



FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO
DOCENTE E JUSTIÇA(S) EM EDUCAÇÃO: terceiro espaço e
epistemologia de mediação

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

Texto base da “lição síntese” a apresentar para efeitos de Provas de Agregação, ao abrigo do Decreto-lei nº 239/2007 de 19 de Junho.

2016

A «lição síntese» que vou partilhar convosco constitui a última aula da unidade curricular de Educação pública, Formação de professores e Epistemologia(s) do trabalho docente. Esta unidade curricular é proposta no contexto destas provas, como uma unidade curricular optativa, do 2º semestre, no Mestrado em Ciências da Educação e na área científica de Ciências da Educação. A multirreferencialidade compreensiva, interpretativa e explicativa sobre a epistemologia das Ciências da Educação constitui a perspetiva que a fundamenta. Isto é, tem-se em conta o núcleo da problemática identitária das ciências da educação que reside no facto de os seus objetos se caracterizarem pela hipercomplexidade e multidimensionalidade o que mobiliza, no seu conhecimento, uma pluralidade de olhares disciplinares e de conceções que resultam da heterogeneidade entre práticas e teorias. A inserção da lição na fase final do desenvolvimento da unidade curricular visa permitir aos estudantes confrontarem-se com as suas próprias interpretações dos conteúdos da unidade curricular. Visa, ainda, possibilitar novas mediações cognitivas e problematizações pertinentes, quer para a elaboração dos projetos de investigação ou estágio, quer para a formação em geral dos estudantes. Ela tem, também, como intenção promover um debate potencialmente esclarecedor de questões emergentes ao longo do desenvolvimento da unidade curricular.

A lição desenvolve-se por núcleos de significação concetual, constituídos por proposições legitimadas na investigação que realizei nos últimos vinte anos, e por associações concetuais que, de forma reticular, visam configurar um argumento teórico aberto a novas interpretações.

Os projetos de investigação que contextualizam e legitimam a reflexão inserem-se na atividade do Centro de Investigação e Intervenção Educativas desta faculdade, com destaque para os seguintes projetos: Criatividade e Sucesso Escolar; Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades; As crianças são importantes: a reorganização curricular no 1º CEB e as conceções de criança dos professores; Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB; Idealizar a vida, gerir o presente e projetar o futuro: o governo da infância nos discursos em formação inicial de professores; Avaliação dos efeitos da formação contínua de professores em Portugal; Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades dos formadores: um estudo sobre o ensino e a enfermagem; A centralidade da experiência escolar na vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º

CEB; e Formação de professores e justiça social: para uma recontextualização do conceito de justiça em educação na formação inicial de professores.

Como primeiro tema irei focar o **contexto socio-educacional em análise**: com destaque para as relações entre **a modernidade tardia e a crise da educação pública**.

Sobre a **Educação pública e o projeto social da modernidade**, interessa considerar que a concepção de educação pública está associada à emergência e implementação do paradigma social da modernidade e das suas formas de institucionalização, nos países ocidentais. Essa implementação realizou-se através de um programa que definia um modo de socialização, um processo social que transformava valores e princípios em ação e em subjetividade, que pelo facto de se institucionalizar produzia tipos ideais de indivíduo e de sociedade. Esse trabalho de socialização era legitimado por uma autoridade carismática, outorgada pela adesão a princípios e a valores universais que a sacralizavam. O projeto da modernidade pretendeu estabelecer uma rutura com as formas de regulação social pré-modernas, fundamentando-se em discursos sobre os indivíduos e sobre as sociedades e numa organização social de tipo institucional. Esta organização permitiria 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. A instituição da educação pública insere-se nesse projeto social com um desígnio específico de transformação das subjetividades e das sociabilidades, no sentido da constituição do sujeito moderno e da sociedade moderna, isto é, o sujeito civilizado e instruído e a sociedade industrial, funcional e (tendencialmente) democrática. Pretendia-se, então, como refere Nóvoa, o acesso de todos à escolarização e a construção de uma identidade partilhada. Tratava-se de instituir a relação social moderna e a educação pública era parte fundamental dessa instituição. O trabalho docente era perspectivado como “um trabalho sobre outro”, um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, visando a sua transformação e exercendo-se de acordo com um programa institucional.

A modernidade sustentou-se, então, numa panóplia de discursos e de narrativas que integram lugares comuns da modernidade educativa. Esses lugares comuns têm-se articulado com concepções específicas sobre o mundo, as relações sociais e a humanidade e sobre os sentidos éticos e as formas de educar as crianças e os jovens e as

suas relações com a constituição da sociedade (cf. Pereira, 2009a); eles dizem respeito à ideia de progresso fundado na educação, e às crenças na educabilidade humana e na superioridade da democracia igualitária.

