Formação de Professores para a Justiça Social¹

Ken Zeichner*

Introdução

O enfoque deste texto é uma abordagem à preparação de professores que se tornou conhecida como formação de professores para a justiça social. Ainda que ao longo dos anos, esta abordagem tenha sido designada de várias maneiras, tais como formação de professores sociorreconstrucionista, formação de professores antirracista, formação crítica de professores e formação de professores sociorreconstrucionista multicultural, ultimamente, a denominação *Formação de Professores para a Justiça Social* (FPJS) parece ter-se tornado a preferida dos formadores de professores do ensino superior (v. por exemplo: Cochran-Smith, 1999; McDonald & Zeichner, 2009; Michelli & Keiser, 2005; Solomon & Sekayi, 2007; Zeichner, 2009).

A FPJS pretende encontrar um modo de formar professores que lhes permita ensinar por forma a contribuir para a diminuição das desigualdades que existem, nos sistemas escolares de todo o mundo, entre os filhos dos pobres e os filhos das classes média e rica, e das injustiças que subsistem nas sociedades para além do contexto das escolas – no acesso à habitação, à alimentação, à saúde, aos transportes, a um trabalho digno que proporcione um salário de subsistência, etc. A incerteza que caracteriza

1. Este texto é baseado numa conferência convidada, proferida num congresso promovido pela Faculdade de Educação da Universidade de Simon Fraser, subordinada ao tema “Desenvolvimento de Professores: a chave para o século XXI”, que se realizou em Vancouver, Canadá, em março de 2006.

*. Universidade de Washington, Seattle.

a conjuntura atual está relacionada com o futuro incerto que o planeta enfrentará se tais injustiças persistirem. Nos dias de hoje, continuamos a verificar desníveis crescentes, na educação e no rendimento, entre aqueles que “têm” e aqueles que “não têm”, seja qual for a sociedade.

Presentemente, a FPJS também tem como objetivo a formação de professores capazes de ensinar em sociedades onde se atribuem às escolas e às instituições de formação de docentes formas cada vez mais limitadas e punitivas de responsabilização, que muitas vezes nada têm a ver com a filosofia dos educadores sobre aquilo que tentam alcançar (Hamel & Merz, 2005; Johnson, Johnson, Farenga, & Ness, 2005; Sirotnik, 2001). Os professores e aqueles que trabalham nas escolas não negam que devam ser responsabilizados pelo seu trabalho, mas opõem-se aos modos de responsabilização restritivos que lhes impõem (Ingersoll, 2003). A lei norte-americana “No Child Left Behind” (NCLB), por exemplo, a qual exigiu durante muitos anos de escolaridade a realização de testes de desempenho máximo, captou a maior parte dos escassos recursos atribuídos à educação pública e que, contudo, só foram distribuídos depois de os militares e as empresas terem retirado a sua parte. Os sistemas públicos de educação em todo o mundo têm poucos fundos e os professores são mal pagos em todo o lado (UNESCO, 1998). As atuais entidades responsáveis adotam muitas vezes uma atitude punitiva em relação às escolas e acusam os professores e os administradores escolares dos problemas da sociedade (Dahlstrom, 2006; Reimers, 1994).

Em alguns casos, como nos grandes centros urbanos de escolas estadunidenses e em muitas salas de aula do mundo em vias de desenvolvimento, a pressão dos testes de alta *performance* foi associada a tentativas de diminuir as oportunidades dos professores tomarem decisões sobre um currículo escrito pré-determinado, nas suas salas de aula (Robertson, 2008; Samoff, 1999; Sleeter, 2008; Tatto, 2006; Torres, 2000). Nos Estados Unidos, por exemplo, um alto responsável do Governo, do Departamento Federal de Educação, falou, num encontro de formadores de professores e de pessoal de instituições educativas², sobre a necessidade de preparar “professores suficientemente bons”, mas apenas suficientemente bons para seguirem um currículo prescrito e para serem treinados nas práticas pedagógicas estabelecidas, alegadamente fundamentadas na investigação. Ele e outros da administração Bush defendiam que as ações fortemente controladas dos professores, a prescrição do currículo e a intensificação de testes estandardizados, com consequências graves para as escolas e para os professores, decorrentes dos resultados dos exames, conduziram a níveis crescentes de qualidade educativa e a uma redução nas diferenças de sucesso entre os diferentes grupos.

