

Uma profissionalidade reclamada no 1º ciclo do ensino básico

PAULO PIMENTA

p.pimenta@portugalmail.pt

Agrupamento de Escolas de Carvalhos, Ministério da Educação

FÁTIMA PEREIRA

fpereira@fpcep.up

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto

<https://doi.org/10.25766/37ny-pw82>

Resumo

O estudo decorre de um processo de reflexão crítica dos seus autores sobre as reconfigurações que ocorrem na profissionalidade docente, num contexto de modernidade tardia.

Utilizando como material empírico reflexões individuais escritas e discursos orais produzidos em grupo no desenvolvimento de um conjunto de sessões de reflexão sobre a prática, envolvendo professoras do 1º ciclo do ensino básico (CEB) num agrupamento de escolas, orientadas por um dos investigadores, os autores tentam compreender quais os sentidos que a autonomia profissional está a tomar e como se está a reconfigurar o papel do profissional reflexivo.

Na interpretação de dados ficou patente que as professoras refletem sobre diversos temas e problemas para resolver situações que estão muitas vezes relacionadas com uma racionalidade técnica. No entanto, a reflexão é usada igualmente em situações que envolvem preocupações pedagógicas, éticas, culturais e de desenvolvimento pessoal, fundadas na sua prática pedagógica, e que legitimam opiniões marcadas sobre as mais diversas temáticas.

Como conclusão fica patente que o grupo profissional dos professores do 1.º CEB poderá assumir-se como agência através das suas reflexões fundadas no calor da prática e que lhe conferem uma identidade própria, rejeitando os discursos sobre eles, passando eles próprios a ser os portadores da sua própria narração, tendo em vista uma oportunidade de mudança.

Palavras-chave Reflexão, trabalho colaborativo, 1.º CEB.

Abstract

The study follows a process of critical reflection on the reconfigurations that occur in the teaching profession in the context of late modernity.

Using as empirical reflections individual written and oral discourses produced in groups in the development of a set of reflection sessions on the practice involving teachers of the elementary education of a group of schools in which one of the authors was a supervisor/counselor, the authors try to understand which ways the professional autonomy is taking and how the role of the reflective practitioner is changing. The reflection sessions were held every two weeks between October and February.

As far as data interpretation is concerned, it was clear that teachers reflect on several issues and problems so as to deal with situations often related with a technical rationality. However, reflection is also used in situations involving pedagogical, ethical, cultural and personal development concerns grounded in their teaching practices that make possible strong opinions on different topics.

As a final reflection it seems that the group of teachers of elementary education can be assumed as an agency through their reflections grounded in the heat of practice granting it its own identity, rejecting the speeches about them and becoming themselves the carriers of their own narration, aiming the opportunity to change.

Keywords: Reading, reading club, reader profile, books.

Introdução

Nas últimas décadas do século passado, e especialmente nos primeiros anos deste novo século, as sociedades modernas revelam grandes mudanças apresentando um fenómeno apelidado de “globalização” (cf. Giddens, 1998; Santos, 2001).

Concomitantemente, o poder do próprio Estado foi igualmente alterado segundo três eixos de transformação: o consenso do Estado fraco, da democracia liberal e do primado do direito e do sistema judicial. Estas alterações resultam na desnacionalização do Estado, na desestatização dos regimes políticos e na internacionalização do Estado nacional (Santos, 2001).

Com estas mudanças em operação, os sistemas educativos mudam igualmente, afetando a profissionalidade dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) que tem vindo a sofrer também inúmeras alterações.

Assim, interessa conhecer o impacto que as políticas educativas estão a ter no desenvolvimento da profissionalidade dos professores do 1.º CEB. Será que estamos a caminhar no sentido de uma autonomia profissional ou a cair numa teia tecnicista, na qual a racionalidade técnica, meramente reprodutiva, predomina? Neste imbricado de atores e políticas, qual é afinal o papel do profissional reflexivo? Houve alterações? Como se estão a reconfigurar?

