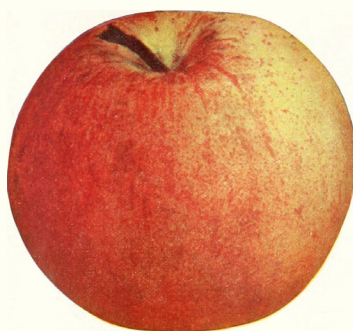


O tempo dos professores



LUÍS GROSSO CORREIA

RUTH LEÃO

SARA POÇAS

(ORG.)

O TEMPO DOS PROFESSORES

Título
O Tempo dos Professores

Organizadores
Luís Grosso Correia, Ruth Capela Leão e Sara Poças

Editor
CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE)
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

Capas
Linnea Lidegran

ISBN:
978-989-8471-26-0
dezembro | 2017

Suporte:
Eletrónico

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00167/2013 do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita dos textos é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Agradecimentos	9
Apresentação	13
Nota de Abertura	
<i>Presente e futuro da profissão docente</i> Lurdes Figueiral	17
I. História(s), cultura(s) e identidade(s) profissional(ais)	21
<i>Memórias dos anos de formação de uma professora portuense na década de 1920</i> José António Afonso	23
<i>Receção(ões) e leituras da obra de António Nóvoa na formação de professores em Portugal</i> António G. Ferreira, Luís Mota; Carla Vilhena	45
<i>Ser professor: os desafios que se colocam hoje nas escolas</i> Luísa Santos, Ariana Cosme	57
<i>A reconstrução da identidade profissional em comunidades de prática</i> Inês Teixeira, Paula Batista, Amândio Graça	71
<i>Um estilo de ensinar, passeante, peripatético e convivente</i> Maria Adriana Sousa Carvalho	89
<i>Contextos não escolares na formação inicial de educadores e professores: o caso da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich</i> Elisabete X. Gomes	103
<i>Ser professor numa escola diferente: as representações dos/as educadores/as da Cooperativa A Torre sobre a profissão, a escola e as práticas educativas</i> Joaquim Pintassilgo, Alda Namora	119
<i>Um tempo de expectativa e de renovação: a instalação da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica (1916-1930)</i> Nuno M. Ferreira	131
<i>Ser Professor Waldorf</i> Raquel Pereira Henriques	147
<i>A path to become an expert. Professionalization and teacher training in Romania during the second half of the 19th century</i> Ramona Caramelea	163
II. Formação, avaliação e desenvolvimento profissional	173
<i>A formação de Professores do Futuro em Angola da ONGD Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP): 1995-2015</i> Celestina Silepo,	175
<i>Reflexões sobre as funções e competências do supervisor de estágio: uma experiência da Universidade Pedagógica em Moçambique</i> Lúcia S. Simbine, Ana Paula L. A. Camuendo,	191
<i>Formação de professores de História: o estágio supervisionado da Universidade Federal da Fronteira Sul e da Universidade do Minho</i> Halferd Ribeiro Júnior, Glória Solé	203
<i>Formação docente e o perfil dos estudantes das licenciaturas: perspectivas profissionais e aprendizagens a partir da disciplina Políticas e Gestão da Educação Básica</i> Luciana Cordeiro Limeira, Ranilce Guimarães, Ivonete Ferreira de Sousa, Aline Veiga Santos	217
<i>Metodologias ativas: desafios planeados para mobilizar as competências desejadas no ensino e aprendizagem em um curso de bacharelado em enfermagem</i>	235

Cláudia Flores Rodrigues, Michela Regina Scherer Vieira, Camila Vieira Silva	
<i>Trabalho do professor no Brasil: um estudo teórico sobre a avaliação docente e as suas perspectivas.</i>	245
Izabel Matos de Aguiar Silva	
<i>Perspectivas sobre a avaliação do desempenho docente no Estado do Pará, Brasil. Estudo em busca de indicadores para um quadro referencial de avaliação, através da percepção dos professores</i>	257
Izabel Matos de Aguiar Silva, Isabel José Botas Bruno Fialho	
<i>Formação de professores e profissionais que atuam com atendimento de adolescentes em privação de liberdade: relato de experiência</i>	267
Maria Nilvane Zanella, Belmiro Gil Cabrito, Angela M. Barros Lara	
<i>Inclusão social pela via da inclusão digital na formação inicial de professores em educação do campo na UFG, RC-Brasil</i>	283
Maria Paulina de Assis, Elis Regina da Costa, Wender Faleiro	
<i>Caminhos entrelaçados entre Brasil e Cuba na formação de professores do campo</i>	299
Wender Faleiro, Lídice Mesa Gómez, Magno Nunes Farias	
<i>A construção da identidade profissional em contexto de estágio profissional: Reflexões de uma estudante-estagiária de Educação Física</i>	319
Ana Rita Pacheco, Mariana Cunha, Paula Batista	
<i>Cartografia dos saberes e práticas docentes da educação para a saúde: diabetes Mellitus no contexto escolar</i>	333
Ronaldo Silva, Tiago Venturi, Graça Simões de Carvalho	
<i>A formação do professor de Administração para a educação profissional técnica: um estudo narrativo sobre a constituição da docência</i>	341
Patrícia P. Ramos, Cristhianny B. Barreiro	
<i>Articulação entre contextos formativos e processos de supervisão em Prática Educativa Supervisionada: a perspectiva de professores e educadores em formação</i>	355
Pedro Duarte, Bernardo Canha	
<i>A percepção de (in)disciplina em contexto escolar ao longo da carreira docente</i>	373
Elsa Ribeiro-Silva, Guilherme Monteiro	
<i>Intervir com e na diversidade para a prevenção da radicalização: percepções de professores de um Agrupamento de Escolas do Porto</i>	385
Preciosa Fernandes, Francisca Costa	
<i>Formação de professores. Um desafio constante</i>	397
Sandra Terezinha Urbanetz	
<i>A docência na constituição de um estilo pedagógico em escreituras</i>	409
Josimara W. Schwantz, Carla G. Rodrigues	
<i>Dimensões da centralidade do professor na efetivação da Educação do Campo</i>	423
Wagner A. Auarek, Floriano Viseu	
<i>A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores/Professores Cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica</i>	435
G. Pereira, N. Fraga	
<i>Os desafios do professor no século XXI: competências profissionais e promoção de aprendizagem nos alunos</i>	453
Teresa Dias	
<i>Avaliação da prática docente</i>	457
Juliana S. Dias, Cassius G. Oliveira, Rafaela D. Barbosa	
<i>Avaliação de escolas inscrita no referencial racional burocrático e na narrativa da normalização: a macrorreferencialização da profissionalidade docente e o reforço da estrutura técnico burocrática da escola</i>	469
Henrique M. P. Ramalho	
<i>Centro de Treino de Natação: Núcleo de formação em exercício da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto</i>	485

A. Alécia Fernandes, Ana S. Monteiro, Ricardo J. Fernandes	
<i>A formação do professor de 1.º CEB: como articular conteúdos de Português e de Estudo do Meio?</i>	499
Ana S. Lopes, Celda Choupina, Sara Monteiro	
<i>Adequacy of bioinformatics tools to elementary and secondary school curricula: a training course for teachers</i>	
Ana Martins, Leonor Lencastre, Fernando Tavares	515
III. Curricula, inovação, contextos, práticas e ambientes de ensino-aprendizagem	523
<i>A construção do conhecimento na educação de infância</i>	525
Ana Isabel Gouveia, Nuno Fraga	
<i>Uma proposta sobre desigualdade de género: até que ponto conhecemos o curriculum?</i>	541
Florabela Samagaio	
<i>O tempo do professor: a relevância de dedicar um tempo às discussões de género e étnico-raciais na formação e na sala de aula</i>	557
Ruth Pavan	
<i>Farewell to ex-cathedra lectures: redefining the role of teachers in the Flipped Classroom</i>	569
Amel Meziane-Fourati	
<i>Flipped classroom: estratégia de aprendizagem que promova o envolvimento do aluno para aprender</i>	577
Sandra Emília Barros de Sousa, José Luís Pires Ramos	
<i>A música como estratégia de intervenção pedagógica</i>	593
Márcia Amaral, Irene C. Costa	
<i>Educação permanente em saúde: práticas inovadoras em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem</i>	609
Paulo J. de O. Carvalho	
<i>O ensino de valores éticos na educação infantil: a literatura infantil como “prática” mediadora</i>	619
Zênia R. dos Santos Barbosa, Maria E. da S. Santos Santos, Sheyla M. F. Macedo, Kaiza M. A. Oliveira	
<i>As ideias tácitas dos alunos de 2º Ciclo do Ensino Básico sobre a questão dos “retornados” da África Portuguesa</i>	633
Isilda B. C. Monteiro, Ana Raquel Serafim, Isabel Carneiro, Joana Oliveira, Sandra Campos	
<i>Os “retornados” da África Portuguesa entre a Memória e a História? contextos e práticas pedagógicas em sala de aula no 2º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso</i>	641
Isilda B. C. Monteiro, Fernanda P. S. Maia	
<i>Audioguia: uma fonte de conhecimento, expressão e comunicação</i>	651
Ana Castro, Ciliana Pinheira, Filipa Freitas, Maria J. Fernando, Irene C. Costa, Roberto M. Mercado	
<i>Análise qualitativa das situações-problema utilizadas na formação superior em Fonoaudiologia, Brasil</i>	665
Roxane A. Irineu, Raphaela B. Guedes-Granzotti, Bárbara C. S. Rosa, Francielle V. Costa, Tatiane L. Souza, Carla P. H. A. R. César	
<i>Dificuldades de aprendizagem e os desafios para os professores de língua estrangeira</i>	675
Hurrydeo Beefun	
<i>A transversalidade das aprendizagens de História em Angola segundo a voz dos professores</i>	687
Rebeca Helena André	
<i>Mudanças curriculares em História e Geografia: paradigma, modelos e prática</i>	705
Maria Raquel L. T. Magalhães	
<i>Os professores do ensino básico nas aulas de história de Portugal. Análise dos resultados de uma entrevista</i>	721
Ana I. Moreira, Xosé A. Castro	
<i>A prática pedagógica no processo da formação de professores de natação</i>	735
Ana S. Monteiro, Alécia Fernandes, Susana Soares, Ricardo J. Fernandes	
<i>A perspectiva dos estudantes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico sobre a Avaliação</i>	741
Maria do Carmo Duarte, Pedro Duarte	
<i>O currículo - categoria administrativa ou prática docente?</i>	759

António Carlos Luz Correia	
<i>Encontros discursivos entre o currículo e a didática no debate sobre a formação docente</i>	777
Maria Angélica da Silva, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	
<i>Docência e investigação em Arte – biopolítica e a operação da criatividade artística e tecnológica na educação: o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória</i>	787
Tiago B. Assis	
<i>Uma viagem coletiva num contexto de aprendizagem cooperativa</i>	795
Maria da Conceição S. C. Santos	
<i>Gêneros linguísticos discursivos: um factor de inclusão no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique</i>	803
Paula Bambo	
<i>Para que serve a didática do Português?</i>	811
Ana Luísa Costa, Sónia Valente Rodrigues, Isabel Sebastião	
<i>A formação docente: mediando saberes para o sucesso escolar</i>	829
Zênia R. S. Barbosa, Sheyla M. F. Macedo	
IV. Políticas educativas, organização escolar e profissionalidade docente	841
<i>Estado, movimentos sociais e educação</i>	843
Admário Luiz de Almeida, Janaina Santana Costa	
<i>Políticas públicas e participação cidadã no Brasil: uma análise do governo de Pernambuco</i>	859
Ana Claudia Dantas Cavalcanti	
<i>A política de educação do campo no Estado do Paraná, Brasil</i>	875
Eline G. O. Zioli, Elisa Y. Ichikawa	
<i>As tecnologias em espaços e contextos de aprendizagem: a Unidade de Tecnologia - UTEC e seu foco na comunidade do Recife/Brasil</i>	889
Ana C. Cavalcanti, Jurema I. Carmo	
<i>Formação contínua e a dimensão pessoal da profissionalidade docente</i>	905
Simone S.F. Nascimento	
<i>Evasão escolar: uma problemática de um curso técnico de nível médio do IFSP - Campus Boituva</i>	923
Alice A. Dondoni Neta, Lúcia Villas Bôas	
<i>Políticas de valorização do magistério: o caso do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	931
Amilka D. Lima Melo Dias, Belmiro Gil Cabrito	
<i>Os professores deputados no Estado Novo</i>	945
Teresa Maria Novais Moreira	
<i>A profissão docente no âmbito do ensino técnico integrado no Brasil e ensino profissional tecnológico em Portugal</i>	963
Christhianny B. Barreiro, Maria J. Mogarro	
<i>A formação de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário no ensino superior em Portugal: do Processo de Bolonha à atualidade</i>	973
Madalena Fonseca, Rita Friães	
<i>Da colegialidade à unipessoalidade: o que dizem os atores educativos</i>	1001
Maria João de Carvalho	
V. Ensino Superior e Língua Gestual	1009
<i>El tiempo de las profesoras universitarias (España, siglo XX). Apuntes universitarias</i>	1011
Jean-Louis Guereña	
<i>Repercussões do Processo de Bolonha nas universidades portuguesas: o que dizem os estudos e os professores?</i>	1025

Cláudia Aleixo Alves, Emília Vilarinho, Zenólia Christina Campos Figueiredo	
<i>Educação inclusiva no Ensino Superior: percepção dos docentes e dos estudantes com NEE</i>	1041
Ana C. Silva, Ana Pinheiro	
<i>Avaliação curricular na educação superior</i>	1057
Juliana S. Dias, Cassius G. Oliveira, Rafaela D. Barbosa	
<i>Desenvolvimento profissional docente à luz das inovações curriculares e pedagógicas: desafios para o assessoramento pedagógico universitário</i>	1069
Amanda R. C. Xavier, Carlinda Leite, Maria Antonia R. Azevedo, Lígia B. Z. Carrasco	
<i>A interface entre o processo formativo docente e a prática de ensino de Língua Gestual Portuguesa</i>	1085
Andréa Pereira Silveira, Orquídea Coelho, Ivany Pinto Nascimento	
<i>Língua Brasileira de Sinais e professores: relações entre língua gestual e docência na inclusão escolar de surdos</i>	1101
Pedro H. Witches	
<i>Educação inclusiva de surdos: o tempo dos professores</i>	1111
Joaquim Melro	
Nota Final	
<i>O tempo dos professores, hoje</i>	1133
António Nóvoa	

Agradecimentos

O presente livro eletrónico agrega um conjunto de intervenções que foram apresentadas ao congresso internacional O Tempo dos Professores, organizado pelo CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas e realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), entre 28 e 30 de setembro de 2017.

Para o cabal desenvolvimento do congresso, a comissão organizadora contou com vários apoios imprescindíveis, facto que aqui nos leva a protestar publicamente os devidos agradecimentos.

Deste modo, agradecemos aos conferencistas plenários Rebecca Rogers, Luiza Cortesão e António Nóvoa, e aos participantes nas mesas-redondas Amélia Lopes, António Gomes Ferreira, Artur Santos Silva, Carlinda Leite, Helena Costa Araújo, Jorge Ramos do Ó, Isabel Menezes, Lurdes Figueiral, Maria de Fátima Marinho e Maria de Fátima Oliveira, pelo tempo de trabalho que, entre os múltiplos compromissos das suas agendas profissionais, dedicaram ao congresso.

Aos professores Ana Raquel Silva, Adriana Torres e Radu Ungureanu pela leitura e interpretação de textos biográficos e musicais de Óscar Lopes, Eugénio de Andrade e de Johan Sebastian Bach, respetivamente.

Aos programas Santander Universidades/Universidade do Porto, de Língua e Cultura Portuguesas da Fundação Calouste Gulbenkian, Fundo de Apoio à Atividade Científica da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e de Doutoramento em Ciências da Educação da FPCEUP pelo bom acolhimento do congresso e apoio financeiro prestados.

À Câmara Municipal do Porto pela oferta de copos, sacos, gravuras e vários mapas e à Porto Editora pelas capas, cadernos e esferográficas.

Ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas pela organização do serviço esmerado do Porto de Honra e à Quinta da Boeira pela oferta de garrafas de vinho do Porto de tão apreciada qualidade.

À Comissão de Honra do congresso, designadamente aos senhores Tiago Brandão Rodrigues (Ministro da Educação), Rui Moreira (Presidente da Câmara Municipal do Porto), Artur Santos Silva (Presidente Cessante do Conselho de Administração da Fundação Calouste Gulbenkian), Sebastião Feyer de Azevedo (Reitor da Universidade do Porto), Rosário Gambôa (Presidente do Politécnico do Porto), José Alberto Correia (Diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação) e família do Professor Óscar Lopes (Maria Helena Madeira Lopes, Sérgio Lopes e Rui Madeira Lopes).

Aos comissários científicos Alberto Filipe Araújo (U. Minho), Almerindo Janela Afonso (U. Minho), Amândio Graça (U. Porto), Amélia Lopes (U. Porto), Ana Isabel Madeira (U. Lisboa), Ana Paula Caetano (U. Lisboa), António Cachapuz (U. Aveiro), António Gomes Ferreira (U. Coimbra), António Nóvoa (U. Lisboa), António Teodoro (U. Lusófona), Ariana Cosme (U. Porto), Armando Loureiro (UTAD), Áurea Adão (U. Lisboa), Bártolo Paiva Campos (U. Porto), Carlinda Leite (U. Porto), Catarina Martins (U. Porto), Cecília Galvão (U. Lisboa), Clara Vasconcelos (U. Porto), David Rodrigues (U. Lisboa), Deolinda Alice Ribeiro (P. Porto), Domingos Fernandes (U. Lisboa), Elisabete Ferreira (U. Porto), Elsa Pacheco (U. Porto), Fátima Pereira (U. Porto), Felisbela Martins (M. Educação), Fernando Luís Diogo (P. Porto), Gabriela Chaves (U. Porto), Graça Boal Palheiros (P. Porto), Helena Costa Araújo (U. Porto), Henrique Vaz (U. Porto), Idália Sá-Chaves (U. Aveiro), Isabel Margarida Duarte (U. Porto), Isabel Menezes (U. Porto), Jaime Carvalho e Silva (U. Coimbra), João Paiva (U. Porto), João Pedro da Ponte (U. Lisboa), Joaquim Pintassilgo (U. Lisboa), Jorge Adelino Costa (U. Aveiro), Jorge Ramos do Ó (U. Lisboa), José Alberto Correia (U. Porto), José António Afonso (U. Minho), José Carlos Morgado (U. Minho), José Carlos Paiva (U. Porto), Júlio Santos (U. Minho), Justino Magalhães (U. Lisboa), Licínio Lima (U. Minho), Luís Alberto Alves (U. Porto), Luís Miguel Carvalho (U. Lisboa), Luís Mota (I.P. Coimbra), Luiza Cortesão (U. Porto), Manuela Ferreira (U. Porto), Margarida Louro Felgueiras (U. Porto), Maria Assunção Flores (U. Minho), Maria do Céu Melo (U. Minho), Maria Ellison Matos (U. Porto), Maria Glória Solé (U. Minho), Maria João Carvalho (UTAD), Maria João Couto (U. Porto), Maria João Mogarro (U. Lisboa), Maria Manuela Ferreira (P. Porto), Paulo Guinote (M. Educação), Paulo Jorge Santos (U. Porto), Paulo Simeão Carvalho (U. Porto), Preciosa Fernandes (U. Porto), Prudência Antão Coimbra (P. Porto), Raquel Pereira Henriques (U.N. Lisboa), Ricardo Vieira (I.P. Leiria), Rodrigo Azevedo (M. Educação), Rogélio Ponce León (U. Porto), Rui Manuel Bessa (P. Porto), Rui Trindade (U. Porto), Sara de Barros Araújo (P. Porto), Sónia Valente Rodrigues (U. Porto) e Teresa Medina (U. Porto) pelo atento labor de avaliação das cerca de duzentas e dez propostas de comunicação recebidas.

Às instituições parceiras Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Associação de História da Educação de

Portugal, Associação de Professores de Filosofia, Associação de Professores de Geografia, Associação de Professores de História, Associação de Professores de Matemática, Associação de Professores de Português, Associação de Profissionais de Educação de Infância, Associação Nacional de Professores de Informática, Associação Portuguesa de Professores de Francês, Associação dos Professores de Desenho e Geometria Descritiva e Associação Portuguesa de Educação Musical pela receptividade, adesão e divulgação do congresso.

Ao secretariado do CIIE e ao Serviço de Comunicação e Imagem da FPCEUP pelo empenho, solicitude e competência colocados em todas as fases do congresso.

À jovem e competente equipa de operacionais, constituída pela Amanda Dhl, Ana Rita Ferreira, Catarina Seabra, Daniela Cardoso, Daniela Magalhães, Duarte Duarte, Lara Lopes, Lúcia Silva, Mafalda Sousa, Maria Gregório, Regina Abreu, Tiago Costa e Vitória Aguiar, que tornaram a execução do congresso mais fluída, profissional e serena.

À Simone Formiga pelo trabalho dedicado e gracioso com o design dos materiais de comunicação do congresso (cartaz, website, livro de programa e resumos, brochura do programa, entre outros).

Aos cerca de trezentos participantes no congresso e, entre estes, aos cerca de cento e oitenta comunicantes que em muito aprofundaram o sentido de partilha, divulgação e debate dos resultados dos trabalhos científicos apresentados.

Apresentação

Nos últimos trinta anos assistiu-se, em Portugal, à consolidação dos cursos de formação inicial de professores no ensino superior universitário (1987), à autonomia das instituições deste nível de ensino (1988), à homologação do estatuto da carreira docente do ensino não-superior (desde 1989, com 15 alterações), a reformas e reestruturações curriculares (1989, 2001 e 2012, entre outras), à criação e extinção do Instituto de Inovação Educacional em 1987 e 2002, respetivamente, ao direito à formação contínua para educadores e professores (1992), à autonomia da gestão e administração dos estabelecimentos escolares (1998, 2008 e 2012), ao início da criação do espaço educativo europeu (na sequência do lançamento do Processo de Bolonha, 1999), ao programa internacional trienal de avaliação do desempenho dos estudantes de 15 anos de idade em áreas do conhecimento com relevância económica (PISA pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE), ao estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário (2002), ao congelamento das progressões na carreira docente (desde 2005), ao lançamento do inquérito internacional do processo de ensino e aprendizagem (programa TALIS, desde 2008, pela mesma OCDE), à extinção das direções regionais de educação (2012) e à subsequente intensificação do programa de agrupamentos verticais de escolas (previstas desde 1998), entre outros factos relevantes para uma compreensão alargada da profissão docente.

Segundo dados oficiais relativos ao ano letivo de 2014/2015 (cf. ME/DGEEC, Perfil do docente: 2014-2015, 2016), o subsistema de educação pré-escolar e escolar dos ensinos básico e secundário era assegurado pelo serviço de 141.274 professores/as (incluindo 16.079 educadoras/es), cujo perfil pode ser sintetizado pelos seguintes dados: predomínio de professoras (77,8%); população envelhecida (2,8% com menos de 30 anos, 25,6% entre os 30 e 39 anos, 36,0% entre os 40 e os 49 anos e 34,7% acima dos 50 anos); maioria habilitada com o grau de licenciatura (83,1%) e, complementarmente, com pós-graduações (10,0%), subsistindo ainda 6,9% de bacharéis.

A atividade docente ganha sentido na praxis letiva diária, silenciosa, complexa, intersubjetiva, que, por razões organizacionais, tem sido visada, nos últimos anos, por políticas gestionárias e curriculares, entre outras, que concebem os/as educadores/as e professores/as como peças de uma tecnologia administrativa e produtivista pronta-a-servir e a rentabilizar em qualquer contexto

de trabalho escolar. Os resultados alcançados por Portugal no quadro da edição de 2015 do PISA despoletaram, em contracorrente com alguns discursos instalados e prevaletentes no campo social e político, um movimento de reconhecimento oficial do labor contínuo, sofrido e dedicado de educadores/as e professores/as em prol da qualificação das aprendizagens dos estudantes portugueses, desenvolvido num quadro sistémico de baixa eficiência se se observar a persistência das elevadas taxas de retenção escolar.

Em *Le temps de professeurs* (2 vols., Lisboa: INIC, 1987), António Nóvoa salientava, logo a abrir, que “a compreensão da génese e desenvolvimento da profissão docente exige o recurso a um olhar sobre a longa duração, o único capaz de apreender esta história (feita de «continuidades» e de «roturas») em toda a sua complexidade” (vol. 1, p. 11), para, depois de passar em documentada, fina e problematizada análise a evolução da profissão em Portugal, entre o final do século XVIII e a década de 1920, rematar com uma projecção feita de lucidez: “A esperança, neste final atormentado do século XX, é uma espécie de «procura do impossível»: os tempos atuais não permitem mais uma visão idílica da sociedade e do papel da escola e dos professores, mas reclamam, pelo contrário, uma pesquisa quotidiana de um sentido para a ação educativa. Os professores não são, seguramente, como muitas vezes foi proclamado, «os sábios do mundo», mas eles não são mais apenas «os simples agentes» de um poder que os ultrapassa, do qual alguns os acusam. Ao reencontrar um equilíbrio que perderam e ao compreender os limites do seu trabalho, os «profissionais do ensino» também serão capazes de definir as estratégias de ação que não podem tudo mudar, mas que podem mudar qualquer coisa. E esta qualquer coisa não é negligenciável” (vol. II, p. 793).