Tem-se defendido que muitas crianças das escolas públicas dos Estados Unidos, especialmente as crianças pobres e as crianças de cor, têm

menor acesso a professores altamente qualificados, que tenham cumprido um programa de formação, e que esses “professores suficientemente bons”, que estão treinados para seguir instruções sem sobre elas refletirem e darem a sua opinião, estão mais bem preparados do que os professores que são recrutados “na rua”, sem qualquer preparação. Este argumento tem sido igualmente utilizado em muitos países em vias de desenvolvimento, que também lutam por oferecer aos seus alunos professores que tenham completado um curso de formação para o ensino, em instituições de nível pós-secundário. Com o acesso crescente à educação básica e, em alguns países, ao ensino secundário, e com a implementação de políticas económicas neoliberais, que resultaram, em muitos países, em reduções drásticas na despesa pública (Carnoy, 1995; Klees, 2002), tem-se tornado cada vez mais difícil dispor de professores qualificados para ensinar todas as crianças (Villegas Reimers & Reimers, 1996). Muitos afirmam que facultar professores altamente qualificados a todos os alunos do mundo é um objetivo irrealista, a não ser que se comece a fazer um investimento maior na preparação de técnicos de educação. Deste modo, muitas nações passaram a organizar programas de formação de “curta duração”, que permitem que as pessoas que os realizam entrem nas salas de aula tão depressa quanto possível, com muito pouca preparação (Baines, 2006; Hinchey & Cadiero-Kaplan, 2005).

Não deixa de ser interessante que muitos destes representantes do Governo que defendem “professores suficientemente bons” pareçam não os considerar suficientemente bons para os seus filhos, frequentemente encaminhados para escolas privadas. Em muitos países, há uma diferença muito clara entre as crianças que têm acesso a professores com preparação completa para a profissão e aquelas que o não têm, o que está relacionado com a sua classe social e o estatuto de imigrante (Peske & Haycock, 2006). Dewey (1929) afirmava que “aquilo que o melhor e mais sábio progenitor deseja para o seu próprio filho deverá ser o que a comunidade deseja para todas as suas crianças”. Independentemente do que cada um pensa sobre o papel dos professores e da educação, todos deveríamos lutar para que os filhos dos outros tivessem as mesmas oportunidades que defendemos para os nossos filhos e netos. Se este princípio fosse seguido por todos os políticos, provavelmente encontraríamos diferenças bem menores na qualidade da educação vivenciada pelas várias crianças.

Apesar de todas estas políticas, que alimentam as injustiças e as desigualdades nas sociedades e nos sistemas educativos, continuam a existir professores dedicados e talentosos, bem como administradores e outros agentes educativos, que “remam” contra a corrente, e que, progressivamente, contribuem para uma maior justiça social em toda a educação pública. Um dos objetivos da FPJS tem sido tornar este tipo de ensino acessível a um maior número de alunos.

2. Este encontro realizou-se na Fundação Carnegie para a Melhoria do Ensino, em junho de 2002.

1. Agendas para a reforma da formação de professores

Ao longo do tempo, tenho mantido um interesse especial na harmonização das diferentes finalidades e práticas associadas às tentativas de reforma na formação de professores, sobretudo naquilo a que se tem chamado FPJS. Desde o início da minha carreira na educação que vejo os meus esforços, como professor, ligados a formas de conferir mais equidade à educação e à sociedade, proporcionando a pessoas que, tal como aconteceu comigo, frequentam um sistema educativo público em grandes centros urbanos, uma qualidade de educação tão elevada como a que normalmente está disponível para aqueles que provêm de contextos economicamente mais privilegiados. No início, comecei a ensinar como alternativa ao serviço militar na guerra no Vietname, que muitos de nós consideravam injusta, e grande parte do meu ensino em escolas públicas teve sobretudo lugar em comunidades negras de baixos rendimentos (Zeichner, 1995). Também muita da investigação que realizei ao longo dos anos se debruça sobre o estudo dos esforços que empreendi, dentro, não só do meu próprio programa de formação de professores, mas igualmente de outros, visando preparar professores que contribuam para um mundo mais igual e justo.

Tenho feito inúmeras tentativas para identificar as ligações entre propostas específicas para a reforma da formação de professores e correntes de pensamento mais alargadas, desenvolvidas ao longo do tempo, no seio das quais as teorias mais recentes reconheceram três amplas linhas de reestruturação da formação de professores, que penso existirem, de uma forma ou outra, em todo o mundo: a agenda da profissionalização, a agenda da desregulação e a agenda da justiça social (Zeichner, 2003). Não abordarei as diferenças entre estas linhas, mas considero que todos os programas de formação de professores do mundo são influenciados pelas três, em simultâneo. A agenda da profissionalização conduziu, em todo o lado, à conversão de muitos dos programas de formação de professores em planos de avaliação de desempenho, baseados num conjunto de padrões de ensino (Freeman-Moir & Scott, 2007). A agenda da desregulação desafiou o monopólio que o ensino superior tinha tido na formação de professores e teve como resultado a adoção de muitos programas de certificação de curta duração que tentaram colocar professores em escolas localizadas em sítios onde é difícil atraí-los e mantê-los. Os desreguladores querem submeter a formação de professores às forças de mercado, pois, de acordo com a sua orientação neoliberal, a competição promove a qualidade (Walsh, 2004; Weiner, 2007).