Este artigo está estruturado em torno das possibilidades da reflexão colaborativa no trabalho dos docentes. Assim, num primeiro momento são apresentadas as alterações e reconfigurações do “modelo escolar” (Correia & Matos, 2001), da escola e na profissionalidade docente no 1.º CEB. Num segundo momento são apresentados os resultados do trabalho realizado. Num último momento são apresentadas as conclusões do mesmo.

Contexto da modernidade tardia e da reconfiguração da escola

Nas últimas décadas do anterior milénio, assistimos a profundas alterações no “modelo escolar” (Correia & Matos, 2001).

Por um lado, o “modelo escolar” alterou-se, de facto, profundamente devido à radical reconfiguração das profissões em virtude da mutação da natureza do trabalho. Por outro lado, segundo Stoer, Rodrigues e Magalhães (2003), está em curso uma importante reconfiguração do contrato social moderno, na qual os “indivíduos e grupos cuja diferença foi durante esse período delimitada, dita e ativada a partir da

cidadania fundada no Estado-nação assumem-se crescentemente como alteridade, com assunção da sua própria voz e de voz própria” (p. 207).

Os sujeitos reclamam de volta o que tinham endereçado anteriormente ao moderno contrato social com o Estado.

No decurso desta transformação “o Estado-nação, cuja principal característica é, provavelmente, a territorialidade, converte-se numa unidade de interação relativamente obsoleta, ou pelo menos, relativamente descentrada” (Santos, 1993, p. 18).

Somando a tudo isto, a crescente transferência de soberania para entidades supranacionais, como a União Europeia, enfraquece o sentimento de pertença a um determinado Estado-nação.

Curiosamente e de uma forma paradoxal, à medida que se instabilizam os alicerces da escola, é ainda a esta que se tem endereçado o mandato para resolver os problemas sociais que originaram a sua própria instabilização.

Este novo mandato está fundado, por um lado, como referem Correia e Matos (2001), na “emergência de uma nova meritocracia, que faz depender a resolução dos problemas sociais da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir” (Correia & Matos, 2001, p. 92).

A meritocracia tem as suas raízes num “renovado mandato para o sistema educativo da nova classe média” (Magalhães & Stoer, 2005, p. 31), a qual insiste numa pedagogia alicerçada na transmissão de competências visando uma melhor qualificação académica, tentando escapar a uma tendência geral de desqualificação do trabalho.

Ainda, esta reconfiguração da cidadania, do mercado de trabalho e do Estado-nação origina um confronto de legitimidades e de justificações que interagem e interpenetram provocando tensões.

Como vimos anteriormente, com a crescente transferência de soberania para entidades supranacionais como a União Europeia, e como refere Santos (2001), com “a subordinação dos Estados nacionais às agências mundiais tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio” (Santos, 2001, p. 37), as políticas educativas nacionais são cada vez mais ditadas através de um receituário comum emanado de diversas entidades e agências supranacionais.

Contexto da necessidade de uma mudança na profissionalidade docente

A transformação do sistema educativo em mercadoría afeta igualmente os docentes ao nível do trabalho desempenhado, das suas relações interpares e sociais.

Em primeiro lugar, como vimos anteriormente, há a tendência de descentralização das responsabilidades do poder central. Em segundo lugar, promove-se uma desregulação dos locais de trabalho. Assim, “pretende-se que os locais de trabalho docente sejam flexíveis, sujeitos a menos normas e regulamentos provenientes da administração. Outorga-se, em teoria, uma maior autonomia do professorado para o design curricular, ainda que a posteriori a administração para controlar se sirva dos órgãos de inspeção (...)” (Santos, 2001, p. 37).