Nas últimas décadas, A **crise da Educação Pública** evidenciou-se como uma perspectiva incontornável para se refletir sobre a Escola e o trabalho dos professores, a que associa a ideia de **declínio do programa institucional moderno**. A instabilização das convenções sociais que edificaram as instituições modernas, que nos termos de Giddens (1992) pode ser designada por modernidade tardia, originou novos discursos e novas narrativas que colocam em causa, não só os lugares comuns da modernidade educativa como a própria matriz institucional da educação pública. Esta nova narratividade cria tensões e ruturas que têm afetado a profissão docente. Atualmente, a autoridade carismática que caracterizava o programa institucional moderno entrou em declínio; a emergência de novas lógicas e racionalidades de ação e de justiças plurais e situadas secularizam os valores e princípios que a fundamentaram e põem em causa o projeto social que lhe subjaz. A educação pública transformou-se numa instituição sujeita ao julgamento público. Perante o confronto entre interesses contraditórios e a 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 encontra-se desprovida de sentido (cf. Pereira, 2010a). Essa natureza mágica residia na capacidade de se transformar bens simbólicos em bens materiais, através de um trabalho de retórica institucional inscrito numa cidade de justiça configurada pela racionalidade da institucionalização moderna, que referida em Boltanski e Thévenot (1991). É essa cidade de justiça que, atualmente, se encontra fraturada em múltiplas cidades, simultaneamente, locais e universais. Por outro lado, a instabilização das formas institucionais modernas e a imprevisibilidade, a complexidade e a incerteza que caracterizam, hoje, os contextos educativos formais, criam «corredores de liberdade» que possibilitam a expressão de novas racionalidades, novas formas e tipos de conhecimento, e sociabilidades que contrariam a matriz institucional. Geram-se, então, novas dinâmicas educacionais e relações sociais e afetivas na Escola, cujos sentidos sociais e éticos estão em boa parte por conhecer (cf. Pereira, 2015a). Com efeito, a crise da educação pública é, também, uma crise da retórica institucional e das suas formas de resposta aos problemas.

A Justificação da ação educativa institucional torna-se, assim, parte fundamental da crise e sofrimento no trabalho docente.

A dessacralização da instituição escolar 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, que criam profundas tensões e conflitos. Esta situação obriga os professores a um esforço constante de produção de sentido e de justificação do seu trabalho, que interfere na relação que desenvolvem com os alunos e na dimensão ética da educação pública. Ela traduz-se em novos modos de socialização e de subjetivação escolar, que afetam a vida das crianças e dos jovens, e sobre os quais não se tem esclarecido os modelos sociais a que dizem respeito (cf. Pereira, 2009b).

Os regimes de justificação do trabalho dos professores, em educação pública, 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. Segundo Boltanski e Thévenot (1991), em condições de debate público, os atores mobilizam argumentos próprios e argumentos gerais que se integram em modelos de argumentação que fazem parte de cidades de justiça particulares.

Os imperativos de justificação do trabalho são um dos fatores que originam o sofrimento profissional dos professores, uma vez que as suas argumentações públicas se fundamentam em gramáticas heterogêneas e já não são legitimadas por uma metanarrativa universal. O sofrimento profissional dos professores inscreve-se no desmoronamento do consenso social alargado sobre os princípios universais que organizaram a instituição escolar e os mandatos de natureza ética, social e ontológica sobre o trabalho dos professores. Esse consenso disponibilizava regimes de justificação estáveis e configurava padrões de ação não sujeitos à crítica. O seu desmoronamento resulta na vivência quotidiana de interações de risco, interações caracterizadas pela imprevisibilidade sobre o comportamento do outro e que podem derrapar para a entropia, a qualquer momento. Atualmente, as formas e os conteúdos de justificação do trabalho, em educação pública, estão implicados em discursos e narrativas simultaneamente sociais, institucionais, profissionais e científicas e, por isso, estão imbuídos de uma profunda complexidade que a formação de professores tem tido dificuldade em considerar (Pereira, 2015b).

As fraturas nos consensos socio-éticos e políticos sobre o trabalho dos professores são intensificadas por uma crise das representações e das significações a que os professores recorrem para compreender e gerir o seu trabalho. Trata-se, nos termos de Correia, Matos e Canário (2002), fundamentalmente, de uma crise cognitiva, pelo confronto com uma realidade em permanente transformação, face à qual os discursos científicos não possibilitam produzir formas de compreender e atribuir significado à ação socioeducativa. Perante a desvalorização dos saberes experienciais dos professores, como constituintes do saber legítimo em educação, e a ausência de dispositivos de mediação entre esses saberes e os saberes científicos, a complexidade da fenomenologia que caracteriza hoje a vida da Escola e a ação educativa que dela faz parte ficam, no essencial, por conhecer e ser reconhecidas.

A crise da identidade docente que nos termos de Amélia Lopes “emerge com o questionamento extenso e intenso do saber e da autoridade clássicos (inscritos na matriz institucional da educação pública), sobretudo a partir da segunda metade do séc. XX”, é também “uma crise do afeto e da interação”.