2. Formação de professores para a justiça social

A terceira e última agenda reformista é a agenda da justiça social, que integra vários aspetos de uma educação que tem vindo a ser conhecida como sociorreconstrucionista, multicultural, antirracista ou ainda inclusiva. Mas ainda que a FPJS se baseie em aspetos destas linhas da formação de professores, distingue-se delas pelo enfoque na ajuda à integração de uma mudança social, em larga escala, nas diferentes esferas da sociedade, de cariz social, económico, político e educativo (Kailin, 2002; McDonald & Zeichner, 2009). Apresentarei esquematicamente os argumentos aduzidos pelos defensores desta agenda, a variedade de práticas de formação de professores que se têm situado no âmbito alargado da justiça social e, posteriormente, exporei a minha crítica construtiva a esta linha de reforma, não como alguém que está de fora, mas antes envolvido diariamente no seu próprio desenvolvimento.

2.1. As finalidades da formação de professores para a justiça social

A FPJS atribui uma importância determinante ao recrutamento de uma força de ensino mais diferenciada e à preparação de todos os professores para o ensino de todos os alunos. Pretende ir mais longe do que apenas exaltar a diversidade, na tentativa de preparar professores, que desejem e sejam capazes de trabalhar dentro e fora das suas salas de aula, de molde a alterarem as desigualdades que existem tanto nas escolas como na sociedade, num sentido mais lato (McDonald & Zeichner, 2009). Reconhecem-se as dimensões social e política do ensino, além de outras, e os contributos dos professores para a promoção de oportunidades de vida dos seus alunos.

A FPJS fundamenta-se numa abundante literatura da especialidade que identifica os atributos e as estratégias do que se tem vindo a chamar de ensino culturalmente responsivo. Embora ainda seja necessário realizar trabalho para clarificar e explicar quais os aspetos que os professores precisam de saber, ser capazes de fazer e ser, para que possam ensinar com sucesso nas atuais escolas públicas, o trabalho de investigadores como Jackie Jordan Irvine, Gloria Ladson-Billings, Geneva Gay, Ana Maria Villegas, Tamara Lucas, Luis Moll e Sonia Neto é extremamente consistente relativamente aos elementos que identificam no que consideram ser “ensinar bem” (Gay, 2000; Irvine & Armento, 2001; Ladson-Billings, 1995; Villegas & Lucas, 2002).

A seguir mostra-se um exemplo do conhecimento, das competências e dos compromissos que emergem desta investigação acerca do ensino culturalmente responsivo, apresentado por Villegas e Lucas (2002). O professor:

- 1) é socioculturalmente consciente – reconhece que há várias formas de perceber a realidade que são influenciadas pelo lugar em que cada um se situa na ordem social;
- 2) tem uma perspectiva positiva dos alunos de estratos sociais diferentes, vendo recursos de aprendizagem em todos os alunos, ao invés de encarar as diferenças como problemas a ultrapassar;
- 3) vê-se a si próprio(a) como um ser simultaneamente responsável e capaz de promover uma mudança educativa que permitirá que as escolas deem resposta a todos os alunos;
- 4) compreende como é que os alunos constroem o conhecimento e é capaz de promover essa construção de conhecimento nos seus alunos;
- 5) tem conhecimento sobre as vidas dos seus alunos, no qual se incluem as fontes de saber (*funds of knowledge*) das suas comunidades;
- 6) utiliza esse conhecimento sobre as vidas dos alunos para planificar o ensino, que se estrutura no que eles já sabem, ao mesmo tempo que os familiariza com o que lhes não é familiar.

A FPJS não é um fenómeno novo. No nosso livro de 1991, *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*³, Dan Liston e eu apresentámos alguns exemplos de esforços para a sua implementação nos EUA, iniciados na década de 30 do século XX, nos quais se inclui o New College do Teachers College de Nova Iorque, entre 1932 e 1939, que previa que os alunos recebessem créditos no curso por participarem em manifestações. O surgimento de cursos de formação de professores com justificações de ordem social, nessa mesma década, é um outro exemplo de FPJS nos Estados Unidos (Liston & Zeichner, 1991).

Estes e outros exemplos, como o da escola de formação de professores de Putney, entre 1950 e 1964, estudado nos últimos tempos por Carol Rodgers, tentaram que a ideia de preparar os professores para promover a reconstrução social fosse aplicada de forma consciente nos programas de formação que lhes eram destinados. E, além da preparação dos professores para lidar com os seus alunos nas salas de aula, procurava-se ainda ligar a formação docente aos movimentos promotores de uma mudança social mais alargada (Rodgers, 2006). Por exemplo, o programa de Putney previa que alunos vivessem em conjunto em grupos multirraciais e estudassem e se encontrassem com vozes preponderantes do Movimento Norte-Americano dos Direitos Civis. Como parte integrante dos seus estudos, os alunos viajavam juntos em carrinhas, por períodos de várias semanas seguidas, e refletiam sobre essas experiências. Estas visitas de estudo consistiam em viagens a zonas do Sul onde estavam a ocorrer lutas pela justiça social. Segundo Rodgers, o objetivo era a inserção dos grupos multirraciais de futuros professores nos problemas sociais, tais como o racismo e a exploração mineira a céu aberto, e o seu contacto com as

3. Formação de Professores e Condições Sociais das Escolas [NT].

respostas a estes problemas, como a reação da Escola Highlander, o boicote ao autocarro em Montgomery, as escolas de cidadania e as comunidades cooperativas. Apesar da existência destes e de outros programas de formação de professores na América do Norte, desde a década de 1930, eles foram sempre considerados exceções pela formação de professores predominante.