Sob a bandeira da comemoração dos trinta anos do arranque da formação inicial de professores na Universidade do Porto à luz dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e da publicação da tese doutoral de António Nóvoa, *Le temps des professeurs*, trabalho certo no momento certo, diríamos, e do centenário do nascimento de Óscar Lopes (1917-2013), professor-intelectual liceal e universitário ímpar, o CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto organizou, entre 28 e 30 de setembro p.p., um congresso dedicado à reflexão e debate científicos sobre a atividade docente em todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior.

O congresso tomou emprestado o título tese doutoral de António Nóvoa e reuniu cerca de trezentos investigadores em torno de três conferências plenárias (proferidas por Rebecca Rogers, professora da Universidade de Paris V - Sorbonne, Luiza Cortesão, professora emérita e

investigadora da Universidade do Porto, e António Nóvoa, reitor honorário da Universidade de Lisboa), três mesas-redondas (sobre a condição docente hoje, Óscar Lopes e “*Le Temps des Professeurs* - ler e depois”), um momento literário-musical (*Uma Arte de Música: Eugénio, Óscar e Bach*) e cento e oitenta comunicações distribuídas por seis eixos temáticos, a saber: história(s), cultura(s) e identidade(s) profissional(ais); formação, avaliação e desenvolvimento profissional; curricula, inovação, contextos, práticas e ambientes de ensino-aprendizagem; políticas educativas, organização escolar e profissionalidade docente; ensino superior; e língua gestual.

O presente livro reúne setenta e nove trabalhos originais sobre a profissão docente, distribuídos por cinco capítulos, homónimos dos acima referidos eixos temáticos, balizados entre duas notas: a de abertura, por Lurdes Figueiral, professora de Matemática, e a final, por António Nóvoa, renomado professor e investigador a nível mundial..

Hoje, quando abrir este livro, o leitor talvez fique a pensar nos milhares de professoras e professores que estão a lecionar, a preparar aulas, a avaliar trabalhos escolares, a atualizar os seus conhecimentos científico-educativos, a investigar temáticas cientificamente pertinentes em sede de curso de formação pós-graduada, em trânsito no, por vezes, longo percurso casa-escola-casa ou a habitar um quarto alugado em terra estranha, sempre no contexto de um múnus profissional urdido num tempo cheio, denso, fluído, poroso, cíclico e ininterrupto.

Este livro é dedicado às professoras e professores de todos os graus e modalidades de educação, ensino e formação.

Nota de Abertura

Presente e futuro da profissão docente

Lurdes Figueiral*

Quero começar por saudar todas e todos os presentes. E quero agradecer o convite para participar neste momento de um congresso que nos recentra na questão pedagógica e no ser professora, ser professor, gratamente pela mão de Óscar Lopes e pela mão de António Nóvoa; agradeço às comissões que o prepararam e congratulo-me por a associação a que pertenço e neste momento presido — a APM — ter apoiado esta iniciativa: finalmente alegro-me que aconteça na minha cidade, este lugar onde se aprende resistência e liberdade.

Neste *tempo dos professores* pede-se-nos que reflitamos sobre o *presente* e o *futuro*; neste passeio temporal, o *passado* dá-nos certamente essa história diante da qual cada época encontra a sua claridade; também a nossa história pessoal, o nosso relato biográfico, nos permite um olhar mais lúcido — com mais luz, mais clareza — sobre a nossa profissão docente, a que vivemos pessoalmente e a que vivemos como coletivo.

Devo confessar que se me torna um pouco difícil falar da *profissão docente*: correndo o risco de me distanciar daquilo que me foi pedido, prefiro centrar-me no sujeito que exerce essa profissão, centrar-me na figura do Professor e na realidade dos professores no Portugal de hoje.

Sublinho aqui um enunciado da apresentação deste congresso que me parece descrever bem um dos aspetos do nosso presente:

A atividade docente ganha sentido na praxis letiva diária, silenciosa, complexa, intersubjetiva, que, por razões organizacionais, tem sido visada, nos últimos anos, por políticas gestionárias e curriculares, entre outras, que concebem os/as educadores/as e professores/as como peças de uma tecnologia administrativa e produtivista pronta-a-servir e a rentabilizar em qualquer contexto de trabalho escolar.

* Presidente da Direção da Associação dos Professores de Matemática.

De facto, quando a Escola é invadida pela concepção empresarial do mercado em que os professores são vistos como *peças de uma tecnologia administrativa e produtivista*, quando a obsessão avaliativa sinaliza o mais selvático espírito de competição entre os diversos atores — alunos, professores, turmas, escolas — toca aos professores, talvez, a parte profissionalmente mais árida e humanamente mais dolorosa desta realidade, pela vigilância e controlo de que são alvo e pela permanência neste estádio onde se cruzam todos os confrontos na sua versão mais perversa.

A desvalorização dos professores — que tem tantas expressões (sociais, mediáticas, profissionais, na própria cultura escolar e para a própria tutela) — a sua menorização, a forma como isso se olha quase com normalidade, a corrosão da sua imagem constitui um duro golpe dado na Escola com consequências visivelmente graves e que se podem tornar dificilmente irreversíveis se não forem rapidamente contrariadas, no discurso e na ação. Porque, uma sociedade que se dá ao luxo de perder os seus professores, perde inevitavelmente a Escola que se converte num lugar de funcionários descontentes e desgastados, sem capacidade de resistência a políticas centrais e a politiquices caseiras.

Perdem-se os professores em favor de manuais escolares onde tudo é previsto ao detalhe, até as planificações; perdem-se, para centros de explicações invertendo e pervertendo o sentido da escola pública para todos; perdem-se, em currículos pejados de metas que são um insulto à inteligência e ao conhecimento que possuem; perdem-se, quando se lhes aponta o êxito nos exames como o principal objetivo do seu trabalho educativo que assim tende a converter-se em treino de rotinas e conhecimentos básicos.

Ao contrário do discurso do imobilismo, disfarçado de estabilidade, é urgente mudar. Sozinho o professor pouco poderá mudar, mas nenhuma mudança se fará sem os professores e muito menos contra os professores. Pela urgência deste momento, nunca como antes, este é o *tempo dos professores*, o tempo de mudar o presente e fazer um futuro educativo onde nenhuma aluna, nenhum aluno seja deixado para trás.

É urgente mudar com os professores e através dos professores. É urgente, por isso, reconstruir o tecido educativo reerguendo os professores. É imprescindível recuperar os professores, ganhar os professores, confiar nos professores. Ganhá-los para a **esperança** que, no dizer de Hannah Arendt, *reside sempre na novidade que cada geração traz consigo* (Arendt, 2000, 52). Por isso é-nos exigida uma opção consciente pelo ato educativo que nunca é neutro, e pelo tempo presente que nos desafia em cada momento. Acrescenta Arendt, *a educação é assim o ponto em que se*

decide se se ama suficientemente o mundo — e eu acrescentaria, explicitando, o tempo, o nosso tempo — para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens (Arendt, 2000, 52).

María Zambrano, nesses anos do século passado onde a educação foi de facto paixão de filósofos, pensadores e poetas (lembremo-nos de Gabriela Mistral, de Sebastião da Gama, de Maria Rosa Colaço) falava do professor como mediador (Zambrano, 1965) num tempo que ela considerava de profunda crise das mediações em todas as suas formas, um mediador pessoal capaz de fazer surgir perguntas nos seus alunos, sobretudo capaz de possibilitar que os seus alunos se questionem eles próprios. Hoje continuamos a defender que, mais do que saber dar muitas respostas — tantas vezes, senão a maior parte das vezes, sem a compreensão que lhes dá sentido e significado — o grande desafio de uma educação de qualidade é provocar questões, é fazer surgir perguntas, boas perguntas.

Certamente que é impossível falar da profissão docente sem referir as condições do seu exercício: precisamos de melhores condições de trabalho em muitos sentidos e, sobretudo, no *sentido* desse mesmo trabalho; precisamos que se nos reconheça o valor e o indefectível papel que temos na Educação, na vida das escolas e no crescer dos nossos alunos. Certamente que precisamos de apoios e certamente que precisamos de recuperar o desígnio do trabalho colaborativo entre nós, onde a cizânia do confronto e da disputa foi semeada e o veneno da impotência foi lançado: esse *não há nada a fazer* é algo que contradiz a essencialidade do que somos e do que fazemos. Por isso nunca será suficiente nem bastante que a nossa voz se erga com determinação. Mas gostava de voltar a Hannah Arendt quando acrescenta ao amor ao mundo que referi antes, este outro ato de amar: *A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (Arendt, 2000, 52-53).*

Neste novo tempo, neste *tempo dos professores*, ao professor tem que ser devolvido *tempo* porque, como recorda Bertrand Russell, *o professor só pode realizar o seu trabalho adequadamente, se se sentir dirigido por um impulso criador interno e se não estiver dominado e acorrentado por uma autoridade exterior*, para o que precisa de tempo e de *muito maior liberdade* na sua profissão, de *mais oportunidades de autodeterminação, mais independência face à interferência dos burocratas e dos fanáticos (Russell, 2000, 84).*

Tempo e Liberdade. Tolerância e vigilância diante do medo. Como reconhecia Russell noutros tempos de novo infelizmente atuais, *o homem da rua está cheio de medo e, portanto, não tem vontade de tolerar liberdades que lhe pareçam desnecessárias* (Russell, 2000, 85).

A 10 de junho de 2012, António Sampaio da Nóvoa recordava um elemento central do nosso ser e estar que tão bem se aplica ao ser e estar do professor e que hoje quero trazer aqui: *Há sempre alternativas. A arrogância do pensamento inevitável é o contrário da liberdade. E nestes estranhos dias, duros e difíceis, podemos prescindir de tudo, mas não podemos prescindir nem da Liberdade nem do Futuro* (Nóvoa, 2012, 1).

Liberdade e futuro; liberdade para termos *futuro* e para edificarmos futuros.

Este, estou convicta é o nosso grande desafio e será também a nossa grande força: reunidos à grande mesa do Saber para o repartir, um saber herdado mas sobretudo um saber que se atualiza, se constrói e reconstrói, se coloca ao serviço do bem comum; um saber que proporcionamos, que tornamos acessível, para que cresçam outros saberes e se renove assim, permanentemente, o conhecimento e a sabedoria. Um Conhecimento que possibilite o Futuro; uma Sabedoria cada vez mais Humana que o torne habitável.

Referências bibliográficas

Arendt, Hannah (2000), “A crise na Educação”, in *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d’Água.

Nóvoa, António Sampaio da (2012), *Discurso do Professor Doutor António Sampaio da Nóvoa, Reitor da Universidade de Lisboa, na qualidade de Presidente da Comissão Organizadora das Comemorações do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas*, Lisboa, 10 de junho de 2012, consultada em 5 de dezembro de 2015 em <https://moodle-arquivo.ciencias.ulisboa.pt/1213/mod/resource/view.php?id=31004>

Russell, Bertrand (2000), “As funções de um professor”, in *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d’Água.

Zambrano, María (1965/2007), “La mediación del maestro”, *Revista El Cardo*, 2007, consultada em 27 de setembro de 2017 em <https://revistaelcardo.blogia.com/temas/entre-maestros-y-maestros/>

I

**HISTÓRIA(S), CULTURA(S) E
IDENTIDADE(S) PROFISSIONAL(AIS)**

*Memórias dos anos de formação de uma professora portuense na década de 1920***José António Afonso*****Resumo**

Júlia do Sacramento Ferreira da Cunha, jovem portuense, nascida em 1901, ingressa, nos anos 1920, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, licenciando-se em Filologia Românica, com a apresentação, em 1923, da dissertação *Relações de Filinto Elisio com as duas irmãs, reclusas de Chelas*. A partir do ano letivo 1930-31, inicia a sua carreira profissional, na cidade do Porto, como professora provisória na Escola Comercial Mouzinho da Silveira e no Liceu Nacional Carolina Michaelis; em 1934-35 é professora agregada nas Escolas Comerciais Mouzinho da Silveira e Oliveira Martins, onde em 1945-46, passa a professora efetiva até ao ano de 1947-48. De 1948-49 até 1970-71, leciona na Escola Comercial de Filipa de Vilhena, jubilandando-se em Março de 1971. Júlia Cunha também é autora de manuais escolares para o Ensino Técnico de Francês, conjuntamente com Margarida Duarte Costa, e de Português, em parceria com Helena Lousada e Pedro Homem de Mello. Faleceu em 1985.

Esta é provavelmente uma trajetória bastante estimulante, mas interessa-nos contextualizar o período de formação de Júlia Cunha destacando, por um lado, a singular afinidade estabelecida com um dos seus professores, Teófilo Braga, e, por outro lado, como, com extrema empatia, imerge nas redes de sociabilidade do seu “único Mestre espiritual”, contribuindo assim na edificação de uma memória pública – como seja a constante participação nas homenagens prestadas em vida e após o falecimento de Teófilo Braga – e, em simultâneo, construiu um espaço privado de memória, onde com descrição cultivou o mistério da intimidade dos destinos entrelaçados, reiterando a dignificação de quem “dirigiu intelectualmente o seu espírito no caminho das letras”.

Palavras-chave: Professor; discípula; memória; formação; sociabilidade.

*Memories of the formative years of a Porto teacher in the 1920s***Abstract:**

Júlia do Sacramento Ferreira da Cunha, young Porto, born in 1901, she joined the Faculty of Letters of the University of Lisbon in the 1920s, graduating in Romance Philology, with the presentation, in 1923, of the dissertation *Relações de Filinto Elisio com as duas irmãs, reclusas de Chelas*. From the academic year 1930-31, he began his professional career, in the city of Porto, as a provisional teacher in the Mouzinho da Silveira Commercial School and in the Carolina Michaelis National High School; in 1934-35 she is an associate professor at the Mouzinho da Silveira and Oliveira Martins Commercial Schools, where in 1945-46, she became an effective teacher until the year 1947-48. From 1948-49 to 1970-71, he taught at the Commercial School of Filipa de Vilhena, retiring in March 1971. Júlia Cunha is also the author of school textbooks for the Technical Teaching of

* Instituto de Educação / CIEd – Universidade do Minho

French, together with Margarida Duarte Costa, and Portuguese, in partnership with Helena Lousada and Pedro Homem de Mello. He died in 1985.

This is probably a very stimulating trajectory, but it is important to contextualize the period of formation of Júlia Cunha highlighting, on the one hand, the singular affinity established with one of its teachers, Teófilo Braga, and, on the other hand, how, with extreme empathy, she immerses himself in the networks of sociability of his "only spiritual Master", thus contributing to the building of a public memory – such as the constant participation in the tributes offered in life and after the death of Teófilo Braga – and, at the same time, constructed a private space of memory, where with description he cultivated the mystery of the intimacy of interlaced destinies, reiterating the dignity of those who "intellectually directed their spirit in the path of letters".

Key words: Teacher; disciple; memory; formation; sociability.

Introdução

Em Julho de 1959, Júlia Cunha escreve ao advogado coimbrão, Humberto Araújo, expressando a sua enorme gratidão pelos artigos, publicados n' *O Comércio do Porto*, sobre Teófilo Braga, e, intensificando a sua satisfação, sublinha: "Vi, por eles, que ainda há alguém que aprecie e estime o Mestre e grande Amigo da minha mocidade". Expõe, em seguida, a razão da missiva: "Fui talvez, a sua última aluna e dele tenho provas da mais pura afeição" – continuando a sua evocação, afirma – "A sensibilidade não estava embotada nem gasta naquele velhinho de oitenta anos."

Passados trinta e nove anos dessa improvável amizade, a professora Júlia Cunha, num tom melancólico elucida: "Tenho vivido anonimamente algumas das suas comemorações e só dentro de mim, tenho-lhe prestado a respetiva homenagem." Manifesta a firme vontade de "um dia em que possa descascar da luta pela vida, junte alguns materiais para melhor lembrar o querido Mestre." Na parte final da carta tece um louvor a Humberto Araújo pela "erudição e imparcialidade" com que escreveu os artigos, lançando-lhe o enigmático apelo para que o "meu nome continue a ser para si o de uma desconhecida."

O advogado responde-lhe a 13 do mesmo mês, agradecendo "a carta gentilíssima" e as "generosas palavras", manifestando-lhe o contentamento por "ter encontrado uma 'devota' do inolvidável Mestre", enaltecendo o facto de "ter sido aluna" de Teófilo Braga, que – como reverbera o advogado – "foi um Homem extraordinário, que, só por si, valeu uma geração." Tece, ainda, secas considerações sobre o aviltamento do "génio e talento" (naturalmente de Teófilo Braga) num país de "pequenez de espírito, e termina a sua resposta revertendo que "não pretende" ser, para Júlia Cunha, um "desconhecido".

Esta carta da portuense Júlia do Sacramento Ferreira da Cunha (1901-1985) é significativa, porque da sua passagem, na década de 1920, como aluna da republicana Faculdade de Letras da

Universidade de Lisboa¹, onde se licenciou em Filologia Românica, retêm a relação de amizade com Teófilo Braga (Ponta Delgada, 1834-Lisboa, 1924). Uma amizade de senectude para o decano da Faculdade de Letras; uma amizade de adolescência para a jovem portuense.



Figura 1- Júlia Cunha em 1927. Fonte: ASCR-CQ.

A dignidade e o respeito entrelaçou as duas trajetórias biográficas, de texturas temporais de sobremaneira complexas e fascinantes, e, singelamente, distintas. A experiência da vida na universidade, de Júlia Cunha, é pautada pela intensidade da relação estabelecida com Teófilo Braga, e a memória desses velozes anos, está registada em documentos autobiográficos – escritos autógrafos e objetos (fotografias, livros, revistas) – que desvendam o quotidiano vivido, coligidos pela própria, presumidamente, durante a década de 1970, conforme já tinha pressagiado na carta de 1959. Este Arquivo pessoal foi doado ao Arquivo dos Amigos do Solar Condes de Resende – Confraria Queirosiana, constituindo o “Núcleo documental Teófilo Braga coligido pela sua aluna Júlia Cunha” (identificado ao longo do texto pelo acrónimo ASCR-CQ). Infelizmente, por desconhecidas contingências, pensamos que não incorpora todas as fontes que autorizem reconstruir esses anos lisboetas. Contudo, os documentos que sobreviveram, resistindo a desaparecer, permitem estabelecer aproximações a esse instante de intensidade e autenticidade crescentes. No Arquivo reúnem-se textos, autógrafos, cartas manuscritas enviadas (rascunhos ou

¹ Ver, sobre o Curso Superior de Letras, Nascimento (2013) e, para a Faculdade de Letras, no período republicano, Gonçalves (2008, pp. 22 sq., pp. 76 sq. e p. 130) e Tavares (2009, pp. 16 sq. e pp. 37 sq.).

cópias) e recebidas, relatos, notas, livros, revistas, circulares, fotografias, recortes de jornais, desenhos, convites, entre outros impressos, que patenteiam dois tempos primordiais: o primeiro, propriamente, o do encontro com Teófilo Braga e de transição para a incisiva fidelidade para com uma história de vida exemplar; o segundo declina-se na dimensão da memória desses anos de convivência e da sua reiteração, encontrando materialidade, nomeadamente, na coleta de todo o tipo de informação escrita sobre Teófilo Braga; é um tempo pautado pelo existencial e administrado em segredo e obscuridade (como Júlia Cunha o substantiva na missiva a Humberto Araújo). Seleccionamos do Arquivo, para os propósitos desta reflexão, os objetos que nos facilitem deslindar os seus anos de formação, em Lisboa.

Uma memória do primeiro ano como estudante universitária

Júlia Cunha anotou, em discurso direto, no escrito intitulado “Fragmentos de Um Diário. Dr. Teófilo Braga”², o dia em que a “aluna portuense” foi apresentada a Teófilo Braga. Com um misto de ingenuidade e ousadia juvenis, Júlia Cunha desafia uma colega:

Como fui apresentada ao Dr. Teófilo Braga vou aproveitar, visto ele não ser nosso professor, e peço-lhe uma orientação para os nossos estudos expondo-lhe o plano deles e pedindo a sua opinião Tu aproveitas também, porque eu depois apresento-te. Achas bem?

Júlia Cunha regista que no encontro com Teófilo Braga, na Secretaria da Faculdade, lhe apresentou o seu “plano de estudos literários”, ressaltando a “máxima benevolência” e abertura que o Professor evidenciou, assentando no seu *Diário* :

Fui depois frequentemente assistir às suas aulas e ele, reconhecendo as minhas tendências literárias, principiou a interessar-se por mim. Hoje [Julho de 1920] posso-o contar como o meu melhor amigo. Dedicou-me já muitos sonetos e ouve com prazer a leitura dos meus versos. Quer iniciar-me na carreira literária e posso dizer bem que é o meu único mestre espiritual. Depois de ele me ter dedicado dois sonetos, eu escrevi outros dois em agradecimento e li-lhos numa aula. Gostou tanto deles que me pediu pra lhos ler várias vezes fazendo-lhes sempre os maiores elogios.

Uma ocasional apresentação salda-se num vivo intercâmbio de pensamentos e sentimentos, como a jovem vincou no seu singelo *Diário*, tecido exclusivamente sobre o ano de 1920. A célere

² No ASCR-CQ, encontra-se uma cópia autógrafa, de Maio de 1976, com 4 fls, do original de “Fragmentos de um Diário – Dr. Teófilo Braga”.

afinidade, com Teófilo Braga, é polvilhada por gestos quotidianos de extrema cortesia, de ambas as partes, que iam desde a pronta solicitude de Júlia levar os óculos que constantemente Teófilo Braga esquecia em qualquer lugar, até à gentileza do ancião lhe “dar a sua direita”, ou de “a deixar passar em primeiro lugar”, ou, ainda, de “me arranjar cadeira”; mas, essa permuta eleva-se a níveis mais transcendentais, onde uma linguagem poética exprimia as infinitas coisas que os dois tinham para comunicar, que Júlia Cunha capta com muita empatia:

Eu nunca tinha suposto ou imaginado o prazer que ia dar àquele velhinho de 77 anos e por isso tive também uma verdadeira alegria espiritual. Quem ler os seus versos não acreditará que são de uma pessoa daquela idade, tão inspirados eles são e tão cheios de sentimento. Que alma de moço num corpo de velho! Que atividade intelectual, que memória ainda tão viva!

Assim, Júlia Cunha particulariza o reverencial reconhecimento com que Teófilo Braga brindava os seus sonetos: “ - Há-de dar-me uma cópia deles porque me hão-de acompanhar para toda a parte, são a minha oração e hei-de pedir que mos leiam quando estiver para morrer; são um assombro de beleza!...” – afirmava efusivo Teófilo Braga –, ou a límpida apologia dessa movimentada amizade que Teófilo Braga exulta: “ - Para a realização da minha obra eu precisava tê-la encontrado, necessitava de aquecer o meu espírito, de receber uma inspiração! Não calcula como eu agora me sinto reviver para a conclusão dos meus trabalhos.”

Júlia Cunha retribuí essas demonstrações, oferecendo-se para “lhe ler ou escrever qualquer coisa, visto ele estar impossibilitado de praticar qualquer desses atos, tão enfraquecido tem o órgão da visão”, anunciando, também, a inquebrantável confiança na palavra de Teófilo Braga, porque “conversava comigo sobre Arte, Literatura, Filosofia, Música; expunha-me o plano das suas obras, dava-me conselhos, enfim, coisas que para mim eram tão úteis quanto agradáveis”, concorrendo para o seu “desenvolvimento intelectual” e, conseqüentemente, “dirigir o espírito no caminho das letras.”

A permuta de sonetos era, portanto, a expressão lírica da “relação espiritual” gerada, na verdade, como escreveu Júlia Cunha, com um epílogo inaudito:

Particularmente dei-lhe um soneto feito por mim, soneto de que ele também muito gostou. Um dos versos em que lhe chamava “O poeta da minha mocidade”, aproveitou-o ele para começar um soneto que me dedicou. E encham-me de prazer estas nossas relações espirituais!... Incansável trabalhador em quem a idade não desgastou ainda nem a inteligência, nem o espírito!...

Num tom coloquial, Júlia Cunha qualificava-o como “Meu querido mestre” – que, por vezes, assumia a sinédoque de Santo: “Eu venerava aquele homem que para mim é um Santo” – ao que Teófilo Braga retribuía com o adjetivo de Dileta, reconhecendo-a, explicitamente, como uma sua epígona, e com a generosa oferta de “muitos livros”³.

A intensidade do primeiro ano em Lisboa ficou patente no brevíssimo *Diário*, que reflete a vertigem de uma amizade, revelando, a sua escrita, o carácter autogenésico de uma profunda dimensão espiritual, cujo *mot juste* é Mestre.