No segundo tema **Ética e justiça em educação pública e trabalho docente**, inicio pela associação de conceções sobre a **Legitimidade social da Escola, a ética e a ação comunicativa em educação**.

A desacreditação da educação pública na promoção da equidade na distribuição de bens simbólicos e materiais e do desenvolvimento socioeconómico está na origem de uma crise de legitimidade que afeta a instituição escolar e o trabalho dos professores. Essa desacreditação relaciona-se, em boa parte, com a consolidação, nas últimas décadas, de uma relação complexa, e caracterizada por laços de causalidade circular, entre a exclusão escolar e a exclusão social, que é referida por Canário (2006). A crise de legitimidade da Escola põe em causa o sentido da escolarização, as suas relações com o saber e com o mundo social e económico e afeta as profissões que se configuram na formação de professores. Por outro lado, a racionalidade escolar tende a alargar-se a dimensões da vida social que estão para além das fronteiras da Escola; e a escolarização está implicada na formação de identidades sociais e individuais, com impacto incontornável na vida atual e futura das crianças e dos jovens. O debate educacional é, por isso, um debate profundamente ético e não pode prescindir da

reflexão sobre os efeitos do trabalho docente na justiça socioeducativa e sobre as suas articulações com a formação inicial e contínua de professores.

A perspectiva ética fundamenta-se numa tradição de pensamento crítico sobre a relação entre meios e fins e de promoção de uma ação justa, prudente e sensata. A matriz institucional da educação pública, que integra uma forte componente moral, de socialização e cognição normativas, tem originado justificações e argumentações educativas mestiçadas de moral e ética (cf. Pereira, 2010b). Mas a ética, como refere Francis Imbert (1987), 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. 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 subtil e muitas vezes insidiosa, permitindo justificar o injustificável, numa tessitura de processos e argumentações, simultaneamente, instituídos e instituintes.

Compreendida como profundamente implicada no mundo da vida da Escola, 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. Este entendimento ético (que deve ser provisório e sujeito ao julgamento público) refere-se aos fins e aos meios em educação, e deverá ser esclarecedor sobre as identidades pessoais e sociais que, assim, se produzem. As práticas comunicativas, segundo Habermas (2002), 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. Em educação, as reservas de conhecimento têm origem em diferentes fontes mediadas pela linguagem.

Ética e narratividade em educação associam-se, desta forma, para possibilitar novos entendimentos sobre o trabalho dos professores.

A Escola e as formas de vida que a constituem, dentro e fora do contexto institucional, caracterizam-se pela diferença e pela heterogeneidade sociocultural e subjetiva; caracterizam-se, também, 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. Trata-se de instituir uma ação comunicativa que possibilite comprometimentos fundados no princípio da alteridade e na motivação racional intersubjetiva e institucional.

O desígnio ético diz respeito ao desejo de se viver uma vida boa com estima de si, em solicitude e em instituições justas. O conceito de solicitude introduz a componente do afeto no desígnio ético, que o autor associa à amizade, mas que em educação pode ser perspectivado no contexto da relação educativa e dos afetos a que dá origem.

A perspectiva 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, representa 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 na 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”¹ de grande complexidade e interatividade, que exige o domínio de diversas competências como a competência discursiva e relacional, o domínio de diversos saberes profissionais, designadamente científicos, pedagógicos e experienciais, e uma consciência crítica sobre os fatores de injustiça na Escola e no mundo social. Mas é na abertura ao outro e no seu reconhecimento, i.e. na alteridade, que a atitude ética se exprime, no sentido da responsabilidade.

A Complexificação das conceções e a emergência de novos princípios de justiça em educação são também consideradas como dimensão fundamental desta problemática.

¹ “Attestation de soi, solicitude 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).

Embora com fundamento em ideologias de cariz político e socioeconómico distinto e com implicações na organização da educação escolar, também distintas, os ideais de justiça social e educativa e de igualdade de oportunidades têm legitimado grande parte das transformações que a educação pública sofreu, ao longo do século XX, nas sociedades ocidentais (cf. Derouet, 2010). Pode-se, por isso, dizer que esses ideais se inscrevem 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 falência do modelo de igualdade de oportunidades transformou a escola na unidade de base do “trabalho de reconstrução do lugar social em educação” (Derouet (1992:239).

A complexificação dos interesses e das conceções 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. Perspetivas críticas fundamentadas em justiça distributivas e justiça de reconhecimento (cf. Young, 2006; Fraser, 2002) são apropriadas e ressignificadas por discursos neoliberais para justificar políticas de prestação de contas e racionalidades educacionais que poem em causa a educação pública (cf. Bonal, 2009).