No início das tentativas de implementação da FPJS, o que se pretendia era formar professores que viessem a assumir papéis de liderança na reconstrução de uma sociedade com maior igualdade de oportunidades e de êxito entre os diversos grupos que a constituíam. Se os professores fossem formados neste sentido da liderança da reconstrução social, seria natural que viessem a educar os seus alunos de forma a tornarem-se, eles próprios, agentes da mudança social. A revista *Social Frontier*, publicada em 1938, publicou um texto que retrata bem esta lógica:

A função das escolas de formação de professores é clara. Devem fornecer, ao longo do tempo, um conjunto de trabalhadores para as escolas públicas que entendam perfeitamente os problemas sociais, económicos e políticos que o país enfrenta, que se dediquem à melhoria das condições presentes e que sejam capazes de educar cidadãos dispostos a estudar seriamente os problemas sociais, a analisá-los criticamente e a agir de acordo com os seus impulsos mais nobres (Brown, 1938: 328).

2.2. Tensão na formação de professores para a justiça social

Tem havido um número considerável de pressões nos programas de FPJS desde o seu início. Por exemplo, existiu um debate fortíssimo entre os defensores da FPJS, que continua nos nossos dias, semelhante ao que Counts (1932) expôs no seu texto “As escolas atrevem-se a construir uma nova ordem social”, ponderando se o objetivo da FPJS deveria ser treinar os professores nos princípios de uma nova sociedade ou, antes, prepará-los para que pudessem utilizar as competências e os hábitos da análise crítica, mas sem que lhes fosse proposta uma visão alternativa específica de sociedade.

Na mesma linha, tem-se também verificado alguma tensão entre os objetivos dos educadores da FPJS, que pretendem preparar professores para se tornarem líderes da mudança social, e os objetivos de pelo menos alguns futuros professores, que não querem assumir este papel. Por fim, existe ainda uma tensão entre o discurso académico, que defende a preparação para a mudança social, e a sua ligação às comunidades onde este trabalho deve ser realizado. Em princípio, conceder aos académicos das escolas superiores de educação e das universidades a prerrogativa de esclarecerem o que conta como FPJS está em contradição com os princípios básicos da formação em justiça social, na qual tanto os professores

como os membros da comunidade, cujos filhos frequentam as escolas públicas, participariam, de modo expressivo, no processo de formação e de preparação dos professores. Algumas pessoas, nas quais me incluo, têm defendido que a preparação dos professores precisa de ser deslocada das escolas superiores e das universidades para se situar numa cultura híbrida, na qual o direito à explicação acerca do que essa formação compreende é partilhado de forma mais democrática (Gorodetsky & Barak, 2008; Zeichner, 2010).

2.3. Dimensões dos vários tipos de justiça social aplicada à formação de professores

Há vários modos de distinguir o trabalho que tem vindo a ser realizado há alguns anos sob os rótulos de trabalho sociorreconstrucionista, antirracista, multicultural e de FPJS. A título de exemplo, referimos que alguns programas tentam inculcar uma perspetiva de justiça social ao longo de todo o currículo da formação de professores, e podemos inclusivamente verificar como é que, nas várias componentes desse programa, se estrutura e define um conjunto alargado de padrões e de objetivos com enfoque na justiça social. Todavia, e ainda que esta abordagem se tenha verificado ao longo de muitos anos, na literatura sobre FPJS continua a ser frequente – e, provavelmente, trata-se da abordagem dominante – isolar a atenção que é dada aos aspetos da justiça social em apenas alguns cursos, muitas vezes ministrados por um “corpo docente multicultural” que, também frequentemente, é constituído por professores de cor (Moule, 2005).

Desta forma, aspetos como a diversidade, a justiça social e a equidade, tal como muitos outros temas do currículo da formação de professores, foram sujeitos a processos de fragmentação e de falta de coesão, que historicamente abundaram nos programas de formação de professores das escolas e das universidades. Esta fragmentação é uma das consequências de uma variedade de situações, nas quais se incluem o fraco estatuto conferido por muitas universidades à formação de professores, a falta de incentivos ao corpo docente para trabalhar no sentido de desenvolver e melhorar o programa, e a falta de especialização em assuntos sobre a justiça social entre os elementos do corpo docente dedicado à formação de professores (Labaree, 2004).

