da formação de professores.
- Possibilitar mediações cognitivas heurísticas para a construção de objetos científicos e/ou de intervenção.
- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.
- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

II – Ética e justiça em educação pública

1. Perspetivas sobre a ética no campo da educação escolar pública
2. Do conceito de justiça à problemática da(s) justiça(s) em educação
3. Educação pública e governo de subjetividades

V - Análise crítica de projetos de investigação

4. Projeto - Avaliação dos efeitos da formação contínua de professores, em Portugal

Atividades

Dinâmica, de pequeno grupo, de partilha e análise de relatos dos estudantes sobre casos, vivenciados ou não, de situações educativas consideradas pelos estudantes como ilustrativas de fenómenos de injustiça social, cultural ou ontológica.

Apresentação e debate, na turma, das conclusões do trabalho em pequeno grupo.

Breve exposição, pela docente, dos conteúdos programáticos, dialogada e comentada pelos estudantes.

Análise, em pequeno grupo, do texto Pereira, F. (2013a), com base num guião que, para além de dimensões de análise do projeto de pesquisa, pretenderá suscitar a configuração de possíveis objetos de estudo e/ou de intervenção, tendo em consideração

a elaboração dos pré-projetos de dissertação ou de estágio que está a ser desenvolvida na respetiva unidade curricular.

Apresentação e debate, na turma, sobre o trabalho em pequeno grupo.

Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho autónomo – individual: leitura da obra referenciada para a subtemática 5.4; de grupo: desenvolvimento do trabalho de grupo.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Relatos escritos ou videográficos, diapositivos, materiais de apresentação e debate sobre o trabalho de grupo.

Bibliografia

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

Derouet, J.-L. (Dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelas: De Boeck Université.

Pereira, F. (2013a). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(5), 474-491.

Bibliografia complementar

A indicada para as subtemáticas 2.1., 2.2. e 2.3..

5ª AULA

Objetivos

- Possibilitar a compreensão e problematização sobre a racionalidade das políticas educativas e das suas implicações na formação de professores e no trabalho docente.
- Conhecer e debater metodologias e resultados de projetos de investigação no campo da formação de professores.
- Possibilitar mediações cognitivas heurísticas para a construção de objetos científicos e/ou de intervenção.
- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.
- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

III – Política educativa e formação de professores

1 - Política educativa, trabalho docente e relevância social da Escola

2 - Neoliberalismo e políticas em educação

V - Análise crítica de projetos de investigação

5. Projeto - Formação de professores e justiça social: para uma recontextualização do conceito de justiça em educação na formação inicial de professores

Atividades

Breve exposição, pela docente, dos conteúdos programáticos, dialogada e comentada pelos estudantes.

Análise, em pequeno grupo, do texto Pereira (2013b), de acordo com um guião de análise que, para além de dimensões de análise do projeto de pesquisa, pretenderá suscitar a configuração de possíveis objetos de estudo e/ou de intervenção, tendo em consideração a elaboração dos pré-projetos de dissertação ou de estágio que está a ser desenvolvida na respetiva unidade curricular.

Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho autónomo – individual: reflexão sobre a narrativa de formação, em sessão de tutoria com a docente; de grupo:

desenvolvimento do trabalho de grupo e sessão de tutoria para o grupo que dinamiza a subtemática, na aula seguinte.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Textos para análise, guião de análise e diapositivos.

Bibliografia

Canário, R. (2006). *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, F. (2013b). Initial teacher education for social justice and teaching work in urban schools: An (im)pertinent reflection. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), summer, 162-180.

Bibliografia complementar

A indicada para as subtemáticas 3.1. e 3.2..

6ª AULA

Objetivos

- Criar condições de análise crítica das políticas de formação de professores.
- Conhecer, analisar e problematizar os sistemas de formação inicial e contínua de professores em Portugal.
- Analisar e debater uma das subtemáticas, a partir da apresentação do trabalho de um dos grupos.
- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.
- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

III – Política educativa e formação de professores

3 - Análise crítica das políticas de formação inicial e contínua de professores

- Políticas de formação inicial de professores, em Portugal, nas últimas duas décadas
- Políticas de formação contínua de professores, desde a institucionalização do Sistema de Formação Contínua de Professores, em Portugal
- A influência das políticas europeias em formação de professores

Atividades

Análise, em pequeno grupo, de projetos de formação contínua de professores, dinamizados em diferentes tipos de centros de formação contínua de professores, com base num guião de análise crítica que pretenderá suscitar a identificação de racionalidades e modelos implícitos de formação.

Partilha e debate, na turma, das conclusões da análise em pequeno grupo.

Apresentação de um trabalho de grupo de análise de uma das subtemáticas.

Dinâmica de debate promovida pelo grupo.

Análise e sistematização, pela docente, de conceções e problematizações a registar.

Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho autónomo – individual: reflexão sobre a narrativa de formação, em sessão de tutoria com a docente; de grupo:

desenvolvimento do trabalho de grupo e sessão de tutoria para o grupo que dinamiza a subtemática na aula seguinte.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Projetos de formação contínua de professores, guião de análise, materiais de tipo diverso que o grupo irá utilizar na apresentação da subtemática e dinamização do debate.

Bibliografia

Pereira, F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação – IIE, col. Políticas da Educação.

Popkewitz, Th., & Nóvoa, A. (Orgs.) (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et Formation pour les Professions de l'Éducation*, 38, INRP.

Bibliografia complementar

A indicada para a subtemática 3.3..

7ª AULA

Objetivos

- Possibilitar a análise e compreensão de perspetivas concetuais sobre o conhecimento profissional dos professores.
- Problematizar as lógicas e as racionalidades que têm hegemonizado a epistemologia do trabalho docente e da educação pública.
- Conhecer perspetivas que se têm desenvolvido nas «margens» dessa hegemonização.
- Analisar e debater uma das subtemáticas, a partir da apresentação do trabalho de um dos grupos.
- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.
- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

IV- Formação de professores e trabalho docente

1 - Formação de professores e epistemologia do trabalho docente

- Formação, conhecimento profissional e ação educativa
- Epistemologia do trabalho docente e construção social da Escola e da profissão docente

Atividades

Exposição, pela docente, dos conteúdos programáticos, dialogada e comentada pelos estudantes.

Visionamento e análise de uma pequena vídeo reportagem - “Filhos de um Deus Diferente”-, que pretende dinamizar um debate em torno da produção de conhecimento profissional e das suas relações com a educação pública, em contextos de pobreza e/ou de intensificação da discricionariiedade face à diferença, considerando as experiências dos estudantes nesse campo.

Apresentação de um trabalho de grupo de análise de uma das subtemáticas.

Dinâmica de debate promovida pelo grupo.

Análise e sistematização pela docente de conceções e problematizações a registar.

Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho autónomo – individual: reflexão sobre a narrativa de formação, em sessão de tutoria com a docente; de grupo: elaboração de um artigo e sessão de tutoria para o grupo que dinamiza a subtemática na aula seguinte.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Diapositivos, vídeo-reportagem e materiais de tipo diverso que o grupo irá utilizar na apresentação da subtemática e dinamização do debate.

Bibliografia

Pereira, F. (2011). In-service teacher education and scholar innovation: The semantics of action and reflection on action as a mediation device. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, 11, article 3, 33-50.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. [...] *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 123-149.

Bibliografia complementar

A indicada para a subtemática 4.1..

8ª AULA

Objetivos

- Possibilitar a compreensão sobre a incidência da teoria/pedagogia crítica na formação de professores e suas implicações ao nível da investigação em educação e da narratividade da educação e do trabalho docente.

- Possibilitar mediações cognitivas heurísticas para a construção de objetos científicos e/ou de intervenção.

- Analisar e debater uma das subtemáticas, a partir da apresentação do trabalho de um dos grupos.

- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.

- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

IV- Formação de professores e trabalho docente

2 - Teoria(s) crítica(s) e formação de professores

-Teoria crítica e pedagogia crítica: da Escola de Frankfurt a perspectivas concetuais híbridas e racionalidades pós-críticas

-Perspetiva crítica e narratividade da formação de professores

Atividades

Análise, em pequeno grupo, do texto Pereira, F. (2015), com base num guião que pretende orientar a análise para a configuração de possíveis objetos de estudo e/ou de intervenção.

Partilha e debate, na turma, das conclusões do trabalho de análise do texto.

Apresentação de um trabalho de grupo de análise de uma das subtemáticas.

Dinâmica de debate promovida pelo grupo.

Análise e sistematização pela docente de conceções e problematizações a registar.

Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho autónomo – individual: leitura da narrativa de formação; de grupo: elaboração de um artigo e sessão de tutoria para o grupo que dinamiza a subtemática na aula seguinte.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Textos e guião de análise, materiais de tipo diverso que o grupo irá utilizar na apresentação da subtemática e na dinamização do debate.

Bibliografia

Pereira, F. (2015). Critical theory(ies) and teacher education in Portugal: for new understandings of the possibilities of teacher education to make the difference. In A. Darder, P. Mayo, & J. Paraskeva. *International Critical Pedagogy Reader* (pp. 243-252). New York: Routledge.

Bibliografia complementar

A indicada para a subtemática 4.2..

9ª AULA

Objetivos

- Problematizar o conhecimento profissional que tem sido mobilizado na formação inicial e contínua de professores, relativamente à sua inadequação para o esclarecimento da complexidade educativa que está implicada nos fatores de injustiça que se produzem nos quotidianos escolares e na configuração de profissões prudentes e eticamente avisadas.