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 importância de se ter em conta a experiência escolar dos alunos e a 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. Nos termos de Derouet (*ibid.*: 9) “Muitas

dessas desigualdades são fruto de múltiplos ajustes que são diariamente negociados entre professores e alunos (...) e o problema principal talvez não seja o recuo do serviço público diante do mercado, mas sim um enfraquecimento do imperativo de justificação entre os atores.”. O ideal de igualdade de oportunidades ignorava outras definições de justiça, designadamente as relacionadas com o género, a família, a etnia ou a comunidade; o ideal de igualdade de oportunidades 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 60, 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. Como refere Carlos Estêvão (2002), 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. Essa complexificação contribui para a criação de um contexto educacional no qual os professores têm tido dificuldade em encontrar referenciais cognitivos, éticos e institucionais para a justificação do seu trabalho, o que tem constituído fator de sofrimento. Também por esse facto, e nos termos de Derouet (2002: 13) “Tornou-se impossível fazer a sociologia das desigualdades sem fazer, ao mesmo tempo, a sua epistemologia, isto é, sem relacionar os dados aos sistemas no seio dos quais eles foram construídos.”.

A **Epistemologia do trabalho docente** é por isso uma dimensão incontornável na configuração da **problemática das justiças em educação**.

É necessário que o conhecimento em ciências da educação considere a importância de se compreender os quotidianos socioeducativos e de se identificar novos princípios de justiça que aí se produzem ou que os condicionam (cf. Pereira, 2013). 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 narratividade crítica e reflexiva, que clarifique e formalize os saberes que a constituem e da qual emergem, é fundamental para se compreender esses quotidianos e as formas e princípios de justiça, visíveis ou invisíveis, que os caracterizam. Não significa, no

entanto, que se proponha um desvio da justiça dos princípios para a justeza dos dispositivos e que 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.

Importa, ainda, salientar que a condição dita «naturalmente frágil» da criança a tornou numa figura-tipo da naturalização das desigualdades e contradições socio-históricas, de ideologização e deshistorização das relações de poder (Imbert, 1987: 22) que encontrou na educação pública o seu campo mais expressivo (cf. Pereira, 2010b). A desigualdade da criança relativamente ao adulto, que foi 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 de instrução e desenvolvimento que escapam, frequentemente, ao debate ético (*ibid.*). O governo da infância na educação pública e as formas de dominação e injustiça a que dá origem não pode, por isso, deixar de constituir um dos principais objetos de reflexão ética e de desocultação epistemológica na realização do trabalho dos professores e na constituição da própria matriz institucional da profissão.

O terceiro tema, **Formação de professores e epistemologia do trabalho docente**, pretende focalizar o argumento que venho desenvolvendo, incidindo agora nos **Saberes** dos professores e na **epistemologia da prática**.

Numa perspetiva epistemológica e ecológica, e baseando-me em Tardif (2000) e Lessard (2009), os saberes profissionais dos professores podem ser considerados como temporais, heterogéneos, personalizados e situados. No entanto, os saberes profissionais são apenas uma das dimensões do tipo de saberes necessários à profissão docente que Gauthier et al. (1997) refere integrar ainda 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. O saber de ação pedagógica é 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.

A dimensão de validação pública e apropriação social dos saberes experienciais dos professores é fundamental para a legitimação desses saberes e para a sua consideração como património de conhecimento da profissão docente. Essa dimensão

contribui para a afirmação política da profissão e para a sua emancipação no contexto das profissões. O contributo dos saberes experienciais para o trabalho docente pode, ainda, ser perspectivado e analisado segundo uma epistemologia da prática (Raelin, 2007) isto é, considerando a contribuição da prática para a produção de conhecimento profissional. Os saberes experienciais constituem, de facto, o “núcleo vital do saber docente” que nos termos de Tardif (2002: 54) permite aos professores “transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática”. 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.*).

A prática profissional e a ação educativa encontram-se intrinsecamente relacionadas por processos de mediação sociocognitiva. Esses processos 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. A ação educativa está no cerne da epistemologia do trabalho dos professores. As dinâmicas de formatividade constituídas a partir da reflexão, análise e produção de conhecimento sobre a ação educativa constituem possibilidades, não só de elucidar os fatores de justiça e injustiça que aí se produzem, como de produzir conhecimento pertinente para a sua transformação. A distância reflexiva possibilitada por essas dinâmicas é responsável por um desvio da representação em relação às mediações simbólicas inerentes à ação, o que permite a infiltração da ideologia e da utopia. 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).