Uma terceira característica é o descentralismo. Santomé (2000) refere que, com o objetivo de controlar as escolas e as aulas remete-se às famílias a capacidade de aplicar às escolas as suas próprias agendas e a escolha das mesmas. Uma última característica é a colegialidade competitiva. Como menciona Santomé (2000), existe um real estímulo da competitividade entre professores, professoras e escolas. Assim, mediante estas características e como refere Pacheco (2011), “a globalização favorece a emergência de identidades ligadas a contextos de ensino mais marcados a questões técnicas (gestão da sala de aula, conhecimento da disciplina, resultados dos testes dos alunos) do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional” (p. 22).

De facto, o trabalho dos professores assim caracterizado aponta, como refere Domingo (2003), para uma profissionalidade “na qual a função do docente fica reduzida ao mero cumprimento das prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e controlo sobre a sua tarefa.” (Domingo, 2003, p. 19).

Mas então que caminhos devem ser investigados e trilhados para contrariar o tipo de profissionalidade que caracterizámos anteriormente e que induzam a uma educação emancipatória, possibilitando aos docentes uma autonomia real que, como refere Pereira (2010), possa ultrapassar a “crise profunda que tem instabilizado os dispositivos tradicionais de regulação moderna e deslegitimado as práticas e os saberes educativos (...)” (p.126).

A profissionalidade descrita anteriormente está próxima do conceito de atividade técnica concebida por Aristóteles (2009). Assim, interessa recuperar o conceito de atividades práticas, uma vez que desfoca a atenção na técnica, para a concentrar nas atividades práticas.

Por um lado, como vimos, a profissionalidade está intimamente ligada à penetração de uma racionalidade instrumental em esferas de decisão onde deveria vigorar uma racionalidade comunicativa. Desta forma, a racionalidade instrumental deverá ser interpelada para dar lugar a uma racionalidade comunicativa em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, se organizam socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna (Habermas, 1990). Por outro lado, como este tipo de profissionalidade se impõe sobre os professores quase sem estes poderem interpelá-la, interessa resgatar o(a) professor(a), dando-lhe a possibilidade de argumentar, de refletir, de discutir com os seus pares sobre a sua própria profissionalidade. Para tal, interessa convocar em Giddens o conceito de dualidade da estrutura (1984) e de reflexividade (1996), no sentido em que permite ao professor alterar a sua prática profissional em função da informação e reflexão que vai acumulando através dessa mesma prática. Neste sentido, a prática é um local por excelência da produção, mobilização e transmissão de competências, no qual os práticos são detentores de saberes.

Para ultrapassar estas ambiguidades, Schön (2000) propõe uma inversão.

A questão do relacionamento entre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática. (Schön, 2000, p. 22)

Um autor que tenta congrega todos os aspetos acima elencados é Korthagen (2001). Este autor aposta numa dupla dimensão, por um lado, numa contínua comutação entre a teoria (conhecimento transferido dos peritos) e a prática (aprendizagem auto-direcionada do professor ou professora), no entanto, a tónica deverá permanecer na prática.

Este modelo permite uma importante dupla implicação dos participantes, por um lado, o objeto de estudo é interpelado pelos próprios e, por outro lado, são implicados pelo objeto de estudo. Como referem Lopes e Pereira (2004), esta característica permite, “a capacidade de os autores sociais construir uma narração sobre a realidade e simultaneamente se definirem nessa realidade” (p. 120).

Desta forma, a reflexão sobre a ação das participantes revestiu-se de uma grande importância, uma vez que, como referem Lopes e Pereira (2004) permitiu “um trabalho discursivo de clarificação e organização dos saberes profissionais, implicado na produção de dispositivos de intervenção” (p. 128). Por outro lado, como refere Pereira (2001), as dinâmicas de investigação desenvolvidas nas escolas possibilitam outros reajustes entre os discursos teóricos e os discursos práticos, bem como a produção de novos sistemas de ação que visam a transformação da educação.