Uma outra dimensão na qual os programas para a FPJS divergem prende-se com a forma como valorizam a interação com as culturas e os esforços de construção da justiça social, por contraste com o estudo acerca das culturas e o trabalho sobre esta justiça social. Embora todos os programas de formação de professores incluam pelo menos alguma experiência nas escolas e, certas vezes, nas comunidades, diferem no modo como os seus formandos são postos em contacto com os alunos e os adultos de

diferentes contextos e na natureza dessas interações. Por exemplo, alguns programas dão importância à leitura e à discussão de materiais sobre aspetos de raça, diversidade e equidade, mas desenvolvem muito poucas experiências diretas com outras pessoas para além dos futuros professores, enquanto outros programas incluem um trabalho considerável em comunidades nas quais estes são vistos como alguém que aprende, mais do que como alguém que sabe. Ao longo de vários anos, estudei um programa, em Chicago, no qual os alunos viviam num bairro caracterizado por diferenças multiculturais e socioeconómicas e passavam uma grande parte do tempo em interações programadas com ativistas da comunidade e habitantes do bairro (Zeichner & Melnick, 1996). E o trabalho atual de Barbara Seidl em Columbus, Ohio, de cujo programa faz parte integrante o envolvimento dos futuros professores, numa parceria, com uma igreja negra americana que integra adultos com um estatuto semelhante, é um outro exemplo da transferência do centro de gravidade dos programas de formação de professores do *campus* universitário para as comunidades (Seidl & Friend, 2002).

Por último, os programas de FPJS divergem ainda no modo como alguns deles se tornam exemplos das abordagens culturalmente responsivas e ativistas que defendem para os seus alunos. Por um lado, os programas podem dar resposta às diferentes perspetivas e experiências que lhes são trazidas pelos seus alunos, as necessidades dos alunos de cor podem ser tidas em conta e os formandos podem ser vistos como alguém que não se limita a ensinar alunos brancos acerca da diversidade. São envolvidos de forma ativa na sua própria formação e o corpo docente permanente do programa trabalha de forma estreita, tanto com esses alunos, como com os professores cooperantes das escolas. Mas, por outro lado, em muitos programas de formação, a FPJS é transmitida de forma cumulativa, sem grande atenção à variedade dos contextos e das experiências dos alunos, tornando-se os futuros professores recipientes passivos de uma abordagem culturalmente responsiva do ensino e do trabalho ativo para a justiça social, sem que tenham qualquer experiência que os prepare para ensinar. Conklin (2008) defende que os formadores de professores que afirmam trabalhar em prol da justiça social devem promover com os seus formandos o mesmo tipo de relações carinhosas, humanizadas e responsivas que esperam que estes desenvolvam com os alunos nas escolas.

2.4 Práticas de formação de professores para a justiça social

A literatura sobre a formação de professores deu a conhecer algumas das práticas utilizadas pelos formadores, nos programas sob o epíteto de FPJS, no sentido de desenvolverem uma maior sensibilidade intercultural e competência de ensino nos futuros professores. Ao longo dos anos, tenho tentado apresentar exemplos destas práticas e avaliar até que ponto há

uma garantia empírica do que habitualmente se lhes atribui. Seguidamente, apresento algumas delas:

- 1) Práticas de admissão que analisam os candidatos com base numa variedade de fatores, que incluem o seu empenho no ensino de todos os alunos e algumas outras características relacionadas com a competência de ensino intercultural (Villegas & Lucas, 2004);
- 2) Modificar os padrões de formação e avaliação dos professores, de modo a que tenham um maior enfoque em aspetos relacionados com o ensino culturalmente responsivo (Vavrus, 2002);
- 3) Ajudar os futuros professores a desenvolver um conhecimento mais claro acerca das suas identidades étnicas e culturais, do seu posicionamento social e do modo como as várias formas de privilégio operam na sociedade (p. ex., o privilégio associado à língua inglesa e aos indivíduos de raça branca) (Marx, 2006);
- 4) Ajudar os futuros professores a examinar profundamente as suas próprias atitudes e crenças em relação àqueles que são diferentes deles em vários aspetos (Banks et al., 2005);
- 5) Promover expectativas elevadas em todos os alunos (p. ex., através da exposição a casos de sucesso de ensino de alunos carenciados) (Zeichner, 1996);
- 6) Monitorizar e analisar cuidadosamente experiências de campo em escolas e comunidades culturalmente diferentes, que contemplem experiências de imersão cultural nas quais os futuros professores vivam em comunidades também culturalmente diversas (Zeichner, 2010);
- 7) Recorrer, nas comunidades, a adultos não certificados como formadores de professores, a quem se paga para transmitirem conhecimento cultural e linguístico aos futuros professores (por ex., painéis comunitários) (Mahan, 1982);
- 8) Ensinar aos futuros professores como podem aprender a conhecer as famílias e as comunidades dos seus alunos e como podem transferir este conhecimento para práticas de ensino culturalmente responsivas (por ex., através da inclusão de fontes de informação fornecidas pelas comunidades) (Lucas, 2005);
- 9) Incorporar um compromisso com a diversidade no programa e nos contextos institucionais, e não apenas em cursos isolados (Ladson-Billings, 1999);
- 10) Recrutar, apoiar e manter um corpo mais diversificado de formadores de professores.