A **Semântica da ação** torna-se, por isso, essencial para compreender as possibilidades da **formação de professores** para a **transformação educacional**

A conceção de semântica da ação fundamenta-se, na perspetiva de Ricoeur, (1986), que concebe a ação humana como um quasi-texto. Pressupõe-se que a ação se exterioriza de forma comparável à escrita; se separa do seu agente e adquire autonomia semântica; e deixa uma marca ao inscrever-se no curso das coisas, constituindo-se como um documento. A consideração da semântica da ação, como dimensão de reflexão crítica em dinâmicas de formação inicial e contínua de professores, pode favorecer a elaboração de dispositivos de mediação entre diferentes tipos de saber, entre a teoria e a prática, entre o instituído e o instituinte, entre o individual e o social e entre a agência e a autoria profissional (cf. Pereira, 2001). Perspetivada como uma forma de linguagem, a ação pode ser interpretável. Em contextos de formação inicial e contínua de professores, esta perspetiva possibilita a implementação de processos comunicacionais e de significação que tornam possível e dão sentido a racionalidades críticas e sensíveis à complexidade ética, cognitiva e relacional da ação educativa. A ação possui determinados traços internos que a aproximam da estrutura dos atos de linguagem, e que permitem a transformação do fazer numa forma de enunciação; a sua fixação é possível através de uma dialética de exteriorização intencional que possibilita que se destaque a significação da ação do seu acontecimento (Ricoeur, 1986). É esta significação, que como uma obra aberta, pode ser discutida e reinterpretada a partir de diferentes representações, saberes e ideologias, segundo uma racionalidade comunicacional e hermenêutica produtora de conhecimento profissional.

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» concetual da profissionalidade docente que as questões da *praxis* educativa e das suas relações com a investigação e a produção de conhecimento profissional devem ser repensadas. Os problemas da ação educativa, nos quais se realça a produção de injustiças sociais, culturais e ontológicas e as formas da sua justificação, não se apresentam como estruturas bem organizadas; não se apresentam, sequer, como problemas, mas sim nos termos de Schön (1992: 18), como “situações pouco definidas e desordenadas” e o problema que se coloca é precisamente o da definição do problema, que é um processo ontológico, um modo de construir o mundo. A incerteza, a singularidade e o conflito de valores constituem zonas indeterminadas do trabalho dos

professores que escapam à racionalidade cognitivo-instrumental de conhecimento sobre a ação educativa e os problemas que coloca (Pereira, 2011; 2012). Os professores gerem a imprevisibilidade das situações educativas num registo cientificamente pouco conhecido e até pouco assumido pelos próprios. Mas a ação educativa, percebida numa inteligibilidade complexa e plural, subjetiva e intersubjetiva, constitui, com a ação comunicativa vivida na escola, uma teia de tempos e de lugares que possibilita, nos termos de Hameline “a conversa onde se elabora o sentido” (1991: 56) e onde se reconstrói simultaneamente a ação e a Instituição (cf. Pereira, 2011). O conhecimento produzido em dinâmicas de formação inicial e contínua de professores que se produzem a partir de dispositivos de análise da ação educativa individual e coletiva, e que permite interpretar a sua semântica, possibilita desocultar e esclarecer fenómenos de discricionariedade e desigualdade que possam ser integrados no debate ético que urge realizar nas escolas.

O último tema, **Mediação e narratividade em educação: para um terceiro espaço em formação de professores**, pretende constituir uma reflexão configuradora de novas possibilidades epistemológicas e metodológicas em formação inicial e contínua de professores, iniciando a sua análise pela associação de conceções sobre a **Linguagem, o discurso e a narratividade social**.

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 que se refere ao confronto entre diferentes vozes e sistemas de valores que integram uma diversidade de perceções e de interpretações sobre o mundo, condicionando o sentido do discurso. 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. Esta entidade híbrida é composta por discursos concorrenciais e de sentidos, eventualmente, contraditórios e conflituais. O discurso também nunca é, temporalmente, estritamente situado, uma vez que pelo interdiscurso ele define relações com o passado, o presente e o futuro.

O conceito de narrativa está implicado nas possibilidades ontológicas, institucionais, epistemológicas e subjetivas da linguagem. A narrativa pode constituir um dispositivo de formatividade capaz de reabilitar a importância da formação inicial e contínua na transformação das racionalidades educacionais que têm favorecido os

fatores de deslegitimação da educação pública. A narratividade fundamenta-se num processo hermenêutico realizado entre aquilo que se narra e a sua interpretação, não estando vinculada a um único autor ou a um único texto (cf. Pereira, 2010b). O impacto de uma narrativa nas sociabilidades e nas subjetividades fundamenta-se, em grande parte, no tipo de dimensões que a constituem e nas características que permitem distingui-la de uma mera cronologia de acontecimentos; as dimensões que constituem uma narrativa são consideradas, na teoria social, como mediadoras da nossa inserção no mundo (Somers & Gibson, 1994). O campo da narratividade social é constituído por quatro tipos de narrativas: narrativas ontológicas, públicas, concetuais e metanarrativas. As narrativas ontológicas produzem-se na interação social que se realiza através do tempo e focalizam-se no *self* e no seu mundo imediato. As narrativas públicas constroem-se e circulam nas formações sociais e institucionais. As narrativas concetuais são constituídas por grupos de conceitos e das suas explicitações, elaborados no campo da pesquisa social; as narrativas disciplinares representam as formas de narrativa conceptual socialmente mais divulgadas e, por isso, com maior possibilidade de circulação e impacto no mundo social. As metanarrativas dizem respeito às narrativas em que nos encontramos imersos, enquanto “actores contemporâneos na história” (*ibid.*: 61); elas têm uma extensão e implicação espaciotemporais e subjetivas que se prendem com o sentimento de inevitabilidade que produzem naqueles que afetam.