Metodologia

Com o objetivo de conhecer o impacto que as políticas educativas estão a ter no desenvolvimento da profissionalidade dos professores do 1.º CEB foram elaboradas algumas questões iniciais. Será que estamos a caminhar no sentido de uma autonomia profissional ou a cair numa teia tecnicista, na qual a racionalidade técnica, meramente reprodutiva, predomina? Neste imbricado de atores e políticas, qual é afinal o papel do profissional reflexivo? Houve alterações? Como se estão a reconfigurar?

Para tentar esclarecer e discutir as questões levantadas, importa, por um lado desenhar um caminho que permita articular uma *praxis* científica que dê conta e reconheça as práticas dos professores e, por outro lado que os resultados da investigação indiquem algumas possibilidades em termos de alternativas no domínio da profissionalidade e da sua relação com os processos de formação contínua.

Desta forma foi elaborada uma metodologia qualitativa alicerçada em aspetos ontológicos, metodológicos e epistemológicos tendo em vista as características do campo educativo.

Neste trabalho partimos da assunção que o conhecimento abissal⁽¹⁾ tem inúmeras implicações na *praxis* científica em educação, em especial, no silenciamento a que tem sido remetida devido à dificuldade em se apropriar do método científico para produzir conhecimento cientificamente “válido”; É necessário, por isso, desenvolver uma conceção que permita a desocultação da *praxis* científica em educação, assente num pensamento pós abissal⁽²⁾ e numa ecologia de saberes⁽³⁾, que permita dar voz e reconhecimento a estas práticas.

Para além das questões relacionadas com a epistemologia, interessa congregar um arquétipo ético uma vez que, “o paradigma a emergir (...) não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (Santos, 2002, p.71).

Importa referir que este paradigma congrega em si uma integração entre as dimensões de ação⁽⁴⁾ (micro) e estrutura⁽⁵⁾ (macro) das práticas sociais dos indivíduos. Estes, ao se expressarem como atores, engajam-se na prática social usando a linguagem e, mediante esta, produzem a consciência⁽⁶⁾ (reflexividade) e a estrutura.

Através da reflexividade, o ator humano torna-se auto consciente e detentor do controlo do fluxo das suas atividades.

Emerge, assim, um conhecimento “não científico” que deriva do real e intervém no real. Este “aparece como uma refundação radical da relação entre o epistemológico, o ontológico e o ético-político, a partir, não de uma reflexão centrada na ciência, mas em práticas, experiências e saberes que definem os limites e as condições em que um dado modo de conhecimento pode ser «traduzido» ou apropriado em novas circunstâncias, sem a pretensão de se constituir em saber universal.” (Nunes, 2008, p. 66).

Assim, estas dimensões encontram-se imbricadas uma na outra num processo dialético, no qual toda a ação social implica estrutura e toda a estrutura implica ação social.

Desta forma, como primeira característica deste paradigma, interessa atribuir a primazia ao “conhecimento-emancipação”⁽⁷⁾ em detrimento do “conhecimento-regulação”⁽⁸⁾ para aceitar e valorizar, por um lado o caos⁽⁹⁾, aqui assumido como a falta de controlo sobre as imprevisíveis consequências das ações produzidas pelos indivíduos e pelas sociedades. O que nos remete para a suspeita do mérito da ação visando a ideia de causa-efeito.

Uma segunda característica deste paradigma é a inexistência da distinção entre sujeito e objeto, remetendo para uma criação do próprio conhecimento tornando-se autoconhecimento e autobiográfico. “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (Santos, 2002, p.80).

Uma terceira característica advém do facto da aproximação às humanidades, ou seja, ao invés de manipular o mundo interessa antes compreendê-lo. Aproximando-se assim a criação do conhecimento da criação artística revalorizada através de uma racionalidade estético-expressiva.

Por último, interessa perceber que este paradigma não almeja substituir o paradigma anterior de forma hegemónica pairando sobre o senso comum, pretende o seu retorno reinventando-o.