Deve ter-se em consideração que há uma panóplia de métodos de ensino que podem ser usados no contexto desta intervenção, tais como a investigação-ação, os estudos de caso e os portefólios. Contudo, estas metodologias podem ser utilizadas com vista a uma variedade de objetivos que não são necessariamente sinais de FPJS. O importante é compreender as finalidades do seu uso e como são aplicadas.

2.5. Problemas com a formação de professores para a justiça social

Apesar dos importantes contributos dados pelos defensores da agenda da justiça social para a reforma da formação de professores nestes tempos conturbados, do meu ponto de vista há uma quantidade de problemas que têm enfraquecido o seu impacto. Em primeiro lugar, muito do que foi feito pelos defensores da FPJS tem sido desenvolvido ao nível da sala de aula na formação de professores, pelo facto de os formadores de professores terem introduzido atividades e experiências nos seus programas. Tanto a agenda da profissionalização como a da desregulação têm sido incorporadas pelas estruturas mais alargadas do ensino e da formação de professores e, ainda que se possa não concordar com as suas posições e questões, o facto é que têm moldado o discurso dos políticos. É, portanto, evidente que qualquer solução para os problemas da desigualdade na educação deverá referir as estruturas mais vastas dentro das quais o trabalho se insere. Assim, o enfoque do trabalho para FPJS ao nível local dos indivíduos ou grupos de formadores de professores, no âmbito dos programas de formação, não terá grande impacto sobre as estruturas mais amplas que enformam o ensino, nem no enorme problema social da desigualdade, no que respeita ao acesso à educação e aos seus resultados.

Uma segunda grande limitação da agenda da justiça social é a falta de capacidade dos formadores de professores para fazerem o que precisa de ser feito. Por exemplo, ainda que muitos deles tenham experiência de ensino, muito poucos têm provas dadas como professores nos vários tipos de sistemas educativos atuais, nos quais imperam uma grande pobreza, diversidade e segregação (Zeichner, 1996). De um modo geral, há muito pouca preparação intencional e são raros os programas de indução e de desenvolvimento profissional contínuo disponíveis para os formadores, no que se refere à formação de professores para os cargos que exercem (Cochran-Smith, 2003).

Para além disso, e apesar do que se conhece da investigação sobre a importância de interligar intimamente os programas de formação de professores com as diversas comunidades e sobre a utilização de membros da comunidade como formadores de professores, nos dias de hoje muitos programas continuam a funcionar como se a tarefa de preparar professores, que vão trabalhar em prol da justiça, fosse sobretudo uma questão de estar sentado numa sala de aula na universidade, ler e discutir coisas, ou colocar os futuros professores e os estagiários em escolas culturalmente diferentes para viverem as suas experiências de campo.

De acordo com a literatura da especialidade, um outro problema com a FPJS é que se tem quase exclusivamente focado na preparação dos professores brancos para ensinarem alunos de cor que vivem na pobreza, em vez de preparar todos os professores para serem capazes de ensinar todos os alunos. Nos últimos tempos, tem surgido muita investigação que

testemunha o falhanço da formação de professores na abordagem das necessidades de aprendizagem dos futuros professores de cor nas instituições onde a raça branca predomina (Montecinos, 2004; Villegas & Davis, 2008). Esta literatura defende que, ainda que pressupondo que crescer como uma pessoa de cor leva o indivíduo a viver experiências diferentes da pessoa branca (p. ex., racismo), ninguém pode considerar que ser uma pessoa de cor equivale, por si só, a ser bom professor. Nesta linha de pensamento, a atividade da formação de professores precisa de ser reformulada no sentido de dar resposta às necessidades de todos os futuros professores, de modo a que se tornem capazes de ensinar para a justiça social e a que não sejam formados através de uma perspetiva exclusiva dos professores brancos (Sleeter, 2001).

A juntar a isto, muito do trabalho desenvolvido sob o rótulo de formação multicultural de professores tem-se orientado para assuntos como a raça, o género e a classe social e tem ignorado a imigração maciça por todo o mundo e a preparação de professores para ensinar um número cada vez maior de alunos da língua dominante em todos os sistemas públicos escolares do planeta. De acordo com a investigação, a preparação de todos os professores deveria incluir conteúdos relacionados com os componentes da língua, o processo de aquisição da mesma e as estratégias para ensinar os aprendentes da língua dominante (Lucas & Grinberg, 2008). Nos Estados Unidos, a preparação para ensinar alunos de língua segunda é muitas vezes avaliada de forma negativa, em questionários de acompanhamento de licenciados pelos programas de formação de professores, e os assuntos relativos à diversidade linguística têm sido postos de lado, existindo uma componente de linguística aplicada que só é oferecida à maioria dos professores de inglês como segunda língua e aos que são bilingues. Acresce que, nos Estados Unidos, quase não há investigação, no que se refere à preparação de professores para aspetos da diversidade linguística, para além da que se realiza sobre o ensino do inglês como segunda língua e sobre a educação bilingue.