A teoria ator rede, nas suas relações com o modelo rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1980), pode constituir um referencial epistemológico capaz de possibilitar conhecimento impertinente e inquietante sobre o trabalho dos professores, um conhecimento outro, um conhecimento produzido a partir de novos pressupostos epistemológicos. Mas na perspectiva da própria teoria ator-rede, não a tomo como prescritiva da dinâmica da pesquisa, mas antes como uma possibilidade, sujeita ao escrutínio dos atores e dos contextos e reconfigurável pela sua própria plasticidade epistemológica.

A formação de professores tem tido dificuldades em contribuir para a constituição de profissões docentes que possibilitem instituir uma escola pública democrática e uma ação educativa sensível à heterogeneidade e à diferença. Essas dificuldades residem, em boa parte, nas formas e nos conteúdos da representação sobre a realidade educativa e os problemas que coloca ao trabalho dos professores e aos princípios de justiça que o informam. A formação inicial e contínua de professores tem

sido hegemônica por uma epistemologia da Escola que tem privilegiado a racionalidade cognitivo-instrumental e o conhecimento disciplinar e didático, segundo uma perspectiva aplicacionista. Apesar de a investigação em educação nos dar conta de várias realidades em que a formação de professores, quer inicial, quer contínua tem subvertido essa racionalidade epistemológica, os seus efeitos não têm sido capazes de alterar, significativamente, a tendência hegemônica da racionalidade técnica e cognitivo-instrumental. O tipo de conhecimento a que esta racionalidade dá origem não tem possibilitado conhecer e interpretar a fenomenologia dos processos educativos que estão na origem da reconfiguração de velhas e da produção de novas formas de injustiça na educação pública. O modelo epistemológico de rizoma permite criar novas possibilidades para a produção de um «conhecimento prudente para uma Escola decente». Trata-se de não hierarquizar as formas de conhecimento ou definir como fundamentais certos princípios da sua legitimação, e de construir representações sobre as realidades educativas que disponham, de forma rizomática, diferentes tipos de saberes, discursos e experiências. Enquanto rizoma, este modelo epistemológico permite estabelecer mediações, relações e associações entre diversos conteúdos e formas de representação que dão origem a novas e mais complexas ramificações que irão constituir, pelo seu lado, novas representações. Em convergência com o modelo rizomático, a noção de rede, da teoria ator-rede, de que Latour (1989) é um dos principais representantes, permite integrar este modelo epistemológico numa perspectiva sobre a construção do mundo social. Nesta abordagem, a rede supõe um trabalho prévio de colocar em equivalência recursos heterogêneos, tornando-os comensuráveis e permitindo-lhes funcionar juntos; as redes são simultaneamente reais como a natureza, narradas como o discurso e coletivas como a sociedade; o ator é qualquer pessoa, instituição ou objeto que tenha agência, que produza efeitos no mundo e sobre si próprio, mas uma agência que lhe é delegada e legitimada pelas associações que se produzem na rede. Nos termos de Latour (2012: 312) o ator-rede é aquilo que é "induzido a agir por uma vasta rede, em forma de estrela, de mediadores que entram e saem.". Esta teoria pressupõe a impossibilidade de se compreender a sociedade sem reintroduzir, na análise da sua fabricação, os factos produzidos pelas ciências naturais e sociais e os artefactos concebidos pela técnica e pela cultura.

A noção de rede constitui uma conceção ontológica sobre a «fabricação» do mundo social e natural, e refere-se a uma entidade aberta, múltipla e heterogênea, formada por associações e por fluxos de relações entre elementos humanos e não

humanos, sendo estas representações em forma de objetos culturais. Não obrigando a escolher entre uma visão local ou global, a teoria ator-rede permite-nos pensar numa entidade global - altamente conectada - que se mantém, apesar disso, sempre local, escapando às dicotomias do macro/micro, individual/coletivo e da estrutura/agência. O conceito de tradução é central nesta perspectiva, considerando-se que os indivíduos, os grupos e os objetos realizam um trabalho constante de intertradução; traduzem as suas linguagens, a sua identidade, os seus interesses e problemas nos dos outros, construindo e desconstruindo, estabilizando e desestabilizando o mundo simbólico da ação humana. A tradução induz dois mediadores à coexistência e são estas traduções entre mediadores que podem gerar associações rastreáveis. Os enunciados teóricos ou empíricos que circulam na rede são compreendidos como resultado de cadeias de tradução. Outra conceção central nesta abordagem diz respeito à importância de se constituir uma cartografia de controvérsias que permita compreender as associações a que dão origem e o tipo de atores-rede que legitimam. Para a compreensão dos fenómenos que na Escola podem originar formas de discricionarietà e injustiça educativa e social, esta perspectiva constitui mais uma possibilidade, entre outras, de se identificar e interpretar fatores que transformam a diferença em desigualdade; de se traçar redes de associações, esclarecendo a sua racionalidade e impacto no trabalho dos professores, na constituição das formas de vida que se instituem na Escola e na relação social em educação pública.