O ritmo dos anos de visibilidade

Com o decurso da sua aprendizagem académica, seguramente, reforçaram-se os vínculos intelectuais com o Mestre que não se ensimesmaram, pelo contrário, alargaram-se aos círculos de sociabilidade – ou “família teofiliana”, no interessante sintagma de Fran Pacheco (1924) –, confluindo nas públicas homenagens prestadas ao insigne Professor e Cidadão (duas em vida e uma após o seu passamento em 28 de Janeiro de 1924). No universo das colaborações femininas, Júlia Cunha é a única voz comum nas três solenidades (ver “Colaborações nas obras de homenagem a Teófilo Braga” em Apêndice), evidenciando a ligação que foi partilhando com um escol intelectual que cultivava a exemplaridade ética e moral de Teófilo Braga e dissemina, nomeadamente, o “carácter moderno” (e científico) do ensino da História da Literatura que o Professor protagonizou (Coelho, 1922, pp. 8 sq.)⁴.

A primeira passagem para o espaço público, presumivelmente, terá ocorrido a 24 de Fevereiro de 1921, no aniversário natalício de Teófilo Braga, quando a jovem foi “escolhida [pelos colegas] para lhe ler uma mensagem”. O lhano preito sensibilizou Teófilo Braga, que “ficou radiante”, escreveu Júlia Cunha no *Diário*.

Outros aparecimentos seguiram-se. Em 1922, assinalou-se o 50.º Aniversário do Magistério de Teófilo Braga e Júlia Cunha lê, em 24 de Fevereiro de 1922, a “Mensagem dos alunos dos Cursos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa”, que abre o livro, oportunamente editado, 50

³ No ASCR-CQ só se encontram dois livros que assinalam essas dádivas: um, é de João Grave, *Cruel Amor* (Porto, Livraria Chardron de Lelo & Irmão, 1920), dedicando-o Autor a Teófilo Braga, conforme dedicatória autógrafa, e que este empestou a Júlia Cunha; o outro, é de P. Janet, *A Família. Trechos de filosofia moral (extraídos por Branca dos Reis)*, também editado pela Lelo & Irmão, em 1922. A dedicatória manuscrita indica que foi oferecido por Branca dos Reis a Teófilo Braga, que, por seu lado, o legou a Júlia Cunha, em 24 de Maio de 1923, como a própria escreveu na primeira página.

⁴ O livro de A. P. Coelho, *À Mocidade, Teófilo Braga no Ensino Público*, incluído no ASCR-CQ, foi oferecido pelo autor a Júlia Cunha, com a dedicatória: *À Ex^{ma} Sr^a D. Júlia da Cunha / Homenagem do Autor / Junho de 1922.*

*Anos do Magistério – 1872-1922. Teófilo Braga perante as Gerações Escolares de 1872 a 1922*⁵, onde também assina o texto “Teófilo Braga. O Mestre e Guia. Sua disciplina mental”⁶.

A “Mensagem” é uma expressiva saudação, que reitera que o “Venerando Mestre” é um modelo inextinguível de amor ao estudo, de acentuado caminho patriótico e de atividade incansável em prol da Ciência, rasgando novos caminhos ao espírito, aplanando e suavizando outros já começados a trabalhar, sobrelevando, sumamente, a

“lucidez da inteligência”, a “forte estrutura moral” e o “rasgamento de novos horizontes, o desabrochamento de novas vistas na interpretação do fenómeno complexo que se chama vida literária.

O louvor conclui iterando um dos canónicos aforismos de Auguste Comte: *Penser pour agir; agir par affectation. Vivre pour autrui!*

O texto de Júlia Cunha, que incorpora o livro, é justificado como um “dever de gratidão” para “invocar a veneranda imagem do Mestre”, porque:

Neste momento não existe para mim o homem político, nem é do seu labor intelectual que eu quero falar; há apenas o Mestre, o meu mestre durante quase três anos, e é, pois, encarando a sua personalidade como professor que eu o recordarei.

Neste sentido, destaca que Teófilo Braga não se restringe a uma ortodoxa e cronológica exposição da História da Literatura, ultrapassa os Autores para os situar na “época em que viveram”, encarando-a na sua complexidade – “artística, filosófica ou histórica, psicológica, nacional e internacional” –, perscrutando, outrossim, as “causas determinantes das obras”. Júlia Cunha acentua as virtualidades do método de Teófilo Braga:

Generaliza ideias e expõe os assuntos, encadeando uns nos outros e procurando sempre as origens deles, de tal maneira que os seus alunos podem obter, nas suas aulas uma cultura geral.

Contudo, levanta uma interpelação pertinente:

E se considerarmos a Literatura como arte, por que razão não havemos de considerar pertencente a esta cadeira [História da Literatura Portuguesa I e II] tudo quanto artístico ou que de qualquer modo defina um gosto estético?

⁵ O exemplar que consta no ASCR-CQ, foi oferecido por Teófilo Braga: À *Ex^{ma} Sr^a D. Júlia Cunha / Dilecta Discípula / Off. Teófilo Braga*. No exemplar, Júlia Cunha anotou a lápis as gralhas e as palavras incorretas.

⁶ O manuscrito (ou cópia?) do texto, escrito em Lisboa, em Junho de 1922, faz parte do ASCR-CQ.

Júlia Cunha procurava construir a sua filosofia, ou “razão poética” – como reação à candura de uma juvenil e fácil inspiração poética –; na verdade, Teófilo Braga, nas suas lições, cooperava nessa instigante demanda, já que o Professor (como enfaticamente frisa a pupila)

... nos falava do seu trabalho intelectual, da elaboração das suas obras e de como certas ideias lhe foram surgindo e germinaram, e desta forma ia ensinando o aluno a trabalhar, a ocupar o seu espírito e a empregar a sua atividade.

O permanente recurso, acionado pelo Professor, à sua própria biografia é a ilustração da interrompida busca do conhecimento, subjugando – através do uso metódico de uma escrita polígrafa – as vicissitudes da existência, sem escamotear os contextos (e os tempos) da terrena condição, ou, dito de outro modo, que a história não termina em nós. É com indisfarçável emoção, e afetividade, que Teófilo Braga, manifesta a sua total disponibilidade para “orientar e desenvolver os conhecimentos” de qualquer aluno que “dele se abeirasse”, patenteando uma impar benevolência, uma admirável capacidade de escuta – contradizendo, segundo Júlia Cunha, a imagem de vingativo e de um “coração só com fel” –, e um invejável senso para encorajar os seus alunos que “por livre vontade se entreguem ao estudo e aprofundem questões que lhes interessem”, porque se “obrigados por professores severos e ásperos estudam contrariados as lições, de que pouco depois não sabem nada.” Júlia Cunha, citando estrofes de sonetos, que Teófilo Braga regularmente lhe enviava, ressalta que:

É no convívio intelectual entre o professor e o aluno que este aprende muito mais e com maior dedicação se entrega aos seus estudos e não é por esse facto que deixa de respeitar ou tratar com veneração o seu diretor espiritual.

O “obscuro testemunho” (como Júlia Cunha conota o seu texto) é, ainda, um libelo para que definitivamente se ponham de lado “os ódios e vinganças”, fazendo-se um esforço para se centrarem “no homem, que tanto trabalhou e tão grande impulso deu às Letras pátrias”. Neste ponto de vista, colige diversos testemunhos que acentuam o contributo teofiliano para a “demolição do velho edifício mental”.

Em suma, Júlia Cunha, neste texto, pretendeu compor o transparente “reconhecimento para o que foi e é verdadeiramente o meu Mestre, pois me orientou os passos na vida de estudos e me deu um grande impulso intelectualmente.”



Figura 2 – Teófilo Braga e os seus alunos, em 20 de Maio de 1922, na Faculdade de Letras de Lisboa. Júlia Cunha encontra-se à direita de Teófilo Braga. Fonte: ASCR-CQ.

Ainda, e nesse ano, Júlia Cunha associa-se às *Bodas de Ouro*, com dois géneros textuais.

Um, é um depoimento, escrito em Lisboa a 21 de Março de 1922, em que glosa a sua valoração distintiva de Teófilo Braga:

Aqueles, que se aproximaram do Dr. Teófilo Braga, que, compreendendo a sua intelectualidade, recorreram ao seu saber pedindo-lhe uma orientação na carreira das letras e com o professor mantiveram uma comunhão espiritual, tiveram nele sempre o mais desvelado mestre, o amigo mais desinteressado e o mais carinhoso mentor.

O outro escrito é um soneto dedicado “Ao Dr. Teófilo Braga”, assumindo-se como uma parábola sobre o seu *ethos* intelectual:

Qual peregrino andando vacilante,
Em países longínquos, estrangeiros...
Aqui, sofrendo dutos cativos
Ali, tendo obstáculos diante...

Assim eu caminhava vagueante,
No campo da Ciência, e aos outeiros
Da Arte, resplandecentes e fagueiros,
Eu subia sentindo-me hesitante!

E esse horizonte até aí ignorado,
 Me foi com interesse desvendado,
 Por *Alguém*, que os meus passos tão incertos
 Encaminhou, na estrada negra, escura
 E que eu agora trilho mais segura
 Embrenhando-me até pelos desertos

Em 1923, acontece uma outra circunstância fática com a apresentação da dissertação, para obtenção do grau de licenciada em Filologia Românica, intitulada *Relações de Filinto Elísio com as duas irmãs reclusas de Chelas* Júlia Cunha recupera uma problemática da Literatura Portuguesa cara ao Mestre (cf., *Teófilo Braga e Inocêncio Francisco da Silva* (1928), pp. 59 sq.), e estabelece a síntese dos estudos, entretanto, realizados sobre a questão, o que, na restrita esfera académica, se afigurou importante; já, e considerando o plano pessoal, poderemos arriscar (meramente como hipótese) que o texto é uma metonímia sobre a sua relação de amizade com Teófilo Braga, como ação naturalmente humana.

Em Janeiro de 1924, a relação chega à prevista cessação com a morte de Teófilo Braga. Em Fevereiro, constitui-se a Comissão Teófilo Braga (Pacheco (1924), pp. 99-100), que, prontamente, endereça convites para colaboração num volume de preito ao Mestre.

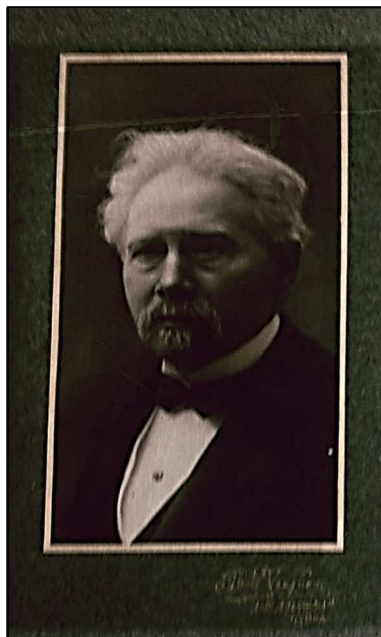


Figura 3 – Fotografia oferecida por Teófilo Braga a Júlia Cunha em 21 de Outubro de 1923. Fonte: ASCR-CQ.

Júlia Cunha aderiu, respondendo, do Porto, em 18 de Setembro desse ano:

Doente, e rodeada de doenças, impossível me foi obter disposição para escrever um pouco acerca de Teófilo Braga, no seu papel de professor e guia intelectual dos alunos que dele se aproximaram. Apenas pude à pressa e imperfeitamente, apresenta-lo como meu Mestre.

Embora o meu trabalho fique muito aquém da seleta colaboração que brilhará no “*In Memoriam*”, não deixo de o enviar porque me é sumamente agradável aproveitar todas as ocasiões, que me apareçam para consagrar o Mestre, contribuir para o levantamento da sua memória e patentear a minha gratidão.

Agradecendo a gentileza do convite fico sempre ao dispor para tudo o que, neste sentido, eu possa fazer.⁷

O texto, enviado para o *In Memoriam*, intitula-se “Teófilo Braga, Meu Querido Mestre”, contudo, vicissitudes, de vária ordem, ditaram que a obra só tivesse o prelo em 1934 (*In Memoriam* (1934), p. 513), o que, jamais, obscurece a razão da sua génese como duplamente profunda: por um lado, é um escrito que envolve o lado visível da relação com Teófilo Braga; e, por outro lado, Júlia Cunha, apresenta a correspondência que, desde 1920 até 1923, trocou com Teófilo Braga, por meio de passagens escolhidas das suas respostas, rememorando um universo mais tranquilo, silencioso e solitário.

⁷ O rascunho (ou cópia?) da missiva está no ASCR-CQ.

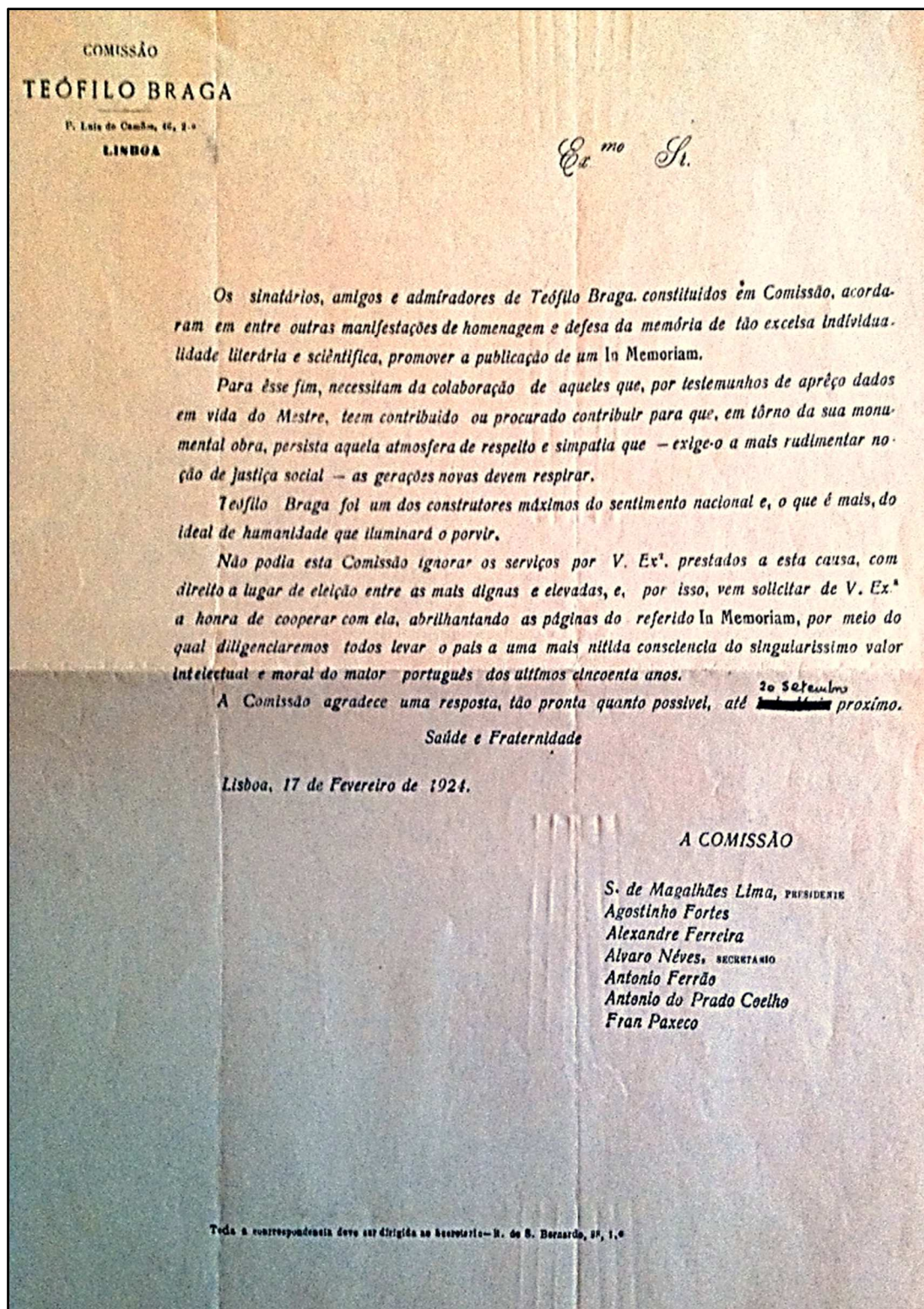


Figura 4 – Convite da Comissão Teófilo Braga (1924).Fonte: ASCR-CR.

Júlia Cunha anteviu que tinha chegado o instante de evidenciar os momentos secretos – como alusão ao caminho percorrido –, reservando-se a burilar o que já tinha sentido no *Diário* (como nos

textos entretanto publicados), perseverando, com denodo, em vincar que foi “uma das suas últimas alunas, em cujo espírito permanecerá a dedicação e o reconhecimento por quem foi o seu guia literário e pai espiritual.” Na sua mente tem presente o dia em que foi “apresentada” a Teófilo Braga e como, após essa oportunidade, o “convívio intelectual” foi uma quotidiana “lição reveladora para aqueles que o têm amesquinhado”, sobretudo porque eram “lições mais proveitosas que se pode imaginar”, que a guiaram na “senda das letras”, e, por intermédios de “lições práticas”, Teófilo Braga, convenceu-a que “era capaz de vencer várias dificuldades de certas empresas literárias”, potenciando “o meu especial amor pela poesia”. Júlia Cunha, prepositivamente, reitera a sua gratidão a Teófilo Braga pelo “impulso e orientação na carreira das letras, e interesse e carinho no trato e no convívio como professor”, singularizando, com empatia:

Pela narrativa dos seus [Teófilo Braga] estudos me fez saber como os conhecimentos são absorvidos, cavalgando uns nos outros, e como após uma digestão cerebral eles vão surgindo nítidos, ordenados, conexos, mostrando-nos certos problemas como evidência, e por vezes espontaneamente, e fazendo-nos sorrir das dificuldades que tivéramos.

Júlia Cunha preserva, do magistério de Teófilo Braga, que é pela história da “elaboração das obras” e da “vida afetiva” que se alcança a “elevação completa” sustentada numa “disciplina filosófica”, não deixando de evidenciar o desabrochar de uma vivida cumplicidade intelectual – “colaborando assim nas suas obras ia-me tornado intima delas e ia aprendendo a trabalhar” – e, finalizando o seu testemunho, revive a “última visita” ao seu Mestre, em Novembro de 1923, como uma admirável lição de vida: o ancião desafiava estoicamente o tempo, alimentando, sem agonia, o sonho de “durar mais quatro ou cinco anos” para acabar os seus “projetos”.

Palavras tecidas em silêncio

A intimidade das infinitas coisas ditas, desde 1920, manifesta-se cintilante, em 1924, como comunicação onde as distâncias são vencidas, indiciando a natureza das relações e o mundo dos afetos, construído no papel.

Em dezassete cartas – sete em 1920; quatro em 1921; duas em 1922, e quatro em 1923 –, Teófilo Braga responde, com conteúdos e estilos de economia variável, à sua discípula, constituindo, esta epistolografia, uma instigante cadência biográfica, que transcende o meramente circunstancial: o vitalismo de Teófilo Braga com o despontar de Júlia Cunha, entrança-se com o discorrer sobre temas de literatura, numa ambiência afetiva, eivada de emoções e sensações.

Ao longo das missivas, Teófilo retribui as convocações de Júlia, aconselhando, opinando, expondo as suas conceções e discorrendo, sem qualquer embaraço, sobre os seus planos intelectuais:

patenteia um grande entusiasmo pelos fulgurantes progressos da jovem, e, neste processo de formação de uma vocação, recomenda-lhe a leitura de alguns autores que se lhe afiguram como capitais, como Flaubert – “A leitura do romance *Madame de Bovary* há-de lhe revelar que todo o génio de Eça de Queirós foi iluminado por esta obra” (Carta de 21.4.1921) –, como Goeth, ou como M^e AcKermann; não esconde a sua gratidão ao saber que Júlia está a ler alguns dos seus livros, em particular os de poesia – não deixando de referir “o espírito de benevolência com que tanto me exalta” (Carta de 18.8.1922) –, aproveitando para lhe referir que a sua poesia é um “grande labirinto”, não obstante, nela transparecer um “fio condutor” (Carta de 18.9.1920), e enfatizar que:

É esta a verdade em que se torna mais necessária uma disciplina mental, em que o Sentimento, o Pensamento e a Ação se conjuguem entre si sobre a presidência do Sentimento (Carta de 12.8.1922).

Numas missivas discorre sobre as relações humanas – desde as situações relacionadas com o seu percurso como germe de sentimentos contrastantes até ao lamento: “ (...) sei do valor que tem a sociabilidade que me vai faltando” (Carta de 6.1.1923) –; sobre a simpatia como uma virtude cardeal do professor capaz de desencadear a comunhão – ou “relações intelectuais” – com os discípulos, e critica ferozmente a “desumanização dos sábios”, socorrendo-se do exemplo de Haeckel; noutras cartas, reage nostálgico referindo o “estado moral da recordação da morte de sua mãe” (Carta de 19.8.1920) ou a “sua última carta trouxe-me um raio de sol da mocidade, que me vai alentar nesta região hiperbórea dos meus 77 anos” (Carta de 18.9.1920), como ainda “respirar a atmosfera da poesia”, contemplando os quadros de Silva Porto (Carta de 31.7.1923), mas, destas conversas, sobressai sempre que a Literatura é um método de conhecermo-nos e de reconhecer o outro, e os outros (Cartas de 16.8.1921 e 18.9.1922), além do pedido: “ (...) não se esqueça da poesia” (Carta de 2.8.1921).

A uns dezoito anos

Dezoito anos! aladas primaveras
De adolescência cariciosa e mansa!
Estrofes dum idílio de esperança,
Matizado de sonho e quimeras!

Vão deslizando entre ilusões sinceras
Num céu azul onde o porvir se alcança!
São pombas mensageiras de bonança

Anunciando felicidades veras!

Dezoito anos! e cada um que passa,

Mais acentua a gentileza e garça,

Sublimando um ingênuo sentimento:

Com a revelação de um do Oculto,

Que leva o poeta a adoração e culto

E ao ateu ajoelhar ao Sacramento!...

“A uns dezoito anos”, ilustra o ritual de Teófilo Braga incluir em cada epístola um soneto – “Não me esqueço do Álbum de Ilva para o qual espero mais emoções “ (Carta de 2.8.1921)⁸ –, correspondido, com frequência, por Júlia Cunha em versos decassilábicos ou alexandrinos.

Os problemas de visão limitam severamente Teófilo Braga na prossecução dos projetos – “recorri a discípulos que realmente supriram a minha impossibilidade” (Carta de 28.12.1923) – que jorram impetuosos na entrada da “estrada dos 80”: escrita de um “romance filosófico “ sobre Uriel da Costa; “recapitulação” da *História da Literatura Portuguesa*; “publicação” do *Romantismo*⁹; “novo livro” sobre Camões, e um “estudo” sobre Alexandre Herculano. Nestas andanças editoriais, Teófilo Braga está ansioso pelo início do “50º ano do meu magistério e sucessivamente a véspera da entrada triunfal nos 80 anos” (Carta de 14.9.1921) e pela publicação do respetivo livro comemorativo que “contém o testemunho de simpatia que me confessam os meus alunos”, porque é um “documento de enorme valor moral”, dado que “nenhum professor até hoje [1922] alcançou um título de tanta eloquência e significação” (Carta de 24.7.1922), não se olvidando de um manifesto desejo: “ (...) não se esqueceu do nosso projeto da tradução do *Amadis de Gaula*?” (Carta de 28.8.1920)

⁸ Em 1926, Agostinho Fortes concedeu ao repórter Eduardo Frias (1926, pp. 18-19), da revista *ABC*, uma entrevista em que discorre sobre o tema do amor – ou “da presença da graça e beleza femininas como fonte de todas as sensações estéticas” – na poesia de Teófilo Braga como uma “modalidade da sua vida mental”, sinalizando “algumas” das suas “paixões”, onde se incluía a “Ilva das suas mais apaixonadas epístolas amorosas, a última Musa inspiradora dos seus versos”, referindo-se a Júlia Cunha. Agostinho Fortes encerra a conversa, divulgando dois sonetos – um dos quais, “A uns dezoito anos” reproduzimos neste texto –, explicitando: “A obsequiosidade desta última senhora, que consagra à memória de Teófilo Braga o mais enternecido culto, devo o poder dar a públicos dois soneto inéditos, que fazem parte duma coleção de cerca de vinte que essa senhora possui e lhe foram consagrados pelo Mestre e amigo”. No exemplar que se encontra no ASCR-CQ, Júlia Cunha apontou na capa: *Artigo sobre Teófilo Braga / Dois sonetos da minha coleção*.

⁹ Em algumas cartas detalha o atribulado processo de impressão do livro, referindo-se sempre com deferência à “Casa dos Lelos”.

Uma nota para finalizar

Esta documentação autobiográfica permite aceder à vida comum, num estabelecimento de ensino superior, matizando (num grau infra) a relação entre um professor e uma aluna, exclusivamente narrado nessa singularidade.

O contexto é marginalmente captado, emergindo a valorização *in extenso* de um só professor – de um só ser humano, na sua distinção como na sua fragilidade –, sobrestimando as qualidades maiêuticas e relacionais como Professor, mas sobretudo como Mestre.

Nesta relação, Júlia Cunha, valoriza o excecional – refletido no uso de adjetivos e substantivos com uma forte carga afetiva –, e expurgando o que possa impedir que essa relação se reinvente – os prudentes silêncios sobre os ataques *ad hominem* ou as dolorosas polémicas académicas são reveladores –, cria um espaço referencial de modelação de uma relação humana, capaz de manter vivo o diálogo com o outro e consigo mesmo, enquanto processo de formação e de identificação – ou de construção do eu –, podendo, nesta vivência, a Literatura (como exercício de leitura e de escrita) ter sido, por antonomásia, o intenso pretexto.