Conclusão

Apesar dos problemas que tenho vindo a abordar neste texto, a FPJS deu passos importantes quando se tornou parte do discurso diário sobre a formação de professores em todo o mundo. Assim, e ainda que possa ser considerada problemática de um certo ponto de vista, o sucesso que alcançou, ao transformar-se no novo lema da formação de professores e numa constante do seu discurso quotidiano, deve ser aplaudido, nestes tempos em que são desferidos ataques ao direito a qualquer tipo de educação multicultural e, sobretudo, a uma versão que procura promover uma maior justiça social.

Contudo, é também certo que o sucesso que a FPJS tem vindo a conhecer pode transformar-se, com o tempo, num problema sério (tal como aconteceu com o ensino reflexivo nas décadas de 80 e 90 do século XX), quando o que se faz em nome da justiça social, de facto, não envolve a criação de sistemas articulados na educação que tenham por objetivo o trabalho em prol de uma mudança social mais alargada, e quando é levado a cabo isoladamente da atividade de professores e de comunidades que laboram no mesmo sentido.

Saliento que um dos aspetos que deve ser tomado em consideração (McDonald, 2005; Michelli & Keiser, 2005), e que não apresentei neste texto, é a explicação acerca do que se entende por justiça social nos programas de formação de professores que a utilizam como referência de base. Há nitidamente diferentes conceções de justiça, que vão desde o nível mais básico das coisas, tal como a distinção entre oportunidades iguais e resultados equitativos, até aos vários quadros teóricos que falam sobre a redistribuição equitativa de recursos ou sobre o respeito pelas diferenças entre os grupos (McDonald, 2005). A minha própria perspetiva de justiça, na FPJS, considera tanto os seus aspetos distributivos como relacionais, mas, ao mesmo tempo, aproxima-se da posição defendida por Fraser (1997).

Para finalizar, as desigualdades no sistema escolar de um país estão intimamente ligadas ao fosso no acesso a empregos que oferecem um salário digno, à habitação, aos transportes a preços razoáveis, aos cuidados de saúde, etc. Embora a educação e a formação de professores possam desempenhar um papel importante no tratamento destas desigualdades e injustiças, devem apenas ser encaradas como fazendo parte de um plano mais abrangente para a transformação das sociedades. Sem este trabalho político mais amplo, que necessita de ser desenvolvido a muitos níveis para que se altere o modo como os recursos das sociedades são distribuídos (isto é, em guerras, prisões e estádios desportivos, em vez de nas escolas e na educação), a FPJS terá poucas consequências a longo prazo (Berliner, 2005).

A FPJS precisa de se distanciar do discurso fundamentalmente académico das instituições universitárias e começar a fornecer instrumentos práticos que se coadunem com as posições teóricas. Para que tal aconteça, há necessidade de criar alianças fortes com os professores e os diretores das escolas, que estão a desenvolver um bom trabalho, e com os pais e outras pessoas das comunidades locais, que trabalham igualmente em prol da mudança social no sentido de transportar maior justiça social para dentro das escolas e para a sociedade em geral (Zeichner, 2006). Estas alianças precisam de ser muito diferentes daquelas que caracterizam o modelo em que “o especialista universitário transmite conhecimento aos professores e cidadãos ignorantes”, e que tem sido a prática corrente das interações do corpo docente universitário em muitos locais fora da academia. Aqueles que estão nas universidades necessitam de prestar maior atenção àquilo que podem aprender com os professores e pais acerca de

como formar professores que venham a defender a justiça social, e de unir os esforços dentro do contexto educativo aos movimentos sociais mais amplos.

Em conclusão, no que respeita aos filhos dos outros, não deveríamos contentar-nos com menos do que aquilo que desejamos para os nossos próprios filhos. Os “professores suficientemente bons” não deveriam ser apenas suficientemente bons para os filhos dos outros, e a falta de acesso às condições básicas exigidas para se viver com dignidade neste planeta não deveria ser tolerada. Estas são as questões mais importantes que a formação de professores vai enfrentar nos próximos anos.