As relações entre **Mediação e terceiro espaço** constituem, também, possibilidades a explorar no campo da epistemologia do trabalho docente e da formação de professores.

A mediação é, aqui, considerada como uma prática social capaz de produzir novas narratividades sobre a educação pública, realçando-se as suas possibilidades comunicacionais, de transformação social e de reconstrução da relação socioeducativa (cf. Shailor, 1999; Correia, 2000; Torremorell, 2008); é ainda considerada como possibilidade de se reabilitar, nos processos de formação inicial e contínua de professores, uma epistemologia da implicação e da escuta, nos termos de Berger (1992), e uma epistemologia dos agentes e dos conhecimentos ausentes, nos termos de B. S. Santos, (2000). A mediação implica um trabalho de tradução; uma produção narrativa que transcende a nossa individualidade e a dos outros, não podendo por isso ser exata, nem estabelecer uma mera correspondência entre códigos linguísticos. Como refere

Habermas (1987), a tradução incide sobre um todo que é a linguagem e sobre as práticas sociais a ela associadas, isto é, sobre as formas de vida e o seu sentido.

O conceito de tradução pode, ainda, ser entendido, enquanto representação e reprodução cultural, como um processo de objetivação de significados que implica a existência de fenómenos de alienação e de secundarização em relação a si mesmo, na perspectiva da teoria da cultura de Homi Bhabha (cf. Bhabha, 1998). Nesse sentido, a tradução é, simultaneamente, um trabalho de mediação cognitiva, de ressignificação das representações sobre o mundo e as formas de vida que o constituem, e de reconstrução da relação social que se funda na comunicação e na linguagem. No contexto desta teoria, o conceito de terceiro espaço representa, simultaneamente, as condições gerais da linguagem e a implicação específica da enunciação na estratégia performativa e institucional, mas da qual não pode, em si mesma, estar consciente. No caso da educação pública, essa não consciência introduz uma ambivalência no ato de interpretação que pode favorecer a problematização das representações e cognições hegemónicas e proporcionar a configuração de novas enunciações e representações, que sejam mais sensíveis à genealogia da diferença e mais informadas por uma ética da justiça socioeducativa.

Considerando que o significado e o sentido que atribuímos ao mundo se constroem a partir de diferentes tipos de discurso sobre esse mesmo mundo, o conceito de hibridez é em si mesmo constitutivo do conceito de terceiro espaço. Nos termos de Bhabha (in Rutherford, 1990: 211) “a importância da hibridez é que ela traz os vestígios daqueles sentimentos e práticas que a informam, tal qual uma tradução, e assim põe em conjunto os vestígios de alguns outros sentidos ou discursos”.

Zeichner (2010) fala, também, em hibridez e terceiro espaço, propondo a criação de espaços híbridos em programas de formação inicial de professores, que reúnam professores da universidade e professores das escolas, que articulem conhecimento prático e conhecimento académico, de modo a melhorar a formação dos futuros professores. No entanto, interessa, que essa colaboração epistemológica contemple uma análise crítica dos pressupostos e crenças sobre o conhecimento profissional que estão na origem da construção dos diferentes tipos de conhecimento que estão em jogo.

A reflexão que desenvolvi até agora permite-me partilhar convosco algumas conceções que tendo em conta a problemática das **Justiças em educação e da**

epistemologia do trabalho docente, possam fundamentar uma **compreensão sobre as possibilidades de a formação de professores poder fazer a diferença**.

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 construção da educação pública. A formação de professores em Portugal enfrenta, atualmente, grandes desafios no sentido de contribuir para a construção de identidades profissionais e a produção da profissão docente, de modo a constituírem 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 pública 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 dos professores, para a formação de subjetividades e de cidadanias, para a vida das escolas e, sobretudo, para a vida das crianças e dos jovens (cf. Pereira, 2014). Com efeito, o maior desafio que hoje se coloca à formação de professores é o de ser capaz de contribuir para a formação de profissionais eticamente comprometidos com uma Escola Pública mais Democrática e justa e profissionalmente competentes nesse desígnio. Como Cochran-Smith (Gleeson, & Mitchell, 2010) considero que o principal mandato social que atualmente se exige ao trabalho dos professores é melhorar as oportunidades de vida dos alunos, desafiando as desigualdades na escola e na sociedade.