Sinais, poucos ou quase nenhuns, nos dá, Júlia Cunha, sobre o ensino ou sobre as práticas pedagógicas, ou sobre a sua vida estudantil, ou sobre outros quotidianos da Faculdade de Letras; só capta essa vinculação, na íntima e híbrida memória – denotada pela máxima amplitude semântica dos termos usados –, como elogio da conversação enquanto forma de transmitir conhecimentos e valores.

Estes traços constituem uma peça para um mosaico da micro história da formação dos professores, tanto na sua subjetividade, como na sua complexidade psicológica e social

O destino quis que Júlia Cunha enveredasse pelo magistério, cultivando dentro de si – em obscuridade e em segredo – a memória de Teófilo Braga, seu “Guia literário” e “Pai espiritual”.

Este é o singelo tributo de uma *Dileta* aluna ao seu *Mestre*!

Fontes

Associação dos Amigos do Solar Condes de Resende – Confraria Queirosiana : “Núcleo documental Teófilo Braga coligido por sua aluna Júlia Cunha”

Referências Bibliográficas

- 50 Anos do Magistério – 1872-1922. Teófilo Braga perante as Gerações Escolares de 1872 a 1922* (1922). Lisboa: Instituto Teofiliano.
- Batalha, L. (1938). *Teófilo Braga. Apontamentos Biográficos*. Porto: Ed. Pensamento.
- Bodas de Ouro no Magistério – 1872-1922* (s.d. [1922]). Porto: Livraria Chardron de Lelo & Irmão.
- Carvalho, A. (2010). Teófilo Braga, literato da República. *Biblos*, VIII, 207-214.
- Coelho, A. P. (1922). *À Mocidade, Teófilo Braga no Ensino Público*. Lisboa: Tip.do Comércio.
- Compagnon, A. (2008). *Para que serve la literatura?* Barcelona: Acantilado.
- Cunha, J. (1922 a). “Teófilo Braga. O Mestre e Guia. Sua disciplina mental”, em *50 Anos do Magistério – 1872-1922. Teófilo Braga perante as Gerações Escolares de 1872 a 1922*, pp. 225-230.
- Cunha, J. (1922 b). Depoimento – “Aqueles, que se aproximaram do Dr. Teófilo Braga...”, em *Bodas de Ouro no Magistério – 1872-1922*, p. 20.
- Cunha, J. (1922 c). “Ao Dr. Teófilo Braga” (Soneto), em *Bodas de Ouro no Magistério – 1872-1922*, p. 20.
- Cunha, J. (1923). *Relação de Filinto Elísio com as duas irmãs reclusas de Chelas*. (Dissertação para o exame de Licenciatura em Filologia Românica, dactiloescrita). Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.
- Cunha, J. (1934). “Teófilo Braga, Meu Querido Mestre”, em *In Memoriam do Doutor Teófilo Braga, 1843-1924*, pp. 241-250.
- Dores, Hugo Gonçalves (2008). *A História na Faculdade de Letras de Lisboa (1911-1930)*. (Mimeo., dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.
- Fortes, A. (1923). Teófilo Braga. Modelo de civismo e exemplo a seguir, grandemente útil e verdadeiramente digno. *Boletim do Instituto de Educação Cívica*, 3-5, 4-7.
- Frias, E. (1926). Teófilo Braga, amoroso. *ABC*, 288, 18-19.
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui. *Essais - Revue interdisciplinaire d'Humanités*, numéro Hors série, 191-210.
- Ginzburg, N. (2017). *Las pequeñas virtudes* (9ª. reimpresión.; ed. original: 1967). Barcelona: Acantilado.
- In Memoriam do Doutor Teófilo Braga, 1843-1924* (1934). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Nascimento, A. A. (2013). *Os estudos das Letras, caminhos para a Sabedoria: evocação do 150.º aniversário da Faculdade do Curso de Letras de Lisboa por D. Pedro V.* Lisboa: Academia de Ciências de Lisboa.
- Pacheco, F. (1924). *Cartas de Teófilo Braga (com um trecho autobiográfico do Mestre e duas ‘confissões’ de Camilo)*. Lisboa: Portugalia.
- Sarmiento, O. M. (1925). *Teófilo Braga (Notas e Comentários)*. Lisboa: Tip. Da Imprensa Lucas & C.ª.
- Tavares, Lúcia Fernanda Rodrigues (2009). *Curso Superior de Letras: Inventário*. (Mimeo., dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.

Teófilo Braga e Inocêncio Francisco da Silva. Correspondência entre o historiador e o bibliógrafo da literatura portuguesa. Anotada por Álvaro Neves. Notícia preliminar do prof. A. do Prado Coelho (1928). Coimbra: Imprensa da Universidade.

Apêndice

Colaborações nas obras de homenagem a Teófilo Braga

Entre 1922 e 1934 foram editados três livros de Homenagem a Teófilo Braga: *50 Anos do Magistério – 1872-1922. Teófilo Braga perante as Gerações Escolares de 1872 a 1922* (Lisboa, Instituto Teofiliano, 1922), *Bodas de Ouro no Magistério – 1872-1922* (Porto, Livraria Chardron de Lelo & Irmão, s.d. [1922]) e *In Memoriam do Doutor Teófilo Braga, 1843-1924* (Lisboa, Imprensa Nacional, 1934), inicialmente com prelo previsto para o ano de 1924, mas situações diversas ditaram que só fosse possível ser editado 1934. Estes três volumes são a expressão de investimentos simbólicos, de distinta natureza, que têm como padrão convergirem para a consagração do ímpar percurso intelectual e cívico de Teófilo Braga.

Nos *50 Anos ...*, está plasmada uma “homenagem dos cursos”, da Faculdade de Letras de Lisboa, onde alunos e professores dedicam ao insigne e decano professor Teófilo Braga, depoimentos, testemunhos, estudos críticos, e ensaios em que distinguem a sua faceta de professor, realçando também o incontornável percurso no campo dos estudos da História da Literatura. Em *Bodas de Ouro ...*, “amigos e discípulos”, ombreiam na recolha de pensamentos que expressem, por um lado, a ação pedagógica de Teófilo Braga, realçando o pioneirismo no estabelecimento de uma disciplina científica, como ainda a influência que os seus estudos tiveram em círculos espanhóis, italianos e franceses, demonstrando-se desse modo a pertinência do contributo teofiliano para os estudos literários; e, por outro lado, naturalmente realçam o impacto político da pioneira adesão às ideias republicanas de Teófilo Braga e a influência que manteve na formação política de várias gerações. Finalmente, o *In Memoriam ...*, é o produto do labor da Comissão Teófilo Braga (constituída por portaria de 24 de novembro de 1924) com o desígnio de prestar uma “homenagem nacional” ao “glorioso polígrafo português”, congregando admiradores, amigos, colegas e discípulos, com robustas trajetórias de afirmação no campo político e intelectual, que inequivocamente manifestassem o reconhecimento pelo legado de Teófilo Braga.

No seu conjunto, mais de cem colaborações nacionais e estrangeiras, demonstraram o capital reconhecimento a Teófilo Braga, que ultrapassa barreiras epistemológicas e as diferentes

sensibilidades republicanas. Em *50 Anos ...*, contabilizam-se 21 colaborações exclusivamente nacionais, das quais uma é feminina; nas *Bodas de Ouro ...*, as colaborações ascendem às 30, das quais 11 são estrangeiras e 19 nacionais, destacando-se nestas a participação de cinco mulheres; no *In Memoriam*, 54 nomes celebram Teófilo Braga, 5 estrangeiros e 49 nacionais, salientando-se sete mulheres.

Em síntese, neste brevíssimo apontamento, pretendeu-se sinalizar que estes três livros são expressão de círculos de sociabilidade, gerados em vários contextos e tempos, que ultrapassando os efeitos geracionais, e mesmo querelas académicas, políticas e institucionais, revigoram uma memória (ou identidade) axiológica e científica em torno das trajetórias biográfica e bibliográfica de Teófilo Braga. Na tabela seguinte, apresentam-se os nomes dos intervenientes (os nomes femininos estão grafados em itálico e a colaboração estrangeira está sublinhada) nos títulos referidos.

<i>50 Anos do Magistério – 1872-1922. Teófilo Braga perante as Gerações Escolares de 1872 a 1922 (1922)</i>	<i>Bodas de Ouro no Magistério – 1872-1922 (1922)</i>	<i>In Memoriam do Doutor Teófilo Braga, 1843-1924 (1934)</i>
<i>Júlia Cunha</i>	<i>Júlia Cunha Madalena Prieto Maria Clara Correia Alves Paulina Luisi Teresa Leitão Barros</i>	<i>Alice Moderno Ana de Castro Osório Carmén de Burgos Júlia Cunha Julieta Ferrão Maria Clara Ferreira Alves Sabina Camões</i>
A. do Prado Coelho Agostinho Fortes Albano Coutinho António Ferrão Borges Grainha Caldas Cordeiro Cristóvão Aires Elói do Amaral Fernandes Agudo Fernando Reis Ginestal Machado João A. da Fonseca Júnior Joaquim de Araújo Ladislau Batalha Pedro Fernandes Rui Dâmaso Silva Bastos Teixeira Bastos	A. do Prado Coelho Agostinho Fortes António Serras Pereira Aurélio da Costa Ferreira Carvalho Neves Cruz Magalhães Fernão Boto Machado João Grave José M. Cordeiro Júlio Brandão Magalhães Lima Maier Garção Marques Braga Tomás da Fonseca	A. do Prado Coelho A. Gonçalves Agostinho Fortes Alberto Brandão Albino Forjaz Sampaio Alfredo Cunha Álvaro Neves Álvaro Neves António Cabreira António Ferrão António Serras Pereira Archer de Lima Armelim Júnior Cândido de Figueiredo Carlos Leme César da Silva Cruz de Magalhães Elói do Amaral

Tomás Noronha Xavier da Silva	<u>A. Pigiwer</u> <u>Eduardo Juliá Martinez</u> <u>Fernando Lozano</u> <u>Francesco Consentini</u> <u>Gabriel Alomar</u> <u>Gabriel Séailles</u> <u>Gilberto Beccari</u> <u>Guiseppe Leti</u> <u>J. Roaz Rosa</u> <u>Pere Corominas</u> <u>Philéas Lebesque</u> Telegramas de adesão: Afonso Costa, Agostinho Jorge Silva, Alberto Pimentel, Alberto Vidal, Almeida Ribeiro, Alves dos Santos, Augusto Casimiro, Câmara Reis, Ginestal Machado, Hernâni Cidade, João da Silva Correia, João Damas, João de Barros, Júlio de Oliveira, Leite de Vasconcelos, Nunes Loureiro, Queiroz Veloso, Rodrigo	Eugénio Carré F. Noronha Fernandes Agudo Fernão Boto Machado Fran Paxeco Gomes de Carvalho Henrique de Campos Ferreira Lima Henrique Marques J. Betencourt Ferreira J. Cardoso Gonçalves Jaime Magalhães Lima Ladislau Batalha Luís Cebola Luís Chaves Maier Garção Manuel de Sousa Pinto Marques Braga Melo e Simas Nogueira de Brito Rebello de Betencourt S. de Magalhães Lima Saavedra Machado Severo Portela Tomás da Fonseca <u>Fernando Lozano</u> <u>J. Roaz Rosa</u> <u>Pere Corominas</u> <u>Philéas Lebesque</u> <u>Ribera Rovira</u>

	Rodrigues, Xavier da Silva; “Oficiais republicanos presos no presídio da Trafaria”, Academia dos Estudos Livres (Lisboa), Alunos da Escola Normal Primária de Coimbra, Alunos e Professores da Escola Preparatória de Mouzinho da Silveira (Porto), Associação de Jornalistas e Homens de Letras do Porto, Câmaras Municipais de Évora, de Cascais, de Oeiras, de Penafiel, do Porto e de Viana do Castelo, Escola Primária Superior de Águeda, Grémio Lusitano – Secção Ordem e Progresso, Instituto de Viseu, Junta Geral do Distrito de Coimbra, Professores do Liceu de Santarém, Real Academia Galega (La Coruña), <i>Seara Nova</i> (Aquilino Ribeiro e Jaime Cortesão).	

Receção(ões) e leitura(s) da obra de António Nóvoa na formação de professores em Portugal

António Gomes Ferreira*, Luís Mota, Carla Vilhena*****

Resumo

Se a publicação de *Le temps des professeurs* (Nóvoa, 1987) coincide com a consolidação dos programas de formação inicial de professores e com a generalização da formação de professores em atividade, a obra de António Nóvoa atravessa o período de expansão do sistema educativo português, sendo coetânea da publicação do estatuto da carreira docente do ensino não-superior, do desenvolvimento da formação contínua de professores e de reformas e reestruturações curriculares no âmbito da formação inicial de professores, a última ocorrida em 2014. Qual o significado da obra de António Nóvoa para a formação de professores em Portugal? Que leituras obtivemos da sua obra? Em que domínios da formação de professores a sua obra teve acolhimento? Quais as vertentes da formação de professores em que o contributo do seu pensamento se tornou mais visível?

Para concretizar o nosso questionamento mobilizámos um conjunto de periódicos científicos de educação e ensino, nomeadamente, a Revista de Educação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, a Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas, a Revista Lusófona de Educação, a Revista Portuguesa de Educação e a Revista Portuguesa de Pedagogia.

A análise de conteúdo destas publicações permitiu identificar um conjunto de quatro dimensões: Curricula, inovação e práticas, Formação de professores e desenvolvimento profissional, Política educativa e organização escolar e História da educação e Educação comparada que, por sua vez, se atualizam num conjunto de categorias e subcategorias.

Palavras-chave: Formação de professores, Desenvolvimento profissional, História da educação, Educação comparada.

Abstract

If the publication of *Le temps des professeurs* (Nóvoa, 1987) concur with the consolidation of initial teacher training programs and the generalization of in-service teacher training, António Nóvoa's work goes through the expansion of the Portuguese education system, and goes in parallel with the publication of the status of the teaching career, the development of inservice teacher training and of curricular reforms of teacher training, the last one to take place in 2014. What is the meaning of António Nóvoa's work for teacher training in Portugal? What readings have we obtained from his work? What domains of teacher training have been influenced by his work? What are the aspects of teacher education in which his contribution has become more visible?

* FPCEUC | GRUPOEDE, CEIS20, UC.

** IPC, ESE | GRUPOEDE, CEIS20, UC.

*** FCHS, UAlg | GRUPOEDE, CEIS20, UC.

In order to answer to these questions we analyze articles published in the main portuguese journals in the area of Educational Sciences: *Revista de Educação*; *Revista ESC - Educação, Sociedade & Culturas*; *Revista Lusófona de Educação*; *Revista Portuguesa de Educação*; and *Revista Portuguesa de Educação*.

The content analysis of articles published on these publications allowed us to identify a set of four dimensions: Curricula, innovation and practices, Teacher training and professional development, Educational policy and school organization and History of education and Comparative education which, in turn, are updated in a set of categories and subcategories.

Key-words: Teacher training, Professional development, History of education, Comparative education

A apresentação do congresso interpelou-nos pelo lado do paralelismo do cumprimento de trinta anos “do arranque da formação inicial de professores na Universidade do Porto à luz dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor” e da publicação do *Le temps des professeurs* (Nóvoa, 1987).

Na realidade, a publicação da tese doutoral de António Nóvoa, merecedora de duas recensões críticas no espaço de um ano, uma logo aquando da sua publicação, por Rogério Fernandes (Fernandes, 1987), e uma outra com a chancela de Justino Magalhães (1988), coincide com a consolidação dos programas de formação inicial de professores e com a generalização da formação de professores em atividade. Contudo, devemos destacar que a sua obra atravessa todo o período de expansão do sistema educativo português e início da sua retração, sendo coetânea da primeira publicação de um estatuto da carreira docente do ensino não-superior, do desenvolvimento da formação contínua de professores e de reformas e reestruturações curriculares no âmbito do sistema educativo, em geral, e do sistema de ensino ou escolar, em particular. Convive, nomeadamente, com diferentes alterações do quadro legal e reformas da formação inicial de professores, a última das quais, em 2014, durante o consulado de Nuno Crato no Ministério da Educação.

Problematizar a interpelação, sem perder de vista a tese doutoral evocada pelos organizadores do Congresso, conduziu o nosso foco para dar um sentido, naturalmente crítico e compreensivo, para as receções e leituras que a obra do antigo reitor da Universidade de Lisboa tem suscitado ou de que tem sido objeto. Um conjunto de interrogações traduzem e norteiam a nossa aproximação ao objeto: Qual o significado da obra de António Nóvoa para a formação de professores em Portugal? Que leituras obtivemos da sua obra? Em que domínios da formação de professores a sua obra teve acolhimento? Quais as vertentes da formação de professores em que o contributo do seu pensamento se tornou mais visível?

Questionamento que se atualiza num conjunto de periódicos científicos de educação e ensino, nomeadamente, a *Revista de Educação*, a *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas*, a *Revista Lusófona de Educação*, a *Revista Portuguesa de Educação* e a *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Revistas inquestionáveis – sem perder de vista que nos encontramos no domínio científico em que tudo é discutido e sujeito a comprovação –, do ponto de vista do rigor e da qualidade científica, das mais representativas ao nível do produto científico, bem como da sua comunidade no âmbito da educação e ensino, emergindo associadas a quatro dos principais polos universitários do país.

A *Revista Portuguesa de Pedagogia*, periódico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, é publicada desde 1960, salvo o interregno de 1963 a 1971. Com a preocupação de “objetividade científica”, desde a primeira hora, transformou-se, especialmente após 1971, num órgão da comunidade científica constituindo um “campo de reflexão teórica e [um] veículo de divulgação de estudos científicos” (Nóvoa, 1993, p. 818). O corpo de artigos organiza-se em três conjuntos temáticos, desde logo um associado às ciências ligadas à educação (a definição de pedagogia e das ciências da educação), a psicopedagogia – teórica e aplicada –, a perspetiva histórica e sociológica da educação e abordagens filosóficas e axiológicas. Um segundo grupo centra-se no sistema educativo e na formação dos seus agentes e, finalmente, um terceiro corpo de textos dedicado à didática aplicada, métodos e meios auxiliares de ensino (Nóvoa, 1993).

A *Revista de Educação* do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, publicada entre 1986 e 2011, assumia-se como uma publicação teórica e de investigação aplicada, não perdendo de vista objetivos de divulgação mais vastos. Centrava-se nos problemas de ensino e os artigos publicados resultavam de investigações efetuadas, especialmente no âmbito da formação de professores e na área das ciências físico-naturais e lógico-matemáticas, espelhando a sua ligação institucional (Nóvoa, 1993).

A Universidade do Minho, em Braga, alberga, com vinte e nove anos de existência e em publicação, a *Revista Portuguesa de Educação*, hoje editada semestralmente pelo Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação. Apresenta-se como uma revista científica, privilegiando a pesquisa em torno das questões educativas e dirigindo-se prioritariamente à comunidade científica e universitária. Publica estudos teóricos e de aplicação, naturalmente, no quadro das ciências da educação. Entre os assuntos abordados encontram-se, como realçava Nóvoa, as questões relativas à docência, a reforma do sistema de ensino, o processo de ensino

e aprendizagem, temáticas inseridas no âmbito da sociologia da educação, bem como problemas relativos à “didática, técnicas, métodos e meios auxiliares de ensino” (Nóvoa, 1993, p. 816).

É interessante sublinhar que tanto a *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas*, com início de publicação em 1994, como a *Revista Lusófona de Educação*, dada à estampa, pela primeira vez, em 2003, são posteriores à publicação do Repertório Analítico, dirigido por António Nóvoa, que tão útil nos tem sido, no caso vertente, para fundamentar e caracterizar as nossas opções ao nível das fontes. Não caberá aqui justificar a importância da imprensa de educação e ensino para trabalhos de investigação, nomeadamente, no âmbito das ciências da educação, no entanto não se deverá deixar passar a oportunidade para salientar, vinte e quatro anos após a publicação do Repertório, a sua importância e utilidade e como uma atualização teria relevância para um conhecimento mais adequado sobre estas e outras fontes, de publicação mais recente.

A *Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas* é uma revista científica que tem como prioridade o desenvolvimento das ciências da educação compaginada com o diálogo entre culturas e olhares disciplinares, contribuindo para o debate público sobre problemas educativos e sociais. Visa a publicação de textos que consubstanciem conhecimento científico no campo das ciências da educação e das ciências sociais e humanas e que foquem a educação e a formação “na sua relação com os problemas sociais”, de acordo com a apresentação constante da página da revista na web 2.0.

A *Revista Lusófona de Educação* assume-se como uma publicação científica, com uma periodicidade trianual, visando a publicação de trabalhos científicos na área das Ciências da Educação. Para além do editorial, a revista apresenta, com regularidade, duas “secções”, uma dedicada a artigos vários e uma outra no género de dossiê temático. Consoante os números surgem outros espaços para recensões críticas, um outro com diálogos ou um com resumos de dissertações defendidas na Universidade Lusófona. Para além do valor intrínseco dos textos publicados e da sua visibilidade até internacional – em parte devido ao seu nível de indexação –, desempenhou um papel significativo para o nosso estudo porque, em face da interrupção da publicação da Revista de Educação, em 2011, permitiu alcançar o último lustro, num meio académico e científico próximo.

Nas revistas foram compulsados exhaustivamente todos os textos científicos. Aqueles que incluíam, em referência ou citação, livros, artigos, conferências publicadas, enfim, publicações

científicas da autoria de António Nóvoa, que, de algum modo, serviam a argumentação do autor ou autores, foram identificados e analisados ($n=159$).

Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo (Amado, 2013; Bardin, 2011). Adotando como categorização prévia os eixos do congresso – curricula, inovação, contextos, práticas e ambientes de ensino aprendizagem; formação, avaliação e desenvolvimento profissional; políticas educativas, organização escolar e profissionalidade docente; história(s), cultura(s) e identidade(s) profissionais – procedeu-se a uma categorização provisória, agregando os dados, procurando eliminar a ambiguidade e garantir que categorias e subcategorias traduzissem o seu *real* sentido, assegurando a homogeneidade, pertinência e objetividade. Na perspetiva da fiabilidade cada um dos autores procedeu à codificação e da análise conjunta resultou uma matriz de redução dos dados que tem por base dimensões, categorias e, sempre que se justificou, subcategorias. O recurso às tabelas dinâmicas em folha de Excel, do Microsoft Office (Peres, 2011; Bernardo, Negas, & Isaías, 2013), permitiu aceder a dados quantitativos de frequência, ainda que apenas ao nível de uma estatística descritiva, contribuindo para a consolidação da análise desenvolvida.

Relativamente à distribuição do número de referências por revista verificou-se que o maior número de referências/citações foi realizado na *Educação, Sociedade & Culturas* ($n=64$, 27,6%), que surge a par com a *Revista Portuguesa de Pedagogia*, em que surgem 60 referências/citações (25,9%) a textos de António Nóvoa. Nas restantes revistas selecionadas - *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *Revista Lusófona de Educação* e *Revista da Educação* – o número de referências ou citações de obras do autor é de 49 (21,1%), 33 (14,2%) e 26 (11,1%), respetivamente.

No que diz respeito às dimensões em análise, acima referidas, analisámos, num primeiro momento, a sua frequência total, tomando como unidade de registo a referência ou citação, assim como a distribuição de cada uma das dimensões por revista (cf. Quadro 1).

A dimensão mais referida foi a “Formação de professores e desenvolvimento profissional” ($n=119$, 51,3%), a que correspondem aproximadamente metade das referências, a que se seguem, com valores muito semelhantes, “História da educação e educação comparada” ($n=52$, 22,4%) e “Política educativa e organização escolar” ($n=44$, 19%).

Relativamente à distribuição das dimensões por revista (cf. Quadro 1) verificámos que em todas as revistas, à exceção da *Revista Lusófona da Educação* em que a dimensão mais referida é “Política educativa e organização escolar”, a dimensão com uma frequência mais elevada é a

“Formação de professores e desenvolvimento profissional”. Em todas estas revistas (ESC, RE, RPE, RPP) as questões relacionadas com a docência ocupam um espaço central, pelo que era expectável que a “Formação de professores e desenvolvimento profissional” fosse a dimensão mais referida.

Quadro 1: *Distribuição das dimensões por revista*

	Curricula, inovação e práticas		Formação de professores e desenvolvimento profissional		História da educação e educação comparada		Política educativa e organização escolar	
	n	% rev.	n	% rev.	n	% rev.	n	% rev.
ESC	5	7,8	35	54,7	10	15,6	14	21,9
RE	4	15,4	14	53,8	1	3,8	7	26,9
RLE	2	6,1	8	24,2	9	27,3	14	42,4
RPE	2	4,1	23	46,9	20	40,8	4	8,2
RPP	4	6,7	39	65	12	20	5	8,3
Total	17	7,3	119	51,3	52	22,4	44	19

É ainda de salientar a quase ausência da dimensão “História da educação e educação comparada” na *Revista de Educação* ($n=1$, 3,8%), o que não é surpreendente se tivermos em conta que nesta revista se publicaram sobretudo artigos sobre os problemas de ensino, centrando-se sobretudo na formação de professores. O reduzido número de referências à dimensão “Política educativa e organização escolar” nas seguintes revistas: *Revista Portuguesa de Educação* ($n=4$, 8,2%) e *Revista Portuguesa de Pedagogia* ($n=5$, 8,3%) pode, por sua vez, estar relacionado com o facto de nestas revistas se privilegiar uma abordagem histórica e sociológica das questões relacionadas com a docência e o processo de ensino-aprendizagem, estando menos vocacionadas para análises ao nível meso e macro dos sistemas educativos.