Assim, a partir de um processo de auscultação de interesse em participar na formação de um grupo de reflexão sobre a prática, foram

identificadas seis professoras de um agrupamento de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia a lecionar no primeiro ciclo do ensino básico (CEB) com diferentes tipos de formação inicial (magistério primário, licenciatura em professores do 1.º CEB e licenciatura em professores do 2.º CEB), diferentes tempos de serviço (entre 11 e 28 anos), composição de turmas (um ano e vários anos de escolaridade), número de alunos (entre 16 e 24) e diversidade das escolas (escolas entre 3 e 11 turmas).

O grupo desenvolveu a sua ação de reflexão mediante um processo cíclico que envolveu a ação propriamente dita, na qual as participantes desenvolveram as suas práticas pedagógicas com os alunos. Num segundo momento, as participantes refletiram sobre as suas práticas semanais em suporte escrito. Num terceiro momento, as professoras reuniam-se, quinzenalmente, onde analisavam esses registos, refletiam e discutiam perspetivas pedagógicas, e planificavam a prática docente.

Por vezes, foram convidadas a participar nestas sessões de grupo algumas formadoras e colegas de outros ciclos de ensino, como contributo para enriquecer a reflexão e a organização do trabalho pedagógico. As sessões de grupo serviram, igualmente, para conhecer e aprofundar alguns contributos teóricos sobre o profissional reflexivo e a supervisão pedagógica.

A opção pelo uso de diferentes suportes escritos neste trabalho (notas de campo e textos escritos de trabalho) decorre, por um lado, do paradigma qualitativo em que nos inserimos, no qual usa o investigador para recolher dados “necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar.” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 177).

Por outro lado, os escritos de trabalho são profundamente usados no campo da formação de professores, em especial, ao investigar o trabalho dos professores no terreno, mais conhecido como modelo de investigação em prática desenvolvido por Donald Schön.

Este modelo permite, através da fixação escrita, amarrar um trabalho que muitas vezes é “fluido e invisível” (Lopes & Pereira, 2004: 110) para através da sua análise perceber os progressos alcançados nas suas práticas.

Através destas narrações podemos encontrar uma forma de reivindicação da sua própria voz como participantes numa realidade educativa que é comum, na qual todos os participantes estão implicados. É necessário, por isso, desenvolver uma “comprensión de las voces de los profesores (...) que supone la recuperación de la subjetividade y de la voz de los sujetos como tales (...)” (Flores & Pastor, 2009, p. 26).

Assim, o estudo das narrativas desafia duplamente a epistemologia abissal, uma vez que, por um lado, se propõe estudar o real partindo do carácter singular de cada caso, atribuindo à lógica dos escritos uma forma de experimentar o real recuperando “o estatuto epistemológico do sujeito, colocando-o ao serviço de metodologias que não receiem a contaminação do investigado pelo investigador” (Vieira & Moreira, 2011, p. 26).

A escolha da realização de um grupo de discussão focalizada no final das sessões de trabalho está relacionada com a necessidade de recolher informação baseada nas questões, conceitos, enquadramentos e prioridades dos próprios participantes na investigação que não tenham sido convenientemente aprofundados durante as sessões de trabalho.

Resultados/Discussão

Através dos dados obtidos podemos constatar que, uma grande parte das reflexões realizadas pelas professoras refere-se a interações entre elas e os alunos; entre as professoras e os seus pares e, finalmente, entre as professoras e a família dos alunos.

As interações caracterizam-se por assentarem num processo de indagação focalizado nos alunos, mais especificamente, nas interações com estes como forma de apreender os processos de aprendizagem que, por sua vez, remetem para novas questões e novas ideias num processo contínuo que leva em consideração outras opiniões como, por exemplo, outros atores da comunidade educativa. Este facto poderá apontar para uma característica fundamental do trabalho destas docentes que é a interatividade.

As reflexões realizadas apresentaram um carácter dual alicerçado em torno de dois eixos: um eixo técnico e um eixo emancipatório.