Não advogando a conceção ingénuo de que a formação de professores é a panaceia para todos os males que afetam a educação pública, considero, no entanto, que ela pode constituir uma possibilidade de produção de novas representações e cognições sobre a fenomenologia da Escola e das condições de discricionariedade e injustiça que produz. Nessa produção, interessa considerar quer os fatores mais evidentes de injustiça educacional e social, relacionados com o insucesso e o abandono escolar dos alunos, quer os fatores mais subtis, e por isso humanamente mais nefastos, pela sua invisibilidade, de injustiça ontológica e cultural.

A instituição de uma cultura de mediação reflexiva-transformadora e a criação de entidades híbridas que possibilitem articular o trabalho docente, a formação inicial e a formação contínua de professores, podem constituir possibilidades promissoras de relações mais significativas, entre a formação e a educação escolar pública, e

desocultadoras quer de obstáculos quer de fatores favoráveis a uma educação social, cultural e ontologicamente mais justa (cf. Pereira, 2015c). A mediação reflexiva-transformadora, ao promover uma ação comunicacional e a tradução de uma pluralidade de mundos, de dentro e de fora da escola, pode possibilitar, simultaneamente, novas narratividades sobre a educação pública e a transformação dessa mesma realidade. Trata-se de criar entidades e dispositivos de comunicação e de cognição entre o mundo da Escola e o mundo da formação que instituem, simultaneamente, a transformação desses dois mundos.

Requer-se a criação de um terceiro espaço em formação, que articule de forma rizomática diferentes discursos, cognições, dispositivos e formas de representação sobre o trabalho dos professores; um terceiro espaço, que pode assumir diferentes configurações, sensíveis aos contextos em que se institui, segundo uma racionalidade instituinte e promotora de uma epistemologia crítica de mediação. Uma epistemologia que permita identificar e atribuir equivalência a diferentes tipos de saber que configuram a Educação Pública, o trabalho docente e a vida na escola, articulando-os em rede. Saberes como os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares e das ciências da educação, mas também os saberes profanos de atores cognoscentes improváveis, como as crianças e os jovens, e que se produzem nos «corredores de liberdade» e nas margens da instituição. Mas uma epistemologia que analisa uns e outros, numa perspectiva crítica que produza narrativas de tradução que possam fundamentar a produção de novos dispositivos educacionais e disposições profissionais mais conscientes da sua responsabilidade ética e social. Uma epistemologia que fundamente a arbitragem entre “exigências contraditórias” e possibilite que a Escola se constitua como uma pequena cidade política “uma escola que se justifica em diferentes registros” (Derouet, 1992: 239 por referência ao local, mas sem perder de vista o interesse geral. Trata-se, já não, apenas, de equacionar noutros termos a relação teoria-prática, que tem constituído o foco das problematizações conceituais no campo da formação de professores, mas de considerar as diferentes representações, discursos, narrativas, cognições e objetos (como por exemplo os materiais didáticos, os manuais escolares e as novas tecnologias de informação e comunicação), como constituintes da relação social em educação e, por isso, implicados nos fatores de justiça e injustiça que nela se produzem.

O terceiro espaço deverá ser um espaço nómada que se constitui em diferentes espaços institucionais, como por exemplo escolas, centros de formação, universidades, e

escolas superiores de educação, mas sem ficar cativo das lógicas e racionalidades que constroem essas instituições. Por isso, as identidades profissionais que o podem instituir são, necessariamente, híbridas. Identidades que se constituem por referência à experiência vivida em contextos educativos e formativos de natureza diversa. Mas, também, identidades capazes de se recriarem, numa perspectiva cognitiva, afetiva e comunicacional atenta e consciente às diferenças culturais e humanas dos alunos e das suas famílias e às exigências de uma educação para a equidade e a justiça social. Por isso, a temporalidade que caracteriza o terceiro espaço é simultaneamente diacrónica e sincrónica. Considerando a complexidade da relação social em educação e tendo em conta que o trabalho dos professores se desenvolve, nos termos de Manuel Matos, segundo “O paradigma da urgência”, a temporalidade deste terceiro espaço é, também, policronológica e, por isso, sensível à imprevisibilidade e incerteza, e às exigências do imediato.

Colocando-se, apenas, como mais uma possibilidade, esta perspectiva, tal como referi no início da lição, fundamenta-se em convicções concetuais e empíricas que a investigação que tenho desenvolvido e a minha experiência profissional, com implicações profundas no trabalho dos professores, desde logo pela minha história de vida, me permitiram consolidar. Mas não a tomo como uma «epistemologia normativa» que defina *a priori* a que modelo deve obedecer. Antes a considero uma perspectiva que como Isabel Stengers refere a propósito dos conceitos nómadas, só pode adequar-se a um “(...) campo movediço, instável, trabalhado pelos actores que se define criticamente, constantemente redefinido pelas operações que se tentam, com sucesso ou fracasso.” (Stengers, 1995, p 10), implicando-nos e impondo tomadas de posição.