A análise quantitativa, que apresentámos nos parágrafos anteriores, foi complementada com uma análise de conteúdo qualitativa (Schreier, 2013) dos segmentos de texto correspondentes a cada uma das dimensões. Esta análise, cujos resultados serão apresentados e analisados em seguida, teve como principal finalidade identificar os temas mobilizados, em cada dimensão, pelos autores dos textos analisados.

A primeira dimensão “Curricula, inovação e práticas” agrega dados relativos a três categorias. No caso de “Curricula”, traduz a mobilização da reflexão de António Nóvoa sobre a construção histórica dos conhecimentos, o seu processo de legitimação e a sua organização na escola, destacando o carácter histórico-social das escolhas e exclusões de certos conhecimentos ou saberes. Uma convocação realizada sempre no sentido da discussão do presente.

A categoria “Inovação” concretiza-se articulando três conceitos associados por António Nóvoa: processo, mudança e tempo. A sua tradução passa pelo entendimento da inovação como um processo nunca acabado evocando a noção de mudança. Inovação, traduzida em mudança, determina que se tenha em consideração os atores já que esta ocorre em contexto social, i. é, educativo ou escolar. Nesta perspetiva convoca-se o pensamento de António Nóvoa para respaldar a importância de os atores terem autoconsciência destes processos e que estes se adequem às suas subjetividades e contextos pessoais e sociais. Necessariamente, o processo de acomodação da mudança carece de tempo procurando, assim, evitar resistências.

A última das categorias desta dimensão, “Práticas”, consubstancia-se em três posicionamentos de Nóvoa em face de três eixos: o aproveitamento dos alunos e os recursos; o contexto de aprendizagem; a retórica dos atores na educação e ensino. No primeiro, procura-se sublinhar a importância dos recursos no desempenho escolar dos alunos chamando à coação as potencialidades culturais educativas das comunidades e a emergência do seu aproveitamento. No domínio da aprendizagem dos alunos para além de a considerar um processo nada linear e para a sua abordagem numa perspetiva multifacetada, aponta-se, com António Nóvoa, o recurso ao trabalho colaborativo. Finalmente, inclui a, tantas vezes sublinhada, desarticulação entre o discurso e as práticas que o autor costuma traduzir por grandeza, eloquência do discurso e miséria das práticas.

No que diz respeito à dimensão “Formação de professores e desenvolvimento profissional”, que agrega duas categorias “Formação de professores” e “Desenvolvimento profissional” são vários os aspetos do pensamento de António Nóvoa de que os autores se apropriam. A importância da prática é um dos temas referidos quando se escreve sobre “Formação de professores”, mobilizado quer para justificar a necessidade da existência de uma componente prática na formação inicial, quer para salientar a relevância da reflexão sobre as práticas na formação contínua dos professores.

A dimensão reflexiva, elemento essencial do pensamento de Nóvoa sobre a profissão docente, é também considerada essencial para o desenvolvimento profissional. Esta deve ser realizada

individualmente, num processo autorreflexivo, mas também, para ser verdadeiramente frutífera, em conjunto com outros colegas. A criação de um espírito de corpo, a importância da ação coletiva e da partilha do conhecimento profissional, ou seja, o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, são outros dos aspetos do pensamento de António Nóvoa mobilizados pelos autores dos textos analisados, quer na categoria “Formação de professores”, quer no que diz respeito ao “Desenvolvimento profissional”.

Outra temática referida nos textos analisados, designadamente na categoria “Formação de professores”, é a extensão da atitude reflexiva sobre as práticas, que se considera essencial para o desenvolvimento de profissionais competentes, ao próprio percurso de vida dos indivíduos. Embora seja referida a *triologia da formação contínua* – pessoal, profissional e organizacional – no nosso *corpus documental* são sobretudo salientados os aspetos profissional e pessoal. A relevância da componente pessoal, da história de vida de cada um, para a construção da sua identidade profissional, a ideia de que não se pode separar a dimensão pessoal da profissional, reclama que os indivíduos tenham uma atitude reflexiva sobre o seu percurso de vida e entendam a sua influência no fazer profissional.

Em paralelo com a apresentação do modelo de formação de professores e desenvolvimento profissional defendido por António Nóvoa surge a menção aos obstáculos, sobretudo de carácter institucional, que dificultam a sua implantação, designadamente a inadequação dos modelos de formação existentes, muitas vezes associada à imposição de uma lógica de racionalidade técnica, e, também, de uma verdadeira cultura de formação de professores, assente na articulação entre a teoria e a prática e numa reflexão partilhada.

A dimensão “Política educativa e organização escolar” é constituída por duas categorias “Política educativa” e “Organização escolar”. Na categoria “Política educativa” são evocadas as análises realizadas por António Nóvoa a diferentes reformas educativas, sendo dado especial realce às consequências das mesmas. A referência ao contexto mais lato em que essas reformas aconteceram, nomeadamente o impacto do processo de globalização nos sistemas educativos, tais como a mercadorização da educação ou a construção de um espaço educacional europeu, são também mobilizados pelos autores dos textos analisados.

Os aspetos relacionados com a “Organização escolar” são muitas vezes mencionados em segmentos de textos onde se faz referência ao processo de avaliação das escolas; à crise da escola, entendida como fruto da atribuição de um conjunto de funções sociais e educativas que extravasam aquelas que lhe eram tradicionalmente atribuídas; ou à necessidade de conceber a

escola como uma comunidade educativa. É neste contexto que surgem ainda referências à cultura organizacional predominante, considerada inadequada, e, por esse motivo, à necessidade da sua transformação.

Finalmente, para encerrar esta nossa análise das dimensões, observemos a concretização da dimensão “História da educação e educação comparada” que agrega as categorias de “História da educação” e “Educação comparada”.

A categoria “História da educação” atualiza-se em cinco perspetivas de análise da História de educação e ensino, nomeadamente, a natureza socio-histórica do modelo escolar e a sua consolidação, os professores enquanto grupo profissional, o ensino normal, as fontes e os atores.

A natureza socio-histórica do modelo escolar e a sua consolidação convoca a abordagem de Nóvoa à consolidação do modelo escolar a partir da modernidade. Uma escola reconhecida como instituição burguesa compaginada com a crença que o homem e a sociedade podem mudar graças ao esforço educativo. De igual modo se mobiliza o pensamento publicado do antigo reitor da Universidade de Lisboa para discorrer sobre diferentes momentos da evolução do currículo escolar, e. g., século XVI ou 1ª metade do século XIX. Neste plano se analisa o papel da escola na fabricação de cidadãos e/ou na inculcação ideológica.

Os professores, nomeadamente do ensino primário, como que *naturalmente*, são abordados pelo processo histórico da profissionalização nos termos da interpretação de António Nóvoa, levando em consideração as etapas, os eixos – corpo de conhecimentos e de técnicas e um conjunto de normas e valores – e, transversalmente, o estatuto económico e social. Inventariámos, ainda, o que podemos definir como temáticas setoriais, tendo por referência a proposta analítica e referenciando trabalhos de Sampaio da Nóvoa, centrando-se nos saberes específicos dos professores, no associativismo docente, na autonomia do professor face à comunidade compaginada com a dependência estatal, no seu estatuto socioeconómico ou no poder simbólico.

Ao nível das fontes, constatamos a caracterização de diferentes títulos de educação e ensino sempre respaldados no Repertório analítico (1993). Nesta análise cabe ainda, suportados em títulos publicados por António Nóvoa, a identificação e ação de diferentes atores ligados à educação.

Finalmente, uma palavra para o conjunto de referências a António Nóvoa a propósito do ensino normal. Referências que se situam tanto no ensino normal primário como superior, distribuindo-

se sobre os diferentes campos do saber ou incidindo sobre disciplinas específicas (ex. Psicologia infantil).

A produção científica nas cinco revistas que vimos analisando convoca, ainda, o pensamento e as publicações de António Nóvoa no âmbito da “Educação comparada”. Referências que se distribuem entre as políticas e a organização das ciências da educação. As primeiras respeitam às questões da globalização e ao papel de instituições internacionais – como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – ou à problemática da educação em contexto europeu. Mais referenciado a propósito desta última, o trabalho de Sampaio da Nóvoa emerge em temas como o Espaço Europeu de Educação, a evolução da influência europeia nas políticas educativas ou a União Europeia como instância de avaliação e regulação. Simultaneamente, a educação comparada é analisada e discutida no contexto das ciências da educação, sustentando-se, com Nóvoa, a sua centralidade no quadro atual.

Não podemos concluir esta nossa, necessariamente breve, análise à mobilização do pensamento publicado de António Nóvoa, sem uma palavra para os livros mais referenciados. Globalmente, um conjunto de três livros representa quase 24% de todas as referências, são eles, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIème-XXème siècle)* (1987), *Formação de professores e profissão docente* (1992) e, por fim, *Profissão Professor* (1995).

A larga maioria das referências recai na dimensão “Formação de professores e desenvolvimento profissional”; apenas o título “Formação de professores e profissão docente” (1992) surge referenciado em todas as dimensões. Contudo, nas demais, de forma muito pouco significativa. Finalmente, destaque para *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIème-XXème siècle)* (1987), o mais referenciado de todos e, para além da dimensão “Formação de professores e desenvolvimento profissional”, é ainda significativamente convocado no âmbito da dimensão “História da educação e Educação comparada”.

Como notas preliminares não podemos deixar de destacar, por um lado, que, embora o pensamento e as propostas de António Nóvoa, sejam mobilizados nas diferentes dimensões analisadas, é sobretudo ao nível da “Formação de professores e desenvolvimento profissional” que as suas ideias são convocadas. A construção de um profissional reflexivo, capaz de refletir sobre as suas práticas, isoladamente e em conjunto com os colegas ou outros membros da comunidade educativa, é um dos principais contributos de António Nóvoa para a forma como a

comunidade científica entende que deve ser realizada a formação de professores em Portugal. Curiosamente, apesar de existir uma ênfase na necessidade de refletir sobre as práticas e de as questionar, no sentido de uma melhoria contínua da prática docente, poucos artigos se debruçam sobre os temas “Inovação” e “Práticas”.

A construção de uma cultura colaborativa é outro dos aspetos centrais do pensamento de António Nóvoa mobilizado pelos autores dos artigos analisados, mobilização essa transversal a várias categorias (e.g. “Formação de professores”, “Desenvolvimento profissional”, “Organização escolar”, “Inovação” e “Práticas”). A partilha de experiência e conhecimento e o desenvolvimento de uma cultura de corpo, defendidos por António Nóvoa, são invocados como parte da solução para os problemas que se colocam, atualmente, à educação, designadamente a desvalorização social dos professores e a denominada *crise da escola*.

Referências bibliográficas:

- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernardo, M. M., Negas, M. C., & Isaías, P. (2013). *Excel Aplicado*. Lisboa: FCA.
- Fernandes, R. (1987). Recensão Crítica: Nóvoa, António (1987). Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). *Revista de Educação*, 2 (1), 135-136.
- Magalhães, J. (1988). Recensão Crítica: Nóvoa, António (1987). Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 128-130.
- Martins, C. S., & Almeida, C. (2014). Que sentido para a investigação em educação artística senão como prática política? *Revista ESC - Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 15-29.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIème-XXème siècle)*. Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Peres, P. (2011). *Excel Avançado*. Lisboa: Edições Sílabo
- Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

Ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se colocam hoje na escola Mão Tsé-Tung

Luísa Soares dos Santos*, Ariana Cosme**

Resumo

O presente resumo, constituiu-se como uma síntese do contacto com o terreno realizado com um grupo de professores que leccionam na Escola Primária Completa Mão Tsé-Tung localizada na província de Sofala - Moçambique, no distrito de Nhamatanda. É uma escola implantada num solo argiloso e pertence a ZIP- 03. O edifício da Escola Primária Completa Mao Tsé-Tung, é composta por 3 blocos de rés-do-chão, totalizando 6 salas de aulas, sendo 5 salas de alvenaria e 1 sala de madeira -zico, 2 gabinetes, 1 sala dos professores e uma secretaria.

A escola acima citada, inscreveu 573 alunos, dos quais 265 eram do sexo feminino. Deste número, 23 são órfãos de pai, 15 órfãos de mãe e 10 são órfãos de ambos, totalizando 48 órfão. Do número de alunos inscritos, são assistidos por um universo de 14 professores, sendo 5 homens e 9 mulheres distribuídos por seguintes ciclos: 4 professores no 1º ciclo, 5 professores no 2º ciclo e 4 professores no 3º ciclo e um funcionário não docente.

Para o aprofundamento e enriquecimento deste trabalho, e tendo em conta o contexto em causa, surgiu-nos como tema do artigo “ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se colocam hoje na escola Tsé-Tung”.

A nossa pesquisa teve como objectivo: observar como os professores da escola primária completa Mao Tsé-Tung perante a diversidade de alunos conseguem acompanhá-los durante a leccionação; observa a pontualidade dos alunos nos primeiros tempos lectivos e como é que o professor faz a observância da pontualidade sendo algo fundamental no processo ensino – aprendizagem; analisar os tipos de eventos de formação que a escola promove para os professores, analisar documentos, projectos de formação e outros planos de formação e programas de educação em geral.

Ao longo do nosso trabalho reflectimos sobre as principais questões, procurando destacar as principais teorias ou ideias que permitiram uma reflexão construtiva sobre o sentido e a pertinência da Formação (Amiguinho, 1992; Chenè 1998; Tavares, 1997); formação de professores (Canário, 2005; Nóvoa, 1992); os modelos de análise na prática de formação (Lesne, 1997) e ser professor no contexto moçambicano: desafios, exigências e dilemas profissionais (Cosme, 2009; Perrenoud, 1993, 2001, 2002; Schön, 992).

Após a fundamentação teórica fez-se ou seja procuramos dar voz aos entrevistados, que na perspectiva de Boaventura Sousa Santos (s/d), Harding e Haraway, 2003, pretendeu-se “dar voz” aos sujeitos, dando não só a possibilidade de partilharem das suas vivências pessoais,

* Universidade Católica de Moçambique, Centro do Ensino à Distância. E-mail: luisalige@yahoo.com.br ou lsantos@ucm.ac.mz

** Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

sociais e profissionais no contexto de trabalho, mas também “para que o indivíduo possa falar abertamente, com palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy e Campenhoudt, 1995, pp.192-193). Neste sentido tendo em conta o contexto e o tema da pesquisa utilizou-se como instrumento de recolha de informações a entrevista semi-estruturada de carácter narrativo, que permitiu e facilitou a reflexão sobre a realidade utilizando aspectos teóricos que fundamentam o artigo e obtendo temas a partir da inscrição de entrevista. Participaram na pesquisa sete (7) professores, sendo duas (2) professoras e cinco (5) professores.

O discurso dos professores permitiu identificar algumas temáticas recorrentes que são: formação, experiência e desenvolvimento profissional, reflexão sobre as práticas e mudança de atitude na prática do ensino.

Palavras-chave: formação, formação de professores, modelos de formação.

Being a teacher in the Mozambican context: today's challenges in the Mão Tsé-Tung School
Abstract

This is a research work based on our interaction and contact with a group of teachers who teach at the Mão Tsé- Tung Comprehensive Primary School situated in the Sofala Province, in the district of Nhamatanda in Mozambique. The research was conducted in the Seventh Social Habilitation Centre near the Refurbishment District, 1200 meters from EN6, is about 20km from the Nhamatanda District Headquarters and it is a school located on a clay soil and it belongs to ZIP-03. The Mao Tsé-Tung Comprehensive Primary School building has three blocks on the ground floor, making six classrooms, five being masonry rooms and a wooden room -zico, two offices, a teacher common room and a secretariat.

The school has various academic study maps for a number of disciplines apart from the globe reserved for the Social Sciences tuitions. All these academic materials serve as means of improving the quality of teaching and learning in the school by both Teachers and Students respectively.

The above-mentioned school enrolled 573 students, of which 265 were female. Of this number, 23 have lost their fathers, 15 of them have lost their mothers and 10 students have lost both parents, totaling 48 orphans. All the students admitted are basically financed by a group of 14 teachers; 5 males and 9 females and assigned in the following cycles: 4 teachers in the 1st cycle, 5 teachers in the 2nd cycle and 4 teachers in the 3rd cycle, and a non-teaching staff.

In order to deepen our understanding and enrich this work, we have entitled this piece “Being a teacher in the Mozambican Context: today's challenges in the Mão Tsé- Tung School”

Our research objectives were as follows;

1. To observe and understand how the teachers are able to accompany the students in their comprehension of lecture materials amidst the countless and different problems of the students.
2. Punctuality in the early hours of lectures and how teacher transmit this fundamental tool in the teaching and learning process.
3. Training programs that are organized for the teachers, to analyze their documents, and other educational activities.

Throughout this research we reflected on the main questions seeking to highlight the fundamental theories or ideas that allow a constructive reflection on the meaning and relevance of training

(Amiguinho, 1992; Chenè 1998; Tavares, 1997); training of teachers (Canário, 2005; Nóvoa, 1992); ongoing formation as means to personal and professional development (Canário, 2005; Esteves, 2002; Nóvoa, 1992; Lopes e Perreira, 2004 e Zeichner, 1993); the models of analysis in the exercise of formation (Lesne, 1997) and being a teacher in the Mozambican context: challenges, demands and professional difficulties (Cosme, 2009; Perrenoud, 1993, 2001, 2002; Schön, 1992).

Conclusively, after having established a theoretical foundation, we gave word to the interviewees which from the point of view of Boaventura Sousa dos Santos (sld), Harding and Haraway, 2003, seek “to give a word” to the subjects (principal actors) is not only giving them the opportunity to share their socio-professional and personal experience in the work context but “it is also to help the person express himself openly in a manner and way that pleases him”. (Quivy e Campenhoudt, 1995, pp.192-193).

In this sense, having taken into consideration our theme and interest we used the semi-structured interview method in a narrative form and this allowed us to delve deep into various aspects and foundations of our research. In all, seven teachers assisted in this research, out of whom, two are females and five are males.

The teachers' inputs allowed us come out with some recurrent themes or issues such as: formation, experience and professional development, reflection on the exercise and change of attitudes in the teaching profession (exercise).

Key words: Training, training of Teachers, models of training.

1. Formação

O conceito de formação pode ser definido em três pontos:

- ✓ Primeiro, a formação realça as experiências de vida, reflexão, capacidade de contar a sua realidade;
- ✓ Segundo, a formação está muito mais centrada na questão cognitiva e na prática
- ✓ Terceiro, o envolvimento e acção colectiva, na transformação vivida em conjunto.

Na formação, a pessoa encontra um espaço para reproduzir o seu saber. E esta produção de saber como afirma Chenè (1988), baseia-se em “um modo de reconstrução ou de reapropriação no qual o formador/a tem um papel de tomar o “estudante” autor da sua própria formação” (p.89).

Para Honoré, (1977, p.32 cit in Chenè 1988) “a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência” (p.89). Neste ponto de vista, a formação é um processo que envolve, globalmente, o sujeito e a sua experiência e vai-se reproduzindo através do sentido que se constrói na articulação entre o pessoal e as experiências que lhe são dadas viver, nomeadamente, as da

formação. Por outras palavras, o sentido para a experiência da formação tanto pode ir buscar-se à experiência de aprendizagem como em si mesma ou à experiência pessoal.

A questão passa, então, por saber como fazer para que o sentido produzido para a experiência de formação se torne manifesto já que, sustenta a autora, “parece vital para a formação que, do ponto de vista das práticas, o formador favoreça a expressão do sentido que a pessoa em formação dá às suas aprendizagens” (Chenè, A, 1988,p.90), portanto, faz parte do trabalho de formação, e, particularmente, do trabalho dos formadores, promover a explicitação do sentido que os formandos atribuem à sua experiência de formação, para que este sentido se torne consciente e para que se possa adquirir um poder sobre ele.

Do que já foi dito pode-se concluir que a formação, necessariamente, se inscreve “na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a problemática existencial” (Chenè, A, 1988, p.90).

Por outro lado, o reforço do sentido da formação passa por equacionar e organizar a prática de formação como uma prática de comunicação, nomeadamente uma comunicação que, através do discurso dos formandos, estabelece a mediação entre a experiência e a formação, ou seja, passa pelo formador permitir que o formando - que em última instância é o autor da sua própria formação - seja autor de um discurso sobre a sua formação para que assim tenha acesso, nos seus próprios termos, ao sentido que dá à sua formação e, no fundo, a si próprio.

1.1. Formação de professores

Segundo Canário (2005), “ a segunda metade do século XX é marcada de modo simultâneo e paradoxal pelo triunfo do processo de escolarização ao nível do planeta e pela emergência de problemas estruturais do funcionamento dos sistemas educativos que configuram desde dos finais dos anos 60” (Canário, 2005, p.122), que foi determinada como uma “crise mundial de educação”. Neste contexto, esta crise de educação foi entendida como uma crise da escola que, naturalmente, afectou os professores. Estas transformações ao nível do sistema reflectiram-se também, sobre o grupo profissional que segundo Canário (2005) “ deu origem a generalização de um fenómeno designado por «mal-estar docente» (Canário, 2005, p.122). Este «mal-estar docente» na perspectiva do mesmo autor “ corresponde a um processo de crise identitária dos professores que é o resultado de convergência de alguns factores. O autor cita quatro factores e citarei apenas um deles: “ a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, de novas formas de divisão do trabalho, ao nível dos estabelecimentos do

ensino, traduziu-se por uma tendencial “proletarização” do ofício do professor, que escapa o controlo sobre o exercício do seu próprio trabalho.” (Canário, 2005, p.122).

Hoje, a sociedade mudou, trouxe-nos novos desafios. Neste sentido, no contexto das sociedades actuais, o papel da escola e dos/as professores/as deve ser o agente de mudança e de transformação, sendo estes, levados a serem capazes de desenvolver estratégias institucionais e fundamentadas que, conforme Sá - Chaves, (2000a) “visem a melhoria e a qualidade da educação de todos os alunos, de modo a promover uma formação de base que responda ao pluralismo e às novas necessidades e exigências dessa mesma sociedade”.

Neste contexto, a formação de professores, e tal como salienta Esteves (2002, p.907) “surge frequentemente como vector estratégico imprescindível para sustentar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação”. Por isso, considero pertinente falar um pouco sobre os modelos teóricos de análise de formação de professores.

1.2. Modelos teóricos de análise da formação de professores

Ao longo da história da formação dos professores têm surgido vários programas e modelos que reflectem diferentes modelos e compreensões do que é o/a professor/a e o seu papel no panorama educativo. No entanto, diversos autores têm colocado a centralidade da reflexão na formação profissional da docência, como por exemplo: Schön (1992), Nóvoa (1991...), Zeichner (1993), Marcel Lesne (1977) e outros. Para além desses autores referidos, os trabalhos de Marcelo (1999), Zeichner (1993), Alarcão (1996, 2001), Tomaz (2007), Formosinho (2001), Schon (1987), Lopes (2006, 2007) são referenciados como os mais relevantes, no estudo dos modelos de formação de professores e da supervisão da formação, que ocorrem nas instituições de formação de professores/as. Desse ponto de vista, e para uma maior compreensão dos objectivos da formação e dos programas torna-se necessário analisar os pressupostos conceptuais e epistemológicos em que subjazem as diferentes perspectivas que os fundamentam.

No entanto, Zeichner (1993), indicou para a realidade norte-americana, quatro tradições de formação de professores/as:

- a) a tradição académica;
- b) a tradição de eficiência social;
- c) a tradição desenvolvimentista;
- d) a tradição da reconstrução social,

indicando as prioridades e significados de cada uma. Cada tradição apresenta uma concepção de escola e sociedade que emerge do contexto histórico, social e educacional. Os diversos programas de formação existentes reflectem, com maior ou menor focalização, os elementos presentes em cada tradição. A análise das tradições permite a compreensão de diversos factores presentes em cada programa de formação. As quatro tradições da formação de professores/as presentes na obra de Zeichner (1993) apresentam - se como uma ferramenta útil para pensar a profissão docente nos dias de hoje.

Apesar de estarmos num período de mudança, em que as lógicas de trabalho e formação têm sofrido transformações face às diferentes conjunturas económicas e sociais que o mundo vai atravessando, estas tradições analisadas contribuem, quer para a compreensão da formação de professores/as, quer para a compreensão das pedagogias que a praticam. E neste ponto de vista passo agora a falar da questão ser professor:

- os desafios,
- as exigências
- os dilemas profissionais

2. Ser professor: desafios, exigências e dilemas profissionais

Quando falamos de ser professor/a não falamos apenas de um ofício, falamos de saberes acumulados, e arte de ensinar que se utilizam posteriormente, na sala de aula, portanto, estamos perante um/a mediador/a do saber escolar.