Se por um lado constatamos que as reflexões apresentaram uma vertente técnica muito acentuada, ou seja, as reflexões serviram, em larga medida, para apresentar respostas a problemas técnicos da prática pedagógica e da avaliação de aprendizagens sem, no entanto, apresentarem uma perspetiva de mudança; por outro lado, verificamos que as professoras refletiram sobre situações que originaram questionamento pessoal e que por sua vez despoletaram mudanças pessoais sobre práticas pedagógicas e ideias anteriormente concebidas.

Assim, a atitude das participantes oscilou entre uma profissionalidade reflexiva mitigada, uma vez que tentaram reproduzir práticas

sugeridas por pesquisas de outros profissionais, tentando ajustar os meios aos fins propostos por outrem, e uma profissionalidade reflexiva crítica sobre os propósitos de ensino e sobre a sua própria condição de professoras do 1.º CEB.

Um terceiro aspeto interessante deste estudo decorre da centralidade do ato reflexivo. Através da legitimação das suas próprias reflexões, as participantes deste estudo reclamam para elas próprias o direito a ter uma palavra, a dizer sobre quase todos os aspetos da sua profissionalidade e da organização escolar.

A legitimidade conferida pela “epistemologia da prática” parece congregar uma identidade de professora do 1.º CEB. Este tipo de atitude parece emergir a partir das diferentes interações que se vão tecendo e posterior consumação nas diferentes reflexões realizadas.

Estes factos são muito interessantes, aparentemente, à medida que a legislação constrange e regula a ação das professoras, através das diferentes peças de legislação, metas curriculares e programas europeus, emanados pela tutela ou por influência de instituições europeias ou multinacionais (Afonso & Costa, 2009) que lhes subtrai tempo, recursos e as amordaça, as professoras apoiaram-se nas suas reflexões para legitimar uma posição de colaboradora, através de reflexões técnicas, visando a melhor metodologia para atingir os objetivos propostos. Por outro lado, as suas reflexões permitiram legitimar uma posição contestatária e de oposição, refletindo tomadas de posição individuais ou grupais sobre quase todos os aspetos da vida escolar.

Estas posições das professoras revelam uma tomada de consciência em torno de uma identidade de professoras do 1.º CEB que interessa defender e preservar.

No entanto, esta oposição aparenta estar de acordo com os tempos da modernidade tardia.

Aparentemente, à medida que se altera a natureza do mercado de trabalho, se reconfigura do contrato social moderno, se virtualiza o território, se projetualiza a identidade (Stoer et al., 2003) e se mandata a escola para lidar com os diversos problemas sociais através da aquisição de competências (Correia & Matos, 2001), as respostas das profissionais às dificuldades e constrangimentos que encontram na sua profissionalidade fundam-se numa crescente reflexividade.

A análise permite inferir que as reflexões das professoras participantes neste estudo apresentam características de reflexividade, uma vez que, as suas práticas se foram alterando e reformulando em função da informação que adquiriram sobre elas.

Assim, a reflexividade capacita os sujeitos. Lash (2000) refere que “Em primeiro lugar, (...) é uma teoria do poder continuamente crescente dos atores sociais, ou da ‘agência’, em relação à estrutura” (p. 106).

É, igualmente, no contexto da reflexividade que as afirmações sobre a identidade das professoras podem ser entendidas.

Assim, talvez partindo das suas reflexões as professoras estejam a construir as suas próprias biografias permitindo, como refere Lash (2000) um “‘forte programa’ de individualização. (...) em que o ‘eu’ está cada vez mais libertado de laços comunais e está apto a construir as suas próprias narrativas biográficas” (p. 106).

Este programa de individualização que se apresenta, como refere Beck (2000) a outra face da globalização, não termina na esfera privada das pessoas, estende-se e torna-se subpolítico, permitindo aos grupos passarem a ter voz.