- Conhecer perspetivas conceituais e metodológicas, no campo da formação para a justiça social.

- Produzir conhecimento, a partir da análise de narrativas de formação.

- Analisar e debater uma das subtemáticas, a partir da apresentação do trabalho de um dos grupos.

- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.

- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

IV- Formação de professores e trabalho docente

3 - Formação de professores e justiça(s) em educação

- Perspetivas conceituais e metodológicas no campo da formação de professores para a justiça social

- Formação de professores e emergência de novos princípios de justiça e de fatores de injustiça nos quotidianos da Escola

Atividades

Exposição, pela docente, dos conteúdos programáticos, dialogada e comentada pelos estudantes.

Partilha e análise em pequeno grupo das narrativas de formação.

Apresentação de um trabalho de grupo de análise de uma das subtemáticas.

Dinâmica de debate promovida pelo grupo.

Análise e sistematização, pela docente, de conceções e problematizações a registar.

Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho autônomo – individual: elaboração de uma síntese reflexiva sobre a narrativa de formação; de grupo: elaboração de um artigo e sessão de tutoria para o grupo que dinamiza a subtemática na aula seguinte.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Diapositivos, narrativas de formação, materiais de tipo diverso que o grupo irá utilizar na apresentação da subtemática e na dinamização do debate

Bibliografia

- Pereira, F. (2015). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira. *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 63-74). Ramada: Pedagogo.
- Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Orgs.). *Justiça Social. Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Bibliografia complementar

A indicada para a subtemática 4.3..

10ª AULA

Objetivos

- Produzir conhecimento a partir da análise de narrativas de formação.
- Possibilitar mediações cognitivas heurísticas para a construção de objetos científicos e/ou de intervenção.
- Analisar e debater uma das subtemáticas, a partir da apresentação do trabalho de um dos grupos.
- Esclarecer o trabalho autónomo a realizar para a aula seguinte.
- Refletir sobre as dinâmicas de formação vivenciadas na aula.

Conteúdos programáticos

Os que vierem a ser evocados na dinâmica da aula.

Atividades

Partilha e reflexão sobre a importância da escrita da narrativa de formação.

Identificação de dimensões conceituais que se tenham salientado como mais relevantes na escrita da narrativa.

Reflexão sobre a implicação dessas dimensões na elaboração dos pré-projetos de dissertação ou de estágio.

Apresentação de um trabalho de grupo de análise de uma das subtemáticas.

Dinâmica de debate promovida pelo grupo.

Análise e sistematização pela docente de conceções e problematizações a registar.

Esclarecimento de dúvidas sobre o trabalho autónomo – individual: continuação da elaboração de uma síntese reflexiva sobre a narrativa de formação; de grupo: sessão de tutoria sobre a escrita do artigo.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Narrativas de formação e materiais de tipo diverso que o grupo irá utilizar na apresentação da subtemática e na dinamização do debate.

Bibliografia

A que vier a revelar-se necessária pela dinâmica da aula.

11ª AULA

Objetivos

- Promover um debate esclarecedor sobre questões emergentes ao longo do desenvolvimento da unidade curricular.
- Possibilitar novas mediações cognitivas e problematizações conceituais pertinentes, quer para a elaboração dos projetos de investigação ou estágio, quer para a formação em geral dos estudantes.

Conteúdos programáticos

Formação de professores, trabalho docente e justiça(s) em educação: terceiro espaço e epistemologias de mediação – *aula síntese das provas de agregação*

Atividades

Exposição, pela docente, dos conteúdos programáticos, dialogada e comentada pelos estudantes.

Debate.

Escrita da narrativa de formação.

Materiais

Diapositivos

Bibliografia

Aula síntese das provas de agregação

Bibliografia complementar

Fundamentação teórico-concetual da unidade curricular.

12ª AULA

Objetivos

-Esclarecer e debater aspetos da unidade curricular que os estudantes identifiquem como menos claros, no que diz respeito a conteúdos programáticos, bibliografia e componentes de avaliação.

-Avaliar a unidade curricular nas dimensões relativas aos conteúdos programáticos, à metodologia, à atividade da docente, à atividade dos estudantes, à relação formativa, à pertinência face à elaboração dos pré-projetos de dissertação e/ou de estágio, ao apoio tutorial, às componentes e processos de avaliação e outras dimensões consideradas objeto de avaliação pelos estudantes.

Conteúdos programáticos

Os que vierem a ser evocados para esclarecimento.

Atividades

Dinâmicas de diálogo, de esclarecimento e de debate.

Materiais

Os diapositivos e outros materiais de sistematização concetual produzidos nas aulas e nos trabalhos de grupo, usados no desenvolvimento da unidade curricular, que vierem a ser relevantes para o esclarecimento das questões colocadas pelos estudantes, e Ficha de avaliação da unidade curricular.

Bibliografia

A que vier a revelar-se pertinente.