O conceito de professor/a pode ser definido de várias maneiras, sendo uma delas por exemplo,

- o/a professor/a é aquele que educa,
- é o detentor dos saberes,
- o que ensina,
- o que media.
- ele/a é o transmissor que apoia, que ajuda.

Ser professor/a, hoje, é diferente do que foi o/a professor/a ontem. O ser professor/a ontem, não era uma profissão, mas sim uma missão cujo objectivo era transmitir conhecimentos e saberes, como por exemplo, o que aprendi na licenciatura em Ciências da Educação na Unidade Curricular História de Educação, quando no século XII se começa a desenvolver o comércio, existe a necessidade de se desenvolverem técnicas de medir, calcular, escrever, etc. Surgem, nas cidades, as pequenas escolas que ensinam esses saberes básicos de ler, escrever e contar e, nessa época, vão proliferar os mestres particulares, que se predispõem a ensinar aos que não

sabem. E era o professor tratado como um mestre, ou seja, o mestre que está disposto a dar aos outros o seu saber e a autoridade do mestre é aceite porque ele tem o saber.

Para falar, pensar nos desafios, exigências e dilemas profissionais, poderemos dizer que estamos num tempo de mudança, em que os desafios políticos, culturais e tecnológicos da sociedade afectam também “as expectativas políticas, sociais, culturais e educativas que se desenvolvem acerca das escolas e dos/as professores/as” (Cosme, 2009, p.22), em função das quais estas políticas desafiam o/a professor/a. Neste sentido, o surgir dos novos tempos, as novas tecnologias trazem outros saberes e atitudes e novos desafios aos docentes que lhes exigem outra formação mais específica e adequada. Nesta perspectiva, e no meu entender, diria que, a maior parte dos problemas enfrentados pelos/as professores/as, tanto os antigos, como os novos profissionais, não podem ser resolvidos apenas com a ajuda de saberes teóricos e procedimentos ensinados, e aplicados uma vez que a reflexão faz parte de uma forma de identidade. Os/as professores/as actuais devem conquistar métodos e ferramentas conceptuais baseados em diversos saberes a partir da interacção com os seus colegas. Sobre a improvisação da actividade docente que é postulada por Perrenoud (2002) ao reconhecer que os/as professores/as, a cada momento, realizam adaptações para administrar as incertezas. A prática não é uma concretização de receitas e o ensino que oscila entre a rotina e a improvisação, pois os acontecimentos que constituem o quotidiano escolar nunca mais serão os mesmos. Perrenoud (2002), ainda acrescenta que “ na formação inicial os/as participantes devem possuir capacidades de auto-regulação e de aprendizagem a partir de sua própria experiência e do diálogo com outros profissionais. Desenvolvendo as capacidades de auto-socioconstrução do *habitus*, do *savoir-faire*, das representações e dos saberes profissionais” (Perrenoud, 2002, p.44).

Neste panorama, a formação dos “novos” profissionais terá que ir ao encontro deste novo cenário e, mais do que transmitir informações, o essencial será promover capacidades reflexivas e de actuar no momento tal como diz Schön “ (...) um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz...reflecte sobre este facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez...reformula o problema suscitado pela situação” (Schon, 1992, p. 83). Uma formação contínua, ao longo da vida, tem que ter em conta estas inovações, de forma a que ocorra uma formação efectiva e afectiva, que produza resultados.

No entanto, importa acautelar que, não sendo a única, a profissionalização progressiva do ofício professor ainda é um dos meios que permite elevar o nível de competências dos profissionais.

Por isso, o profissional reflexivo pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. (Perrenoud, 2002). Neste sentido poder-se-á dizer que “a acção docente define-se como uma acção em que se tende agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência” (Perrenoud, 2001, p.139).

Nesta linha de pensamento, Cosme (2009) reconhece a importância da construção desses saberes profissionais, mas também pretende sublinhar a valorização das condições exteriores à sala de aulas, ou seja, saberes necessários ao seu desempenho, numa organização educativa complexa, uma vez que a prática dos/as professores/as se determina pelos saberes construídos fora da sala de aula e, mais tarde, importados para dentro dela.

“Importa, agora, reconhecer que as diversas modalidades de reflexão, em função das quais os saberes decisivos para a realização da actividade profissional se constituem, pressupõem referências conceptuais que os modelem. (...) Toda a acção profissional pressupõe opções relacionadas com a visão do mundo que aqueles, que a protagonizam, perfilham. Opções que nos conduzem a configurar e a interpelar o campo das referências conceptuais e das discussões teóricas que se produzem no seio desse mesmo campo” (obra citada: 111).

3. Discussão dos resultados

A partir da transcrição da entrevista semi - estruturada efectuou-se uma leitura que tornou possível obter uma ideia global do seu conteúdo e conhecer os temas em torno dos quais estava articulado o discurso dos entrevistados e também a partir da informação fornecida pela mesma que permitiu identificar algumas temáticas mais recorrentes dos discursos dos professores que são analisadas de seguida.

3.1. Formação

Uma das temáticas que ressaltam o discurso dos professores, focando sobretudo a dimensão da formação contínua expressando-se numa visão positiva quando dizem:

A formação contínua é um grande ganho para o professor, pois constitui um processo de auto acompanhamento na dinâmica do processo do ensino-aprendizagem...importa referir que quando se fala de formação contínua não se refere ao aumento de continuação de estudos, apenas de bolsas de estudo oferecidas pelas instituições de tutela... (opinião dos professores).

A formação contínua segundo a opinião dos professores entrevistados é entendida como:

...a participação em pequenos seminários, em forma de jornadas pedagógicas ou em workshops, para discutir alguns assuntos de grande relevância...esta formação

revela grandes ganhos aos professores na aquisição de novas metodologias de ensino, aplicação de novos métodos e manuseio de novos meios de ensino (opinião do professor).

Neste âmbito, a formação contínua não deve ser compreendida só a partir de momentos em que o indivíduo faz ou acumula créditos nos cursos de formação, números de cargas horárias no âmbito da formação, quando participa em jornadas, conferências e outros eventos educativos, mas sim cabe ao sujeito/ professor depois de uma acção de formação fazer um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de modo a construir a sua identidade pessoal e profissional. Assim, numa lógica formativa, através deste trabalho de reflexão, já de si importante pela visibilidade que concede à prática educativa e ao vivido, ele ultrapassa o individual e atinge o colectivo da instituição escolar. Visibiliza o “esforço de intensificação das relações interpessoais e da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Pereira, 2004,p.130), viabilizando a obtenção de uma nova identidade na *construção social da escola*.

3.2. Experiência e desenvolvimento profissional

Os entrevistados salientam que pela experiência que tem na escola onde leccionam olham o desenvolvimento profissional como uma tarefa difícil o que é um grande desafio na prática profissional:

Trabalho nesta escola há quatro anos, a população discente e famílias actualmente tem uma grande liberdade e olha a escola como um lugar de lazer. O professor perdeu autonomia/ autoridade perante o aluno. Os pais não ajudam a escola e nem acompanham a educação dos seus filhos... isso faz com que o professor desgaste muitas energias tentando manter o aluno até ao final do ano lectivo, o que não tem sido fácil (opinião do professor).

O clima da escola influencia bastante a carreira profissional...as péssimas condições de trabalho, escola com turmas esgotadas, direcção autoritária, falta de incentivos por parte de quem é de direito, atrasos no pagamento de horas extras...entre outras situações, que influenciam a carreira... (opinião do professor).

Falar do desenvolvimento profissional docente segundo Sá-Chaves (1997), refere-se de uma forma específica ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, as atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, as suas relações interpessoais, as competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Nos dias de hoje ser professor é ser um profissional com grandes desafios, principalmente o de formar as crianças em matérias que mexem com a vida da comunidade (opinião do professor).

Os professores tem uma extrema responsabilidade de educar o aluno e lhe transmitir conteúdos com vista a vê-los aprendendo e assimilando tudo aquilo que é novo (opinião do professor).

O relacionamento do aluno/professor...o professor deve motivar o aluno, rir com o aluno, conversar com o aluno (opinião da professora).

O desenvolvimento profissional do professor pode também ser entendido como um processo contínuo envolvendo alguns aspectos fundamentais que poderão ser articulados no melhoramento do ensino e aprendizagem. Como por exemplo a vertente do saber, saber - fazer, saber - ser. A vertente do saber no professor está associado com “a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências de educação e especialidade do ensino”. A segunda vertente, associamo-lo ao próprio “desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao acto educativo, o papel do professor e do aluno” implementado as actividades e estratégias do ensino; e por último, a vertente do saber-ser e uma dimensão que “ engloba as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional”, envolvendo a componente de “relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações” sempre associadas ao desempenho das suas funções de docência e a sua formação (Sá-Chaves, 1997, p. 96).

3.3. Reflexão sobre as práticas

Os entrevistados reconhecem que o processo reflexivo contribui para o seu desenvolvimento profissional na medida em que permite a percepção, visão dos problemas encontrados.

Ao entrar no mundo do trabalho após a minha formação inicial o impacto foi um pouco difícil, porque quando cheguei recebi uma turma de quarta classe e a sala foi debaixo da mangueira com um quadro pequeno, tornou difícil para dar aulas naquela condição. Mas me adaptei - me até facilitar o processo de ensino e aprendizagem (opinião da professora).

É necessário que a escola cumpra a sua missão, de modo a motivar os alunos, indo de encontro àquilo que cada um traz como capital cultural e aprofundar essas vivências... para criar aprendizagens significativas...além desta ideias, ainda segundo a inquerida o tipo de desafio se calhar é diferente; há lições de vida que numas, o caso desta, fazem de nós melhores profissionais, seres mais sensíveis, capazes de entender cada aluno como um ser singular, com

deveres, mas também com direitos, e sobretudo entender que a missão da escola pública é dar a cada um o que cada um precisa, não tratar todos como se de um se tratasse, considerar um aluno como um todo e não apenas na vertente do sucesso escolar. A acção reflexiva propõe ao professor um desafio. Ele deve encaixar-se no tempo e no espaço, isto é, viver a actualidade respeitando a história individual e o contexto sócio cultural de cada um, o espaço para o evento, como por exemplo, adaptar e aproveitar os conhecimentos já trazidos pelos estudantes quanto às habilidades dos conhecimentos dos membros da comunidade, aproximando-os da escola,

...no processo de ensino-aprendizagem recorreremos a abecedários, cartazes com imagens que ilustram aquilo que pretendemos alcançar...cantamos, dançamos, aproximamos do aluno na sua carteira...mandamos o aluno para o quadro para ver se o aluno possa tirar medo do professor e escrever aquilo que sabe sobre a matéria que iremos abordar... (opinião da professora).

O professor deve procurar avaliar o seu trabalho para fazer melhor; para que tenha uma maior riqueza é importante que troque ideias com os colegas o que ajudará a abrir novos horizontes... tal como diz Hameline, 1991 “ o esforço da formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica”(Hameline,1991 cit in Nóvoa, 1992,p.28). Neste contexto, espera-se que a engenharia social, no sentido de novas propostas, leve os professores a pensar, a abandonar e a criar novas ideias. Sendo assim, é fundamental o diálogo, trabalho colaborativo e criativo para, a partir daí, investigar e colocar em prática a mudança tal como diz Zeichner (1993), “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993,p.17).

3.4. Mudanças de atitude na prática do ensino

Dos professores entrevistados afirmam que não será assim tão fácil mudarmos a nossa forma de ensinarmos porque:

A escola como uma organização é complexa, não falta algumas tensões e conflitos que são solucionados dentro da escola...o aspecto de “antiguidade” do corpo docente em relação ao corpo directivo, é algo que nos remete a muitas preocupações durante o trabalho, este é um aspecto (opinião do professor).

Os alunos são oriundos de diferentes tipos de família em harmonia, em conflito, desestruturadas, tende apresentar comportamentos e formas de condutas

diferentes, o que eu como professor ensino a minha moda de modo a cumprir com o meu trabalho... (opinião do professor)

Podemos tentar mudar sobretudo o nosso relacionamento para com os alunos ou seja a relação pedagógica professor/aluno. Em relação a parte do desempenho profissional como professor/a considero que:

“...a missão da escola pública é dar a cada um o que cada um precisa, não tratar todos como se de um se tratasse, considerar um aluno como um todo e não apenas a vertente do sucesso escolar. Hoje o saber é efémero, por vezes obsoleto, importa desenvolver competências, prepará-los para a vida, não exigir que saibam a informação que está disponível em tudo quanto é sítio, Net, redes sociais, enfim... (opinião da professora).

Neste ponto de vista e na esteira de Baptista (2005) os professores têm a obrigação de pensar, ou seja, eles não se devem limitar, apenas, em cumprir com os normativos que lhes são impostos. Porém, um professor atento deve estar, constantemente, a equacionar as suas práticas de acordo com a diversidade dos alunos, procurando prepará-los para pensar criticamente, para lutarem individual e colectivamente por uma sociedade mais justa. Assim sendo, é na escola que se devem consolidar os direitos sociais e humanos.

A Cosme (2009) acrescenta ainda, que a escola deve ser vista como um espaço de formação, em que as vivências e experiências profissionais de cada professor podem constituir um instrumento ao serviço de uma reflexão que se constrói em cooperação a partir de projectos, de desafios e de incertezas vividos no quotidiano de uma sala de aulas.

É no fundo uma questão de entender que os professores devem possuir uma forte visão crítica para colocar questões pertinentes acerca do que ensinam, como devem ensinar e que objectivos prosseguir, tornando a reflexão e a acção críticas num projecto social.

Considerações finais

No momento final dessa reflexão, é oportuno retornar alguns aspectos que me parecem mais pertinentes, relativamente à função docente; o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento sobretudo no que toca à racionalidade profissional. Portanto, face ao apelo à educação e formação ao longo da vida as configurações da profissão docente exigem respostas urgentes para o sistema escolar. O texto de Cosme (2009) faz uma abordagem à questão da racionalidade sob duas vertentes:

- a) A racionalidade que entende que os conhecimentos e as experiências dos professores deverão deixar-se dominar pelo conhecimento científico que os especialistas produzem;
- b) Outra racionalidade a partir do conhecimento produzido estabelece leis ou normas entre factos que sejam interpretados como sendo causa e efeito. Essas normas têm um carácter preditivo o que para a racionalidade técnico-científica é vantajoso numa altura em que o professor pode antecipar as situações e consequências destas.

Na educação, o desafio é cada indivíduo afirmar-se como sujeito de consciência, de acção e de resposta; daí que as escolas devem ser encaradas como espaços de vida ética. Neste sentido, Baptista (2005) considera que a qualidade ética e pedagógica destes espaços depende da forma como os mesmos souberem manter e conceber a abertura ao invisível. O que assegura essa dimensão ética.

Referências Bibliográficas

- Baptista, I. (2005). Racionalidade pedagógica e sabedoria ética. In I. Baptista, *Capacidade ética e desejo metafísico: Uma interpelação à razão pedagógica* (pp. 229-253). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto, Portugal: Porto: Editora.
- Chenè, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In A. & Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa, Portugal: Lisboa, DRH da Saúde.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A acção Docente como uma acção de Interlocução Qualificada*. Porto - Portugal: Livpsic.
- Haraway, D. (1998). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14.3 , 575-999.
- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. London, Inglaterra: Routledge.
- LOPES, A. &. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional. (E) feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 22 , 109-132.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão docente. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa, Portuga: D. Quixote.
- Perrenoud. (2001). *Formando Professores Profissionais* . Brasil: Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício Professor_ Profissionalização e Razão Pedagógica*. Brasil: Porto Alegre.
- Quivy, R. &. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris, França: Gadiva.

- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 79-91). Lisboa, Portugal: D. Quixote.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa - Portugal: Lisboa:Eeduca.

A reconstrução da identidade profissional em comunidades de prática

Inês Teixeira*, **Paula Batista****, **Amândio Graça****

Resumo

A identidade profissional (IP) é entendida como um processo dinâmico e evolutivo, (re)construído em interação (Dubar, 1997; Mead, 1962), que congrega duas dimensões: a individual e a coletiva (Lopes, 2007; Stets & Burke, 2000). A dimensão coletiva envolve a partilha de significados e de representações sociais no interior de comunidades de prática (CoP) (Wenger, 1998), onde se estabelecem práticas comunicacionais favoráveis à reconstrução da IP durante a formação. O presente estudo visa compreender a influência do contexto de estágio na formação dos futuros professores, tendo em conta as perspetivas discursiva e de afinidade propostas por Gee (2001), o conceito de CoP desenvolvido por Wenger (1998) e o entendimento partilhado por Clandinin e colegas (2006) e por Sfard e Prusak (2005), de que a (re)construção da identidade docente poderá ser interpretada através de narrativas ou autodiálogos. O principal objetivo é compreender o modo como os estagiários aprendem a ser professores em CoP e como é que a própria CoP evolui para os apoiar no seu esforço de desenvolvimento pessoal e profissional, sob o olhar interno do professor cooperante, num cruzamento de perspetivas entre formador e formandos. Utiliza uma metodologia qualitativa, com recurso a grupo focal, entrevistas individuais e diários de bordo. Concluiu-se que o processo de estágio transformou os modos de ser e de agir dos formandos, razão pela qual a importância atribuída ao funcionamento da CoP transcendeu o processo através do qual cada estagiário aprendeu a ser professor. Tratou-se de uma aprendizagem coletiva, em que todos contribuíram para a co-construção da identidade da própria CoP.

Palavras-chave: Identidade docente; Comunidade de prática; Formação de professores; Autoetnografia.

Abstract

Professional identity (PI) is understood as a dynamic and evolutionary process, reconstructed in interaction (Dubar, 1997; Mead, 1962) it merges two dimensions: the individual and the collective (Lopes, 2007; Stets & Burke, 2000). The collective dimension involves shared meanings and social representations within communities of practice (CoP) (Wenger, 1998), where communicational dynamics that favor the reconstruction of the PI during practicum are developed. The present research aims to understand the influence of the internship context in the training of future teachers, taking into account: the discursive and affinity perspectives proposed by Gee (2001), the concept of CoP developed by Wenger (1998) and the shared understanding by Clandinin and colleagues (2006), and by Sfard and Prusak (2005), that the (re)construction of teacher identity might be interpreted through narratives or self-dialogues. The main goal is to understand how did the

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; Centro de Investigação e Inovação em Educação (InEd), inesteixeira.esrt@gmail.com.

** Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D), paulabatista@fade.up.pt, agraca@fade.up.pt.

preservice teachers learn to become teachers in a CoP and how did the CoP itself evolved in order to support them in their efforts of professional and personal development, under the close regard of the cooperating teacher, interlinking the perspectives of trainer and trainees. We adopt qualitative methodology, with focus groups, individual interviews and logbooks. We concluded that the internship experience has transformed the practices and representations of the preservice teachers, which indicates that the dynamics of the CoP assumed importance beyond the learning process of the preservice teachers. It has become a collective learning process in which every actor has contributed to the construction of the CoP's identity.

Keywords: Teacher identity; Community of practice; Teacher training; Self-ethnography.

Introdução

Na perspectiva de Stets e Burke (2000) e Lopes (2007), o conceito de identidade integra duas dimensões, uma individual e uma coletiva. A identidade individual contempla duas vertentes, a pessoal, relacionada com a internalização das posições sociais e dos seus significados como parte da estrutura do *self*, associada à interação que um indivíduo estabelece com os outros através da relação sujeito ('I') / objeto ('me') (Mead, 1962), e a social, relacionada com o impacto das situações sociais na identificação de um indivíduo com um grupo de afinidade (Gee, 2001). Já a dimensão coletiva está relacionada com processos desencadeados ao nível da mobilização de uma ação conjunta, numa partilha de significados e de representações sociais entre os elementos de um mesmo grupo. Em conjunto, a dimensão individual, nas suas vertentes pessoal e social, e a dimensão coletiva, constituem o que Owens, Robinson e Smith-Lovin (2010) denominaram de “três faces da identidade”.

A construção da identidade, por se tratar de um processo dinâmico e evolutivo, reconstruído em interação (Dubar, 1997; Mead, 1962), encontra palco nos espaços sociais. Deste modo, no contexto da formação de professores, o núcleo de estágio, por favorecer as práticas comunicacionais entre os elementos que constituem o grupo, é considerado favorável à reconstrução da identidade profissional durante a formação docente (Batista & Queirós, 2013). Os núcleos de estágio, constituídos durante a experiência da atividade docente em contexto de estágio profissional, podem ser interpretados à luz do conceito de comunidade de prática (CoP) desenvolvido por Wenger (1998), uma vez que se constituem como grupos que partilham ideias, conhecimentos, experiências, crenças, sentimentos e interesses comuns. Este processo de relações mútuas de participação (Wenger, 1998), no seio da CoP, promove um envolvimento mútuo, pautado por processos de negociação, conduzindo à reconstrução de um conhecimento coletivo catalisador da (re)construção da identidade (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

As relações mútuas, conseguidas através de processos colaborativos de aprendizagem situada e de participação periférica legítima (Lave & Wenger, 1991), conduzem a uma aprendizagem pela participação, que será tão mais bem-sucedida quanto melhor se conseguir envolver os principiantes (*newcomers*) em novas práticas e em novas funções. É este envolvimento que permite aceder a novos entendimentos que facilitem a tomada de decisão perante situações novas ou inesperadas no processo de ascenderem a uma participação plena (Lave, 1991).

A coparticipação entre pares com o auxílio de um outro elemento mais experiente (*oldtimer*), como é o caso do professor cooperante ou do orientador da instituição de formação, permite que os estagiários vão assumindo uma participação cada vez mais central, mais interventiva na exposição de ideias e nas discussões em grupo, conduzindo-os à conquista de uma autonomia crescente e a novas oportunidades de participação.

Os participantes tornam-se, assim, indivíduos diferentes, reconhecidos pelos outros atores da CoP, ou grupo de afinidade (Gee, 2001), como detentores de determinadas características. Este processo de reconhecimento permite que os estagiários possam construir e sustentar identidades através dos seus discursos, que, ao serem partilhados e legitimados, podem ser interpretados à luz da perspectiva discursiva (*D-identity*) proposta por Gee (2001). Segundo o referido autor, cada sujeito apresenta uma trajetória única através do 'espaço discursivo', isto é, possui experiências concretas com discursos específicos, os quais permitem compreender os significados que emergem a partir da linguagem utilizada, revelando as suas representações acerca do mundo e da forma como nele atua.

A linguagem utilizada por cada interlocutor para revelar o seu posicionamento (ao próprio ou ao outro) (Berger & Luckmann, 2004; Savater, 2013), comporta uma forte componente emocional, que poderá ser acedida através da clareza dos discursos, das narrativas ou dos autodiálogos, utilizados como meio de interpretar e reconfigurar as experiências vivenciadas (Clandinin, Downey, & Huber, 2009; Clandinin et al., 2006; Enyedy, Goldberg, & Welsh, 2006; Sfard & Prusak, 2005). As histórias aí contadas são de âmbito, simultaneamente, pessoal e social, uma vez que refletem a história de vida e o contexto onde o sujeito habita, sendo, por isso, particularmente úteis para representar a riqueza das experiências humanas. É também através da linguagem que cada sujeito revela a sua capacidade de agenciamento na reprodução criativa da estrutura social (Giddens, 1997; MacPhail & Tannehill, 2012), indo além da 'colaboração confortável' (Day, 1998). Esta atitude pró-ativa é incentivada pelo formador através da análise reflexiva das causas e consequências da conduta docente, praticada em ambientes colaborativos. Os níveis de reflexão

assim conseguidos permitem revisitar o passado, e, através de processos de metacognição, conduzem à tomada de decisões acerca da ação futura, levando o formando a intervir no contexto de forma intencional e a tornar-se um agente ativo e resiliente (Waugh, Thompson, & Gotlib, 2011), num processo de reconfiguração e reconstrução da identidade profissional (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Flores & Day, 2006; Zembylas, 2003), no individual e no coletivo.

A nível individual, cada indivíduo pode, com base numa interpretação pessoal das experiências vivenciadas, deslocar-se de um nível de não-reflexividade para um meta-nível de atividade reflexiva e crítica, desenvolvendo, assim, um projeto reflexivo do *self* (Giddens, 1997). A nível coletivo, a reconstrução da identidade profissional é conseguida através da negociação de significados no interior de grupos de afinidade ou comunidades de prática, que conduzem à criação de uma identidade de projeto (Castells, 1997). Mas, como será possível avaliar o contributo da participação dos membros de uma CoP para a reconstrução da identidade docente? Uma possível resposta a esta questão é dada por Clandinin e seus colaboradores (2006) e por Sfard e Prusak (2005) quando afirmam que as histórias acerca das pessoas (contadas sob a forma de narrativas ou autodiálogos) definem as identidades de quem as conta. Por esta razão, o presente estudo, que tem como objetivo compreender o modo como os estagiários aprendem a ser professores em CoP e como é que a própria CoP evolui para os apoiar no seu esforço de desenvolvimento pessoal e profissional, num cruzamento de perspetivas entre formador e formandos, irá suportar-se na análise conteúdo das narrativas de um professor cooperante (PC) e de três estagiários, que, em conjunto, constituem um núcleo de estágio interpretado como uma CoP.