Beck (2000) refere que ao surgir a “subpolitização existem oportunidades crescentes para os grupos até aqui afastados do processo de tecnização e industrialização passarem a ter voz e vez no processo de organização da sociedade: cidadãos, opinião pública, movimentos sociais, grupos de peritos, os trabalhadores no seu local de trabalho” (...). (p. 23).

Este trabalho apresenta uma lógica de formação interpretada e reclamada pelas próprias participantes. Podemos constatar através desta investigação que a formação não tem de trilhar projetos formais definidos centralmente. Assim, as docentes são capazes de guiar a sua própria formação com dinâmicas e metodologias próprias, parece ser possível desenvolver uma cultura profissional capaz de desenvolver e transmitir uma identidade própria dos professores do 1.º CEB, desta vez liberta das amarras do discurso oficial, alicerçada nas práticas e na reflexão produzida por eles próprios.

No entanto, fica a sensação que este desiderato terá que surgir, por um lado, na margem do sistema, no qual são indefinidos os contornos dos binómios facto/opinião e sujeito/objeto; por outro lado, e mais importante, a alteração dos critérios de cientificidade que permita a experimentação a grupos que tradicionalmente estiveram fora dos critérios de verdade da ciência moderna.

O grupo profissional dos professores do 1.º CEB poderá assumir-se como agência através das suas reflexões fundadas no calor da prática e que lhe conferem uma identidade própria, rejeitando os discursos sobre eles, passando eles próprios a ser os portadores da sua própria narração, tendo em vista uma oportunidade de mudança.

Referências bibliográficas

- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sí-sifo: Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64.
- Aristóteles. (2009). *Ética a nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editora.
- Beck, U. (2000). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In Beck, U; Giddens, A.; Lash, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. (pp. 1-53). Oeiras: Celta Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2011). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stoer, S; Cortesão, L.; Correia, J. A. (Org.) *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. (pp. 91-123). Porto: Edições Afrontamento.
- Domingo, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, J., & Pastor, D. (2009). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: outline of theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1996). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1998). *Política, sociologia, e teoria social: confrontos com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Oeiras: Celta Editora.
- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lash, S. (2000). A reflexividade e os seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In Beck, U.; Giddens, A.; Lash S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. (pp. 105-165). Oeiras: Celta Editora, 2000.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2004). Escritos de trabalho e construção social da ação educativa institucional: (e)feitos de um processo de investigação-ação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 109-132.

- Nunes, J. (2008). O resgate da epistemologia, *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 80, 45-70.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto da Inovação Educacional.
- Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporânea*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Santomé, J. (2000) O professorado na época do neoliberalismo. In Pacheco, J. A. (Org.) *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (2001). Os processos da globalização In: Santos, B. S. (Org.) *Globalização: fatalidade ou utopia*. (pp. 31-106). Porto: Porto Editora
- Santos, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Stoer, S., Rodrigues, D., Magalhães, A. (2003). *Theories of social exclusion*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em abril 19, 2011 de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.

Notas

1. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso (Santos, 2007, p. 5).
2. "O pensamento pós abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia." (Santos, B.2007, pp. 22-23).
3. Expressão cunhada por Santos (2007) que busca, por um lado a credibilidade para os conhecimentos não científicos "explorando a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós coloniais e, por outro lado de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos."
4. O termo ação refere-se a um nível micro, aos atores humanos individuais conscientes e criativos (Ritzer, 1993).
5. O termo estrutura pode referir-se a coletividades, culturas e a grandes estruturas sociais (Ritzer, 1993).
6. O termo reflexividade é aqui entendido como "o facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas..." (Giddens, 1996).
7. "O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade." (Santos, 2002, p. 74).
8. "O conhecimento-regulação é uma trajetória, um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem." (Santos, 2002, p.74).
9. Caos é "concebido como ordem no interior dos sistemas caóticos já que dispõem de estruturas profundas de ordem" (Santos, 2002, p. 74)