Referências

- Baines, L. (2006). Deconstructing teacher certification. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 326-329.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., & Duffy, H. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D. (2005). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*. Disponível em <http://www.tcrecord.org>
- Brown, H. (1938). A challenge to teachers' colleges. *Social Frontier*, 4(37), 327-329.
- Carnoy, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labor Review*, 134(6), 653-674.
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eight yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 114-144). Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teacher and Teaching Education*, 19, pp. 5-28.
- Conklin, H. (2008). Modeling compassion in critical, justice-oriented teacher education. *Harvard Educational Review*, 79(4), 652-674.
- Counts, G. (1932). *Dare the schools build a new social order?* New York: John Day Co.
- Dahlström, L. (2006). *The liberal virus and the false opportunity promise in Third World education*. Umeå, Sweden: Global South Network, Umeå University. Disponível em <http://alfa.ped.umu.se/project/globalsouthnetwork>
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the 'post-socialist' condition*. New York: Routledge.
- Freeman-Moir, J., & Scott, A. (Eds.). (2007). *Shaping the future: Critical essays on teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for coemergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1907-1918.
- Hamel, F., & Merz, C. (2005). Reforming accountability: A preservice program wrestles with mandated reform. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 157-167.
- Hinchey, P., & Cadiero-Kaplan, K. (2005). The future of teacher education and teaching: Another piece of the privatization puzzle. *Journal for Critical Educational Policy Studies*, 3(2). Disponível em <http://www.jceps.com>
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work: Power and accountability in America's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Irvine, J. J., & Armento, B. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Boston: McGraw-Hill.
- Johnson, D., Johnson, B., Farenga, S., & Ness, D. (2005). *Trivializing teacher education: The accreditation squeeze*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- Kailin, J. (2002). *Antiracist education*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- Klees, S. (2002). World Bank education policy: New rhetoric, old ideology. *International Journal of Educational Development*, 22, 451-474.
- Labaree, D. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. In A. Iran-Najed & P. David Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24) (pp. 211-247). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Lucas, T. (2005). Fostering a commitment to social justice through service learning in a teacher education course. In N. Michelli & D. L. Keiser (Eds.), *Teacher education for democracy and social justice* (pp. 167-188). New York: Routledge.
- Lucas, T., & Grinberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classrooms: Preparing all teachers to teach the English language learners. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.) (pp. 606-636). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Michelli, N., & Keiser, D. (Eds.). (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge.
- Mahan, J. (1982). Native Americans as teacher trainers: Anatomy and outcomes of a cultural immersion project. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 2(2), 100-109.
- Marx, S. (2006). *Revealing the invisible: Confronting passive racism in teacher education*. New York: Routledge.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher education: Dimensions of prospective teacher's opportunities to learn. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.

- McDonald, M., & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge.
- Michelli, N., & Keiser, D. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge.
- Montecinos, C. (2004). Paradoxes in multicultural teacher education research: Students of color positioned as objects while ignored as subjects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 167-181.
- Moule, J. (2005). Implementing a social justice perspective: Invisible burden of faculty of color. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 23-42.
- Peske, H. G., & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality*. Washington, DC: Education Trust.
- Reimers, F. (1994). Education and structural adjustment in Latin America and sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 14, 119-129.
- Robertson, S. (2008). Remaking the world: Neoliberalism and the transformation of education and teachers' labor. In M. Compton & L. Weiner (Eds.), *The global assault on teaching, teachers and their unions* (pp. 11-36). New York: Palgrave Macmillan.
- Rodgers, C. (2006). The turning of one's soul – Learning to teach for social justice: The Putney Graduate School of Education (1950-1964). *Teachers College Record*, 108(7), 1266-1295.
- Samoff, J. (1999). Institutionalizing international influence: The context for educational reform in Africa. In M. Samuel, J. Perumal, R. Dhunpath, J. Jansen & K. Lewin (Eds.), *International trends in teacher education* (pp. 5-35). Durban, South Africa: University of Durban-Westville, Faculty of Education.
- Seidl, B., & Friend, G. (2002). Leaving authority at the door: Equal-status community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms. *Teacher and Teaching Education*, 18, 421-433.
- Sirotnik, K. (Ed.). (2001). *Holding accountability accountable: What ought to matter in public education*. New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Sleeter, C. E. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 8, 1947-1957.
- Solomon, R. P., & Sekayi, D. N. R. (Eds.). (2007). *Urban teacher education and teaching: Innovative practices for diversity and social justice*. Mahwah, NJ: Erlbaum/Routledge.
- Tatto, T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work. *International Journal of Educational Research*, 45, 231-241.
- Torres, R. M. (2000). From agents of reform to subjects of change: The teaching crossroads in Latin America. *Prospects*, 30, 255-273.
- UNESCO (1998). *World education report*. Paris: UNESCO Publishing.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Villegas Reimers, E., & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Villegas, A. M., & Davis, D. E. (2008). Preparing teachers of color to confront racial/ethnic disparities in educational outcomes. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed.). (pp. 583-605). New York: Routledge.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2004). Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis. In M. Smylie & D. Miretzky (Eds.), *Developing the teacher workforce* (pp. 70-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Walsh, K. (2004). A candidate-centered model for teacher preparation and licensure. In F. Hess, A. Rotherham & K. Walsh (Eds.), *A qualified teacher in every classroom* (pp. 223-254). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Weiner, L. (2007). A lethal threat to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 274-286.
- Zeichner, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In F. Korthagen & T. Russell (Eds.), *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education* (pp. 11-24). London: Falmer Press.
- Zeichner, K. (1996). Educating teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 133-175). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-515.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89(11), 89-99.
- Zeichner, K., & Melnick, S. (1996). The role of community experiences in preparing teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice education* (pp. 176-198). New York: Teachers College Press.