Metodologia

A opção metodológica para o presente estudo foi a pesquisa qualitativa, com recurso à análise de conteúdo dos discursos e dos autodiálogos dos participantes. Estes, constituem um núcleo de estágio (interpretado como uma CoP) de uma instituição superior pública, que integra um professor cooperante, simultaneamente autor desta investigação, e três estagiários de Educação Física. Por essa razão, é considerado um estudo de natureza autoetnográfica, onde a visão privilegiada do investigador, enquanto PC, permite aceder a um nível mais íntimo e aprofundado da experiência de estágio e reinterpretar as histórias dos participantes de forma mais contextualizada e mais holística (Sparkes, 2000).

Segundo Hopper e seus colaboradores (2008), os textos autobiográficos convidam a uma visão pós-estruturalista que coloca em evidência a co-construção de significados entre o autor (narrador

informado) e o leitor, ativamente implicado em colocar algo de si na interpretação dos significados do texto.

Atendendo ao objetivo do estudo, o quadro teórico utilizado articulou as perspectivas discursiva e de afinidade propostas por Gee (2001) com o conceito de CoP desenvolvido por Wenger (1998) e o entendimento partilhado por Clandinin e colegas (2006) e por Sfard e Prusak (2005) de que a (re)construção da identidade docente poderá ser interpretada através de narrativas ou autodiálogos.

A recolha de dados foi realizada pelo PC através de três sessões de grupo focal e de uma entrevista individual (a cada estagiário) ao longo do ano letivo em que o estágio decorreu. Simultaneamente, ele próprio elaborou um diário de bordo onde narrou as histórias vivenciadas no seu dia-a-dia durante a sua participação na CoP, instrumento este que foi analisado após o término do estágio. Nessa altura, foram ainda analisados os diários de bordo dos três estagiários. As dificuldades decorrentes do facto do investigador ser simultaneamente participante na CoP foram ultrapassadas através de um exercício de objetivação permanente e de uma atitude de vigilância crítica (Bardin, 2004), procurando um distanciamento emocional e focando-se nos dados objetivos.

O diário de bordo do PC integra a sua perceção face à evolução dos estagiários no que se refere: à dimensão cognitiva, à dimensão relacional e emocional, às decisões que tomou tendo em conta a sua perceção e o seu conhecimento prático (Kelly, 2006), ao dilema face ao equilíbrio que pretendeu criar entre a facilitação e o desafio, à preocupação com a visão integrada de teoria e prática (Graça, 2014; Schön, 1992) e à perceção das transformações observadas em cada estagiário.

A participação dos estagiários foi voluntária após terem sido esclarecidos acerca do objetivo do estudo. Foi solicitada autorização para efetuar a gravação áudio das sessões de grupo focal e das entrevistas individuais e, ainda, a utilização dos dados recolhidos em reuniões e em publicações científicas. O anonimato dos participantes foi salvaguardado através da atribuição de pseudónimos.

Procedimentos de recolha dos dados

As três sessões de grupo focal foram realizadas em três momentos distintos (novembro, fevereiro e abril) e a entrevista individual (a cada estagiário) foi realizada no final do mês de maio, sempre na escola onde decorreu o estágio e em horário previamente combinado. O investigador apresentou claramente os objetivos de cada sessão de recolha de dados (grupo focal e entrevista)

e foi colocando as questões sem formular juízos de valor ou comunicar, de algum modo, a sua perspectiva sobre o tema em debate. Sendo um elemento da CoP, o investigador, nos papéis de moderador e de entrevistador, foi uma participante em todo o processo, tendo usufruído de uma visão privilegiada que lhe permitiu aceder ao conhecimento das perceções do grupo, reunindo condições para indicar situações alternativas a considerar. Os diários de bordo dos estagiários foram utilizados, não só com o intuito de contribuir para a triangulação dos dados, mas, sobretudo, para detetar informação nova e/ou complementar. Já o diário de bordo do PC foi utilizado para aceder à perspectiva do formador acerca da reconstrução da IP dos estagiários e da própria CoP. A opção pela técnica de grupo focal teve como intuito a discussão organizada (obedecendo a um guião orientador) para recolher informações sobre tópicos concretos, que foram tratados segundo três perspectivas, tantas quantas os participantes (Mertens, 1997). A principal dificuldade da utilização desta técnica reside na identificação dos pontos de vista de cada participante, sem a influência da opinião do grupo. Durante a discussão em agenda, os participantes expressaram opiniões convergentes ou divergentes, podendo a interação não refletir o comportamento individual dos participantes (Gibbs, 1997; Mertens, 1997). Também por este motivo, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, com questões previamente definidas, mantendo-se aberta a possibilidade de formular novas questões no seguimento das respostas dadas pelos estagiários, com vista a um melhor entendimento acerca do seu posicionamento. Para o efeito, foram criados três tipos de questões: *main questions*, para iniciar e guiar a conversação; *probe questions*, para aprofundar a compreensão dos estagiários acerca de determinada questão; e *follow-up questions*, para explorar novas questões que emergiram das respostas dos participantes (Rubin & Rubin, 1995).

Procedimentos de análise dos dados

Após a transcrição integral das sessões de grupo focal e das entrevistas, procedeu-se à análise desse material através da técnica de análise de conteúdo com recurso ao programa NVivo9. O processo teve início com a criação de um sistema de categorias definidas *a priori* - tendo em conta o objetivo do estudo e a própria estrutura dos guiões dos grupos focais e das entrevistas, e *a posteriori* - à medida que se foram reestruturando e subdividindo as categorias predefinidas em função dos significados que foram emergindo das várias leituras efetuadas e da sua constante comparação. Esta categorização permitiu fazer uma classificação sistemática de cada unidade de significado, procedimento, este, aplicado a todas as fontes de dados. A análise de conteúdo assim realizada permitiu 'fazer falar' o material analisado, materializando o que Bardin (2004, p. 7)

advoga: “enquanto esforço de interpretação, (...) oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”. É um processo de análise que visa revelar o que está latente ou subentendido na mensagem e defende o investigador das primeiras impressões quando o objeto de análise lhe é familiar.

Deste modo, atendendo ao propósito e abordagem concetual do presente estudo, o discurso usado pelos participantes nas sessões de grupo focal e nas entrevistas individuais, assim como as narrativas ou autodiálogos usados nos diários de bordo, foram utilizados no processo de desvelar as transformações ocorridas nas identidades dos membros da CoP. Os traços da identidade docente que emergiram foram interpretados atendendo aos modos como os participantes falaram acerca das próprias práticas e das práticas dos outros membros da CoP (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Análise e discussão dos resultados

Os resultados, e sua discussão, irão ser apresentados tendo em conta: i) a perspectiva dos formandos (estagiários), ii) a perspectiva do formador (professor cooperante) e iii) o cruzamento de perspectivas entre formador e formandos.

Perspetiva dos formandos

Os resultados permitiram conhecer as principais dificuldades dos estagiários - medo de errar e de revelar uma imagem negativa de si próprios enquanto professores - e colocaram em evidência a importância da confiança construída nos diálogos estabelecidos na CoP, que gerou um espírito de abertura, indispensável à implementação das seguintes estratégias: criação de momentos de observação e de reflexão partilhados; incentivo à experimentação sustentada; utilização das aulas observadas do PC para evidenciar as posições tomadas durante as reflexões partilhadas; e a tomada de consciência de que todas as opiniões eram importantes para o desenvolvimento individual e coletivo.

Desta diversidade de experiências formativas, os estagiários destacaram como mais significativas para o desenvolvimento da CoP: a evolução da reflexão crítica, não apenas no que se refere à capacidade de negociação, mas sobretudo no que se refere ao nível de aprofundamento; o contributo das opiniões divergentes, enquanto elemento promotor de incerteza e consequente reconstrução do pensamento; e a evolução da dinâmica da própria CoP, no sentido de criar oportunidades para que todos se deparassem com a tomada de decisões e conquistassem uma autonomia crescente.

A partilha de opiniões divergentes permitiu a reconstrução conjunta do pensamento e a obtenção de novas conclusões, sobretudo pelo facto de os estagiários passarem da partilha para a reflexão crítica (Day, 2001), num ambiente de confiança, onde prevaleceu um espírito de abertura. Como advoga Day (2001), este processo de aprendizagem desafia as competências emocionais e cognitivas dos membros da CoP, bem como os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional. Ainda segundo o mesmo autor, as organizações de aprendizagem (como é o caso das CoP) investem numa cultura de equipa, na melhoria da qualidade do pensamento e no aprofundamento dos níveis de reflexão. Nestas culturas, a prática reflexiva passa a ocorrer de forma rotineira, criando-se assim hábitos de prática reflexiva partilhada (Cardoso, Batista, & Graça, 2016a). O modo como o PC promoveu a discussão na CoP, a fim de analisar significados e explorar a diversidade de experiências, terá sido crucial para o crescimento da própria CoP. Meijer e colegas (2011) concetualizaram este modo de reflexão como uma atividade metacognitiva, indispensável ao desenvolvimento da identidade profissional.

Existiram dois momentos que marcaram a alteração das dinâmicas estabelecidas na CoP: o momento em que os estagiários deixaram de observar todas as aulas, quer as lecionadas pelo PC, quer as lecionadas pelos colegas de estágio, passando a observar apenas as aulas calendarizadas, e o momento em que deixaram de realizar as reuniões semanais que tinham como finalidade discutir as planificações das aulas seguintes. O facto de, numa fase inicial, os estagiários observarem todas as aulas, colocando no momento as dúvidas que daí decorriam, e o facto de realizarem observações formais com objetivos pré-definidos, tendo em conta as dificuldades específicas de cada um deles, proporcionou excelentes momentos de reconstrução do ‘conhecimento prático’ (Kelly, 2006), quer individual, quer coletivo. Quando deixaram de observar todas as aulas, e quando deixaram de realizar as reuniões semanais, as relações mútuas de participação continuaram a estabelecer-se, mas de modo diferente, estimulando a superação dos desafios e a resolução de problemas colocados pela prática, que promoveram não apenas a transformação da identidade profissional, mas também a autorrealização, entendida em termos do “equilíbrio criado entre a oportunidade e o risco” (Giddens, 1997, p. 72).

A implementação destas estratégias, baseadas na resolução de problemas (Reid, Dahlgren, Petocz, & Dahlgren, 2008), criou um ambiente de aprendizagem mais real e relevante (Dornan et al., 2006) e proporcionou oportunidades de co-construção do conhecimento num clima de

confiança e de respeito pelo que os estagiários pensam (Cardoso, Batista, & Graça, 2016b; Collay, 2006; Day, Elliot, & Kington, 2005).

A superação das dificuldades com que os membros se depararam na CoP beneficiou de um espírito colaborativo, de aceitação e de partilha. A reconstrução da identidade profissional dos estagiários, futuros professores, parece ter beneficiado de uma mudança de atitude perante o estágio, materializada na passagem de uma postura defensiva, para uma atitude mais confiante, pelo facto de criarem novos significados através da conquista de legitimidade na sua participação (Lave & Wenger, 1991).

Perspetiva do Formador

As dificuldades evidenciadas pelos estagiários tiveram repercussões no trabalho desenvolvido pelo PC, que se deparou com atitudes defensivas, prejudiciais ao desenvolvimento individual e coletivo. No intuito de ajudar a ultrapassar essas dificuldades, o PC desenvolveu esforços no sentido de criarem um clima de confiança e de entreajuda, preocupando-se com: a gestão criteriosa das medidas de *scaffolding* (Dennen, 2004) e de *fading* (Collins, Brown, & Newman, 1989) respeitando os ritmos evolutivos; o equilíbrio entre proximidade e distância na gestão do apoio emocional; e o sucesso da experiência de estágio nos planos pessoal e profissional.

Numa situação de estágio, é indispensável ajudar os futuros professores a lidar com a sua nova situação e apoiá-los na aprendizagem situada dos requisitos da prática (Lave & Wenger, 1991; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Este apoio, que de forma metafórica é designado de *scaffolding*, requer um entendimento comum ente os participantes na situação de aprendizagem (Dennen, 2004). É assim construído um entendimento comum, isto é, de intersubjetividade, que é constantemente negociado no decorrer da vida quotidiana, ajudando no processo de integração do novo conhecimento no já existente, através da comunicação.

À medida que os estagiários vão conquistando a sua autonomia, dá-se o afastamento gradual, ou decréscimo da intensidade de apoio (*fading*) (Collins et al., 1989). O momento em que o PC pôs termo às reuniões semanais, onde se discutiam os planos de aula para a semana seguinte e se criava espaço para corrigir e melhorar tudo o que tivesse sido pensado previamente, constitui um exemplo das referidas medidas.

Ambos, PC e estagiários, encontram um equilíbrio entre a vontade de resolver a situação pela via mais fácil e a consciência de que é necessário arriscar para evoluir (Clandinin et al., 2009; Giddens, 1997). Quando o estagiário se vê obrigado a decidir perante o inesperado, interioriza o raciocínio que esteve na base da tomada de decisão e envolve-se muito mais com o processo, o que lhe

permite enriquecer o conhecimento estratégico e ganhar autonomia (Gómez, 1992; Marcelo, 1992).

As transformações notadas nos estagiários em resultado das dinâmicas estabelecidas na CoP manifestaram-se: na qualidade das iniciativas e das decisões tomadas, na autonomia e capacidade de agenciamento, e no aprofundamento dos níveis de reflexão (Korthagen & Vasalos, 2005).

Para que as dinâmicas estabelecidas na CoP resultem e para que as estratégias utilizadas sejam bem-sucedidas, torna-se indispensável que os estagiários assumam uma atitude pró-ativa (Adams, 2011; Collay, 2006; Larrivee, 2008; Miller, 2008) e revelem capacidade de agenciamento (Giddens, 1997; MacPhail & Tannehill, 2012). Ao tornarem-se professores, os estagiários passam por um processo de transformação (Meijer et al., 2011; Nieto, 2009) que envolve dois aspetos comuns a vários modelos de desenvolvimento: correr riscos e crescer com eles (Condon, 2005). Neste entendimento, aos estagiários é-lhes permitido experienciar aquilo em que acreditam num ambiente de suporte como é o caso da CoP, mesmo que o risco esteja presente e que possa desafiar a sua identidade profissional (Nash, 2009). Dessa forma, criam-se condições, não apenas para que haja impacto nas suas práticas, mas também na sua identidade profissional (Dotson, 2007).

Ao participarem ativamente, os estagiários transitam de uma posição periférica para uma posição cada vez mais central, promovendo assim uma aprendizagem legitimada, autêntica e significativa (Lave & Wenger, 1991).

Por outro lado, é indispensável que a cultura escolar proporcione condições para o sucesso da experiência de estágio, quer no plano pessoal, quer no plano profissional. A cultura escolar influencia o comportamento dos professores, que, por sua vez, através da capacidade de agenciamento evidenciada, desafiam essa mesma cultura, abrindo perspectivas para a sua transformação. Nesta relação de poder, o fator emocional desempenha um papel significativo, ao constituir-se como motor da autotransformação. Como defende Zembylas (2003, p. 229), *“a poststructuralist account of emotions and teacher identity brings to teachers’ attention the relationship between emotion, identity and power, and moves teachers to engage in self-transformation”*.

Cruzamento de perspetivas entre formador e formandos

Ao analisar as perspetivas do PC e dos estagiários acerca das dinâmicas estabelecidas no interior da CoP, foi possível constatar uma visão comum acerca do estímulo à prática reflexiva, do

incentivo à experimentação sustentada, do equilíbrio entre a oportunidade e o risco (Giddens, 1997) e da tomada de consciência de que todos aprendem com todos, num ambiente pautado pela confiança e pela aceitação do erro, desde a visão dos problemas como algo que deve ser tratado até os ver como oportunidades de promoção da autorreflexão e de novas possibilidades de desenvolvimento.

Com efeito, o PC desafiou os estagiários a criarem hábitos de prática reflexiva partilhada através da técnica de questionamento (Larrivee, 2008), num ambiente pautado por um espírito colaborativo (Berger & Luckmann, 2004; Day et al., 2006; Flores & Day, 2006; Zembylas, 2003), desafiando os estagiários a pensarem de forma crítica e independente (Entwistle, 1995), e, dessa forma, ajudá-los a seguir *“their own itineraries, in a search for the construction of their own knowledge”* (Padilha & Nelson, 2011, p. 190). Ao suportar os caminhos escolhidos pelos estagiários, permitindo-lhes que operacionalizassem as ideias que tinham em mente, o PC incentivou a experimentação, alternando situações de proximidade e de distanciamento. O suporte proporcionado aos estagiários (acreditando neles, dando-lhe pistas e amparando as suas decisões) correspondeu ao nível de autonomia que eles foram revelando e às necessidades que evidenciaram a cada momento. Condon (2005) sustenta estas estratégias de atuação, ao defender que um contexto de estágio suficientemente bom necessita ajustar-se às necessidades de mudança dos estagiários, à medida que a sua identidade profissional se desenvolve e eles ganham autonomia.

Os núcleos de estágio, entendidos como CoP, são reconhecidos como grupos de suporte pois oferecem um refúgio seguro para os formandos poderem ser vulneráveis, admitirem os erros e pedirem ajuda (Larrivee, 2008). A tomada de consciência das necessidades individuais (autoconsciência) e a aceitação da colaboração (autoaceitação) são requisitos para promover o sentido de autenticidade (Condon, 2005) e a vontade de superação. Esta vontade de superação consciencializa os sujeitos para a necessidade de ir além da ‘colaboração confortável’ (Day, 1998), desafiando os formandos a encontrarem um equilíbrio entre as oportunidades criadas para saírem da zona de conforto e o risco calculado, suportado pelo CoP.

Esta simbiose entre o formador (*oldtimer*) e os formandos (*newcomers*) resulta numa aprendizagem no coletivo e na consciencialização de que tornar-se professor requer um processo de transformação, que será tão mais significativo quanto maior for a assunção do risco e a tomada de consciência de que se cresce com eles (Condon, 2005). O conhecimento prático assim construído, através da experimentação controlada, e as ilações que daí resultaram para a tomada

de decisões perante novas situações, levou ao desenvolvimento da CoP como um todo. Com efeito, atitudes de respeito, de reciprocidade e de colaboração servem o propósito comum de construir um conhecimento prático coletivo, que ganha robustez quando as condições de confiança estão instaladas e a natureza dinâmica do diálogo entre os membros de uma comunidade os incentivam a acreditar nas suas capacidades (Mockler, 2005), a correr riscos (Giddens, 1997) e a desenvolver a sua capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992).

A importância dada ao reforço positivo (Korthagen & Vasalos, 2005) e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos estagiários (Mockler, 2005), na sua progressão de uma posição mais periférica para uma posição mais central (Lave & Wenger, 1991), bem como as medidas de *scaffolding* e de *fading* disponibilizadas pelo *oldtimer*, ter-se-ão revelado fundamentais para que os estagiários arriscassem em medidas que apelassem à sua subjetividade (Larrivee, 2008; Zembylas, 2003), expressas em práticas criativas (Cardoso et al., 2016b) e no desenvolvimento de uma identidade profissional ativa e transformadora (Mockler, 2005; Sachs, 2003). No entanto, nenhuma das medidas implementadas teria surtido o efeito desejado sem o envolvimento e a vontade dos estagiários, nem sem a sua interação com o meio (Callero, 2003), facilitada pelo PC, cuja atitude perante o processo formativo dos futuros professores se revelou crucial para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima (Stets & Burke, 2000), que sustentam o sentido de pertença à profissão (Batista & Queirós, 2013).

Considerações Finais

Após a análise e discussão dos resultados, ficaram reunidas as condições para tecer as seguintes considerações:

- O processo de estágio transformou os modos de ser e de agir dos formandos, tanto na dimensão individual como na coletiva;
- A superação das dificuldades com que os membros se depararam na CoP beneficiou do espírito colaborativo, de abertura, aceitação e partilha;
- O modo como os membros da CoP recorreram à discussão para analisar significados e explorar a diversidade de experiências, terá sido crucial para o seu crescimento;
- O facto de se terem criado hábitos de prática reflexiva partilhada (Cardoso et al., 2016a; Day, 2001), sobretudo em momentos não formais caracterizados por uma certa espontaneidade, revelou-se crucial para a transformação dos modos de ser e de agir dos membros da CoP, tanto na dimensão individual como na coletiva;

- A importância atribuída ao funcionamento da CoP transcendeu o processo através do qual cada estagiário aprendeu a ser professor. Tratou-se de uma aprendizagem coletiva, em que todos contribuíram para a co-construção da identidade da própria CoP, através da aprendizagem situada e de uma participação periférica legítima, que se foi tornando cada vez mais central através da ajuda do elemento mais experiente – o PC, que desafiou os estagiários a correrem riscos calculados dando-lhes oportunidade de serem bem-sucedidos, pessoal e profissionalmente. Ao serem confrontados com a prática profissional, os estagiários tendem a manter-se na zona de conforto evitando tomar decisões. É aqui que o PC se pode revelar como catalisador de crescimento, indo além da colaboração confortável, levando os estagiários a tomar decisões pedagogicamente fundamentadas, com recurso à indagação reflexiva (Marcelo, 1992), equacionando com eles possibilidades alternativas de resolução dos problemas emergentes e estimulando neles confiança nas suas próprias capacidades.
- O equilíbrio entre proximidade e distância na gestão do apoio emocional estabelece-se na tensão entre a vontade de facilitar a vida aos estagiários e a necessidade de os desafiar a saírem da zona de conforto e a correrem os riscos necessários para tomarem decisões perante o (in)esperado.
- O respeito pelos diferentes ritmos evolutivos exige que se faça uma gestão criteriosa das medidas de *scaffolding* e de *fading*, de aumento e diminuição de apoio instrucional, que pode ir da concretização prática de conceitos exemplificados nas aulas do PC, à suspensão do apoio à preparação da prática letiva, quando o PC sentir que os estagiários se estão a acomodar a esse suporte.
- As transformações notadas nos estagiários manifestaram-se na qualidade das iniciativas e decisões tomadas, no aprofundamento da autonomia e dos níveis de reflexão. Uma identidade profissional ativa e transformadora, necessária a uma prática criativa, depende da consistência do processo transformativo da comunidade de prática, do envolvimento dos estagiários e do reforço positivo do PC, do espaço e do apoio que disponibiliza, tendo em conta o respeito pelos ritmos individuais.
- A conquista de autonomia e o movimento centrípeto dos estagiários para a participação plena na CoP pressupõem a reestruturação do pensamento do grupo e o enriquecimento do conhecimento prático, através da integração das biografias individuais, do conhecimento construído durante a formação inicial e das experiências vivenciadas no exercício da prática. A partilha de diferentes opiniões, de atribuição de significado à experiência, fortaleceu o sentimento de pertença à profissão e a reconstrução positiva da identidade profissional.

Referências Bibliográficas

- Adams, R. (2011). Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. *Journal of Advanced Nursing*, 67(4), 884-892.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3 ed.). Lisboa: Edições 70.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: FADEUP.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento* (2ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Callero, P. L. (2003). The Sociology of the Self. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 115-133.
- Cardoso, I., Batista, P. & Graça, A. (2016a). A Identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Revista Movimento*, 22(2), 523-538.
- Cardoso, I., Batista, P. & Graça, A. (2016b). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia, Revista da FLUP*, 32, 125-145.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries into the Interwoven Lives of Children and Teachers*. New York: Routledge.
- Collay, M. (2006). Discerning Professional Identity and Becoming Bold, Socially Responsible Teacher-Leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 18, 131-146.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. (pp. 453-494). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Condon, L. J. (2005). *Facilitating professional development: An application of Buddhist and psychoanalytic concepts*. Keene, New Hampshire: Lisa Condon Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305373137?accountid=43623>.
- Day, C. (1998). Working with the different selves of teachers: beyond comfortable collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 255-275.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores : os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Porto Editora.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Dennen, V. P. (2004). Cognitive Apprenticeship in Educational Practice: Research on Scaffolding, Modeling, Mentoring, and Coaching as Instructional Strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology (2nd ed.)*. (pp. 813-828). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dornan, T., Littlewood, S., Margolis, S. A., Scherpbier, A., Spencer, J., & Ypinazar, V. (2006). How can experience in clinical and community settings contribute to early medical education? A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 28(1), 3-18. doi: 10.1080/01421590500410971
- Dotson, K. B. (2007). *A praxis of leadership development: The library internship experience*. East Carolina University: Kaye Dotson Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304766766?accountid=43623>.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Entwistle, N. (1995). The use of research on student learning in quality assessment. In G. Gibbs (Ed.), *Improving Student Learning Through Assessment and Evaluation* (pp. 24-43). Oxford: The Oxford Centre For Staff Development, Oxford Brookes University.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update*, 19(8). <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal* (2nd ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: FADEUP.

- Hopper, T., Madill, L., Bratseth, C., Cameron, K., Coble, J., & Nimmon, L. (2008). Multiple Voices in Health, Sport, Recreation, and Physical Education Research: Revealing Unfamiliar Spaces in a Polyvocal Review of Qualitative Research Genres. *Quest*, 60, 214-235.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *New Educator*, 4(2), 87-106.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-25.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: "Who is Going to Listen to You Anyway?". *Quest*, 64(4), 299-312.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meijer, P. C., Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129.
- Mertens, D. M. (1997). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative & Qualitative Researches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miller, L. (2008). Developing professionalism within a regulatory framework in England: challenges and possibilities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 255-268.
- Mockler, N. (2005). Trans/forming Teachers: New Professional Learning and Transformative Teacher Professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), 733-746.
- Nash, M. (2009). Using the Idea of 'Communities of Practice' and TGFU to Develop Physical Education Pedagogy Among Primary Generalist Pre-Service Teachers. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 6(1), 1-7.

- Nieto, S. (2009). From Surviving to Thriving. *Educational Leadership*, 66(5), 8-13.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, 36, 477-499.
- Padilha, M. I., & Nelson, S. (2011). Networks of Identity: The Potential of Biographical Studies for Teaching Nursing Identity. *Nursing History Review*, 19, 183-193.
- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Dahlgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Maidenhead Open University Press.
- Savater, F. (2013). *Ética para um jovem* (21ª ed.). Alragide: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Sparkes, A. C. (2000). Autoethnography and Narratives of Self: Reflections on Criteria in Action. *Sociology of Sport Journal*(17), 21-43.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Waugh, C. E., Thompson, R. J., & Gotlib, I. H. (2011). Flexible emotional responsiveness in trait resilience. *Emotion*, 11(5), 1059-1067. doi: 10.1037/a0021786
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (17th ed.). New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-238.

*Um estilo de ensinar, passeante, peripatético e convivente***Maria Adriana Sousa Carvalho*****Resumo**

Na presente comunicação analisa-se a profissão docente num contexto de justaposição de culturas escolares: a cultura empírico-prática construída no exercício da docência e a cultura ligada ao desenvolvimento do conhecimento especializado. Toma-se como referência o percurso do professor liceal Baltazar Lopes num contexto de submissão colonial, em Cabo Verde nos anos trinta - cinquenta do século XX. Trata-se do resultado parcial de uma investigação de natureza histórico-educativa sobre a educação colonial em Cabo Verde, onde se pretende articular a construção socio-histórica da profissão docente e o *ethos* profissional com atributos de técnico, de intelectual, educador e funcionário público. Ao longo deste trabalho, analisa-se o estilo de ensinar do professor Baltazar Lopes, um intelectual do seu tempo (advogado, filólogo, romancista) no exercício do magistério que se pautava, segundo as suas palavras, pelo lema de Dickens “o que deve ser feito merece ser bem feito”.

Para captarmos a atividade docente de Baltazar Lopes e a dimensão de homem plural, entre outras fontes, recorreremos às memórias dos seus alunos (registadas no estudo de Leão Lopes denominado *Baltasar Lopes: um homem arquipelágico na linha de todas as batalhas*, 2011) e à reconstituição de “uma aula de Baltasar” (*Cabo Verde – Boletim de Propaganda e Informação*, 1955). A intertextualidade das fontes permitiu-nos perceber as interações entre a formação universitária e o conhecimento especializado (licenciado em Filologia Românica e em Direito) e a arte de ensinar (que ficcionou no romance *Chiquinho*) perdurada nas memórias dos seus alunos em registos, que ainda hoje suscitam debate, do professor “que fazia aulas de pé, passeando de um lado para outro”, onde proclamava que “é preciso cultivar o sério”.

Palavras-chave: Arte de ensinar, colónia, professor.

A strolling, peripatetic and convivial style of teaching**Summary**

This work analyzes the teaching profession in a context of juxtaposition of school cultures: the empirical-practical culture built in the exercise of teaching and the culture linked to the development of specialized knowledge. The career path of the high school teacher Baltasar Lopes is taken as a reference in a context of colonial submission in Cabo Verde in the thirties and fifties of the twentieth century. This is a partial result of a research of historical and educational nature on colonial education in Cabo Verde, in which the researcher/writer intends to articulate the socio-historical construction of the teaching profession and the professional ethos with the attributes of a technician, an intellectual, an educator and a civil servant.

Throughout this work, the researcher/writer analysis the style of teaching of Professor Baltasar Lopes, an intellectual of his time (lawyer, philologist, novelist) in the exercise of the teaching

* Universidade de Cabo Verde.

profession, which, according to his words, should be governed by Dickens' motto "*what needs to be done, should be well done.*"

In order to capture the teaching activity of Baltasar Lopes and the dimension of a plural man, among other sources we have resorted to the memories of his students (registered in the study done by Leão Lopes entitled Baltasar Lopes: an archipelagic man in the line of all battles, 2011), and to the reconstruction of "a Baltasar class" (Cabo Verde - Bulletin of Propaganda and Information, 1955). The intertextuality of the sources allowed us to perceive the interactions between university training and specialized knowledge (he had a degree in Romance Philology and Law) and the art of teaching (which was fictionalized in the novel Chiquinho), which is sustained by the memories of his students, in records that still foster debate today, over the teacher "who taught his classes walking around the classroom", and proclaimed that "one has to cultivate what is serious."

Keywords: Art of teaching, colony, teacher.

Na presente comunicação pretendemos contribuir para o (re)conhecimento e celebração da profissão docente – que o Congresso Internacional *O Tempo dos Professores* propicia – tomando como referência fragmentos da história de vida do professor cabo-verdiano Baltasar Lopes¹, que “influenciou como nenhum outro intelectual cabo-verdiano várias gerações de patricios por via do seu magistério no liceu de S. Vicente” (Lopes, 2011, 374).

Este artigo resulta de uma investigação de natureza histórico-educativa sobre a educação colonial em Cabo Verde, onde se pretende articular a construção socio-histórica da profissão docente e o *ethos* profissional com atributos de mestre, educador e intelectual.

Iniciamos a narrativa com uma breve caracterização da época e do percurso de Baltasar Lopes numa deambulação pelos lugares da sua formação enquanto estudante, professor, advogado e escritor.

Um tempo de enormes restrições e de muitos recuos cívicos²

A atividade cívica de Baltasar Lopes foi exercida numa colónia portuguesa em plena época do Estado Novo que “começava a lançar pela base o seu projecto institucional de grande austeridade ideológica e não menor intolerância cultural, sobremaneira lesivas do extraordinário apego que os cabo-verdianos mais empenhados nas coisas públicas votavam ao direito de expressão, uma boa herança legada pelo anterior polemismo republicano” (Carvalho, 1991, 22).

Nesse tempo forjou-se um insigne professor que usou a escrita, sempre, nos limites definidos pela censura. Exerceu uma notável intervenção cívica como jurista e “advogado dos pobres”, que lhe

¹ Fernando Assis Pacheco considerou o estilo de ensinar de Baltasar Lopes “passeante, peripatético e convivente” na aceção aristotélica (2001, *apud* Lopes, 2011, 374/375).

² Expressão de Alberto Carvalho (1991, 22).

valeu a perseguição da Polícia de Intervenção e Defesa do Estado - PIDE. No Boletim Informativo da PIDE, de 13.1.1939³ constava:

O Dr. Baltasar Lopes da Silva é um indivíduo extremamente sagaz e muito culto – dizem que o expoente máximo da actual cultura cabo-verdiana – e mercê disso desfruta de um prestígio que o diviniza aos olhos dos seus patrícios. Tudo ou quase tudo, em Cabo Verde, gira sob a sua influência intelectual e à sua orientação se subordinam chefes de serviço e funcionários suplementares da Administração Civil local, na sua quase totalidade cabo-verdianos e seus ex-alunos. (...)

É elemento que doutrina lenta e seguramente os que lhe estão ligados num sentido esquerdista e desnacionalizante. (...)

Na sua actividade jurídica – é advogado e licenciado em letras – igualmente imprime, com habilidade conhecida, o seu cunho de nítido desacordo com as instituições vigentes muito embora de concreto nada ou quase nada, se lhe possa apontar. (Lopes, 2011, 427)

Exerceu o cargo de reitor do liceu de Mindelo⁴, nos anos 1949-1960 e 1965-1969. No ano 1964, face à notícia de que iria retomar o cargo de reitor, a PIDE local “avisa à sede que há pessoas que vêem nessa nomeação novo descalabro no ensino liceal desta cidade...” e, em 1969, a polícia política “considera de toda a conveniência o afastamento total do Dr. Baltasar Lopes da Silva” e “levando-se em conta as convicções políticas do epígráfico se considera conveniente o seu afastamento da juventude” (Lopes, 2011, 435/436). Como refere o seu biógrafo, Leão Lopes, “o cerco era cerrado e o papel da polícia política era facilitado pela restrição do meio e pelo fácil controle da vida privada de cada mindelense” (*ibidem*, 437).

O “homem arquipelágico na linha de todas as batalhas”⁵ assistiu à libertação da colónia, tendo participado no dia 7 de maio de 1974 na cerimónia mais expressiva, que teve lugar na praça fronteiria aos Paços do Concelho da cidade de Mindelo. *O Arquipélago*, de 9 de maio de 1974, noticiou: “Todos os oradores foram ovacionados, especialmente o Dr. Baltasar Lopes que, encontrando-se entre a multidão, foi solicitado a aparecer às varandas” (cf. Figura 1). Terminou o seu discurso com as seguintes palavras: «As nossas mãos, que até aqui só serviam para aplaudir, vão agora servir para trabalhar em prol deste bom e sofrido povo de Cabo Verde!»

³ O dossier da PIDE sobre Baltasar Lopes da Silva compõe-se de cinco processos com um total de 740 documentos que abrangem toda a sua atividade, de 1939 a 1974 (Lopes, 2011, 433).

⁴ No ano 1917 foi criado o Liceu Nacional de Cabo Verde, localizado em Mindelo (ilha de S. Vicente). A partir de 1926 e até 1937 passou a denominar-se Liceu Infante D. Henrique e entre este ano e 1975 (ano da independência de Cabo Verde), Liceu Gil Eanes.

⁵ Expressão contida no título da tese de Leão Lopes sobre Baltasar Lopes (edição de 2011).



Figura 1 – Baltasar Lopes discursa na varanda dos Paços do Concelho de Mindelo, em 7 de maio de 1974 (Mariano, 1991, 35).

Os lugares

A ilha de S. Nicolau – centro do poder intemporal e do poder do saber

No ano em que nasceu (1907), a ilha de S. Nicolau recuperava “da má memória do recente drama da fome [devido às chuvas irregulares] que se diluía na esperança de boas colheitas” e “vivia das remessas familiares dos emigrantes nos Estados Unidos e especialmente com as trocas comerciais com a ilha vizinha de S. Vicente” (Lopes, 2011, 88). Durante a infância e início da adolescência viveu na vila da Ribeira Brava:

Sob o ponto de vista urbanístico o principal núcleo da Vila da Ribeira Brava se poderia considerar consolidado com estruturas das mais significativas da época, a Sé, o Seminário-Liceu, os Paços do Concelho. O traçado das ruas (...) criando uma curiosa e inusitada tensão urbanística, dá origem a dois “centros”, dois corações numa só vila ligando com a rua Direita os dois poderes: o Autárquico e o Eclesiástico que na época quase se confundiam, pelo importante papel que a Igreja (poder intemporal) e o Seminário-Liceu (poder do saber) detinham na ilha. (Lopes, 2011, 90).

Baltasar entrou para o Seminário-Liceu (Figura 2) no ano letivo 1916/1917 como aluno externo, ano em que o Seminário foi extinto e criado, em Mindelo, o Liceu Nacional de Cabo Verde. O jovem estudante continuou em S. Nicolau no ano letivo seguinte⁶ e frequenta “não o segundo ano do Preparatório – os Preparatórios acabam de ser extintos – mas o 1.º ano do Liceu (...) e no ano

⁶ No edifício do Seminário, em 1918, foi instalado o Instituto de Instrução Secundária que ministrava o ensino secundário e normal. Foi um projeto efêmero, tendo sido substituído em 1925 pelo Instituto Cabo-verdiano de Instrução.

1919/1920 faz o 2.º ano com a média final de 15 valores, desta vez a primeira mais alta do grupo [e] com impaciência, aguarda o momento da sua primeira grande viagem por mar. Para S. Vicente” (Lopes, 2011, 137; 139).

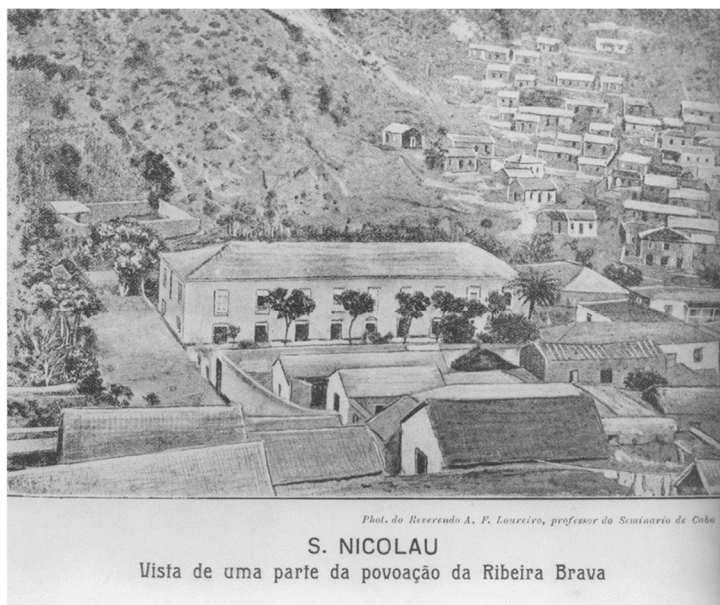


Figura 2 – O Seminário-Liceu de S. Nicolau (Arquivo Histórico Nacional de Cabo Verde, álbum, 6,1).

Baltasar Lopes sempre reconheceu a importância do Seminário na sua educação. Foi influenciado pelo saber e formação humana de alguns professores e, em particular, pelo Cónego Oliveira Bouças, uma fonte de inspiração porque “possuía uma qualidade rara, pelo menos no mundo dos adultos à nossa roda: era capaz de entusiasmar e, o que é mais, de transmitir aos outros o seu entusiasmo” (Lopes, 1988, 41).

*Mindelo integra Cabo Verde no mundo*⁷

Em 1920 começou a frequentar o Liceu Infante D. Henrique em S. Vicente. No ano seguinte, anuncia-se a fome com crise geral⁸ – de trabalho, alimentar – e um surto de peste que vai agravar a situação e surpreende Mindelo e Baltasar em pleno início do ano letivo seguinte, tendo

⁷ Título de um capítulo do livro de Leão Lopes intitulado *Baltasar Lopes, um homem arquipelágico na linha de todas as batalhas*, 145.

⁸ “Foi uma “hecatombe” segundo o jornal *A Verdade*, publicado na Praia, este surto de fome. Resultado: 23.373 óbitos donde se calcula que 17.575 sobre uma população de 199.210 habitantes tenham morrido à fome” (Lopes, 2011, 158).

regressado à sua terra natal onde se preparou sozinho para o exame do 5.º ano” (Lopes, 2011, 165).



Figura 3 – Edifício do Liceu Gil Eanes, Mindelo, ilha de S. Vicente (Arquivo Histórico Nacional de Cabo Verde, álbum, 6, 2).

O liceu onde estudou, lecionou e dirigiu (Figura 3), na sua opinião, só “pode sobreviver devido a duas ordens de factores: o elevado nível e a inegável qualidade do corpo docente (e discente, porque não?) e a pertinácia e a «carolice» dos elementos do corpo docente daqueles primeiros tempos, apoiados por um sentimento cívico e militante da população, principalmente da ilha de S. Vicente” (1983, 25).

O cidadão Baltasar Lopes da Silva marcou o tempo do liceu. Ainda hoje é celebrado como o *professor*. Nos períodos em que foi Reitor promoveu a cultura no liceu que, entre outras manifestações, se firmou pela ação do Grupo Cultural do 3.º ciclo. Em finais dos anos 50 do século passado, um estudante do 3.º ciclo, Abílio Duarte⁹ com o objetivo oculto de mobilizar estudantes para a causa nacionalista (pró-independência da colónia) promoveu atividades culturais, da pintura

⁹ Abílio Duarte, entre 1958 e 1960, sendo Delegado do Partido Africano da Independência de Cabo Verde – PAIGC, lançou as primeiras bases do Partido nas ilhas. Após a independência de Cabo Verde foi Ministro dos Negócios Estrangeiros (até 15 de dezembro de 1980) e Presidente da Assembleia Nacional Popular (12 de fevereiro de 1981, cargo que ocupou até 1991).

à música, passando pela poesia e, principalmente, discute política¹⁰. Liderou um grupo que elaborou o *Boletim dos Alunos do Liceu Gil Eanes* que, apesar de se apresentar como Órgão do “Centro nº 1 da Ala nº 2 da M.P.”, não regista uma única referência à Mocidade Portuguesa, acolhendo a poesia da “geração dos ultra-novíssimos”. A única página, que regista as atividades estudantis, ilustra o liceu, como centro cultural da cidade:

20/12/1958

Palestra de Vladimiro Koenig sobre «Ciências Humanas». Audição da «Ave Maria» de Schubert, acompanhada de um comentário e biografia feita pelo professor sr. Alves dos Reis. Esta sessão foi radiofundida pela «Rádio Barlavento» em 21/12.

10/1/1959

Audição do «Primeiro Concerto para Piano» de Tchaicovsky. Comentários por Jorge Barros, aluno do sétimo ano de Letras. Palestra sobre os poemas de Onésimo Silveira, proferida por Rolando Martins. Leitura de dois desses poemas por Abílio Duarte. Jorge Alfama leu uma nota da Direcção sobre questões disciplinares.

14/1/1959

Mesa Redonda sobre Estilística da Língua Portuguesa, dirigida pelo sr. reitor. (...)

31/1/1959

Palestra de Felisberto Vieira sobre «Menina e Moça» de Bernardim Ribeiro e de Rolando Martins sobre Goethe. Leitura do primeiro acto de «Prometeu» deste autor, por Amiro de Faria, que também, como nos anteriores, fez a apresentação desta sessão. (*Boletim dos Alunos do Liceu Gil Eanes*, março de 1959)

Sobre a possível intervenção do reitor nessas atividades, Abílio Duarte revelou: “Fizemos tudo isso com dinheiro da Mocidade Portuguesa”, confidenciando “Se Baltasar sabia? ... Ele, no fundo desconfiava, mas, como era algo que lhe dava alguma satisfação, lá nos ia deixando fazer a nossa vida” (in Lopes, 2002, 59).

O professor e reitor foi um dos fundadores da *Claridade*, revista de arte e letras¹¹, que exerceu notória influência no meio estudantil e na sociedade. Henrique Teixeira de Sousa, nas comemorações do 50.º aniversário do liceu de Mindelo, afirmou:

¹⁰ Informação de Humberto Bettencourt Cardoso, de 1/1/2002 (Brito-Semedo, 2006, 351).

¹¹ A revista *Claridade* foi fundada em Mindelo, ilha de S. Vicente, no ano 1936. Publicou nove números: 1 e 2 (março e agosto de 1936), 3 (agosto de 1937), 4 e 5 (janeiro e setembro de 1947), 6 (julho de 1948), 7 (dezembro de 1949), 8 (maio de 1958) e 9 (dezembro de 1960).

Os fundadores da revista «Claridade», em 1936, e a literatura que dela emergiu expressaram essa aspiração nacionalista a que a luta pela independência viria mais tarde a imprimir carácter político. Cabo Verde atingiu o estágio de nação ainda sob a administração colonial. O Liceu Infante D. Henrique muito contribuiu para semelhante evolução. Daquele estabelecimento de ensino saíram imensos jovens que viriam a constituir a massa cinzenta do país em diversos sectores, incluindo o sector da política e da luta pela independência nacional. Eis, pois, a razão por que o antigo regime português não via o liceu como instituição necessária. Daí a tentativa de o eliminar no intuito de transformar Cabo Verde num viveiro apenas de braços para as praças de S. Tomé e Angola. (1992, 50/51)

Lisboa, Lisboa lírica...

Baltasar Lopes não concluiu o ensino secundário em Cabo Verde. Chegou a Lisboa, ainda adolescente com 15 anos, mas é obrigado pelas circunstâncias a «crescer» depressa (Lopes, 2011, 165). Nesta cidade concluiu o curso complementar no Liceu Camões (1923), matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (Figura 4) e, por “não estar seguro de querer ser advogado”, frequentou a Faculdade de Letras da mesma universidade. Concluiu assim dois cursos, o de Direito (1928) e o de Filologia Românica (1930).

Baltasar confidenciou a Fernando Assis Pacheco: “A minha relação (com Lisboa) é muito afectiva. Lembro-me até de um dia, passando pela rua da Bela Vista, e impressionado por aquela paz, surpreendi-me com este monólogo interior: Lisboa, Lisboa, lírica... Isto define bem a minha relação à cidade!” (in Pacheco, 1986, 23).

Segundo Leão Lopes, em Portugal, foi confrontado com “a dicotomia identidade/nacionalidade”:



Figura 4 – Cartão de aluno da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (fotografia do acervo pessoal de Leão Lopes).

Portugal tem um dilema perante a sua condição de país colonialista. Vai ser forçado a regular internamente as suas lutas metropolitanas em meio a uma situação social desastrosa, saída da guerra, e dar ao mesmo tempo atenção especial às províncias ultramarinas. Para os caboverdianos e outros naturais das colónias começa a pôr-se a dicotomia identidade/nacionalidade. É o marco de uma nova elaboração identitária onde o espírito de Baltasar se vai enraizar, desenvolver, tornar-se forte e gerar frutos. (2011, 166)

Nesta conjuntura, dois *Cabo Verde* se confrontam – “um Cabo Verde herdado do romantismo nativista, “caboverdianos, mas portugueses acima de tudo” e “um novo, regionalista, senão nacionalista, enraizado no húmus da modernidade emergente em todo o mundo; caboverdianos, cidadãos do mundo com uma Pátria por inventar e uma Nação por resgatar”” (*ibidem*).

O Professor

O percurso profissional

No ano de 1930, Baltasar Lopes regressa a S. Vicente e integra o corpo docente do Liceu Gil Eanes como professor interino. O estatuto profissional do professor caracterizava-se, na época, por uma diferenciação hierárquica – do interino (eventual) ao efetivo - numa lógica de desvalorização do ensino secundário, dadas as dificuldades de mobilidade na carreira, à qual se acedia por concurso documental que, frequentemente, ficava deserto. Esta a situação da maioria do corpo docente do liceu de Mindelo.

A representação social do professor liceal – prestigiado, logo devendo ter uma condição económica condigna – colidia com a incapacidade institucional de colocação na colónia de profissionais do ensino (professores efetivos). Colidia com uma carreira docente cindida em professores a tempo inteiro / tempo parcial, com direitos plenos / mitigados, definitivos / provisórios. O reitor Henrique Owen Pinto afiança: “Continuam sendo interinos os professores do liceu. É uma escola bem provisória” (Relatório de atividades, de 31/7/1923. Fundo da Secretaria-Geral do Governo, Arquivo Histórico Nacional de Cabo Verde).

A falta de professores no liceu, que contava “apenas com os 5 professores efectivos em serviço”, foi considerada a causa da situação, descrita pelo reitor Joaquim Jaime Simões, no início do ano lectivo: “de 305 aulas semanais, começarão apenas a funcionar 110,5 [...], [provocando] enorme transtorno [...], não só por o ensino se não fazer com a eficiência que é para desejar, como ainda por a disciplina ter de se ressentir um pouco com a falta de funcionamento das aulas” (Ofício 255, de 6/10/1938, Fundo da Secretaria-Geral do Governo, Arquivo Histórico Nacional de Cabo Verde).

Face a esta situação, Baltasar regressa a Lisboa para fazer o curso de Ciências Pedagógicas e o Exame de Estado (1938) e efetivar-se no ensino secundário. Nesse reencontro com Lisboa trouxe “com ele o manuscrito do Chiquinho¹² e o romance *Mar Morto* de Jorge Amado, interdito de circular em Portugal e colónias” (Lopes, 2011, 406). Concluiu o exame de estado e o estágio em 1939¹³ e requereu “o doutoramento para maio do ano seguinte, 1940”¹⁴. Teve dificuldades na colocação como professor do quadro devido “a apreciações não abonatórias da sua conduta política” (ibidem, 408) e, após ter decidido partir para o Brasil, foi informado que tinha sido nomeado professor efetivo do Liceu de Leiria.

Em 1940 regressa a S. Vicente e retoma as suas atividades de docente e de advogado (*pro bono*) na cidade de Mindelo.

A arte de ensinar

Conforme a doutrina prevalecente na época, a arte de ensinar exigia “um sujeito predestinado, dotado desse dom que era a vocação de ser e de existir como professor” (Pinto, 1992, 576). Planchard defendia (1948, 7) que “a imagem social do bom professor assentava numa cultura geral vasta e na facilidade de comunicação, que pouco depende da aprendizagem, é em grande parte inata, e se as pessoas podem abusar dela e cair na verbosidade têm, no entanto, uma vantagem séria, sobre aqueles que são incapazes de comunicar o pensamento com clareza e simplicidade”.

Detentor de “uma cultura vasta” e com uma “facilidade de comunicação inata”, o professor Baltasar Lopes, através da profissionalização realizada no Liceu de Leiria, dominava as teorias pedagógicas e as tecnologias de suporte à arte de ensinar.

O perfil deste docente remete-nos ao conceito *gramsciano* de professor, “um intelectual orgânico da sociedade civil, seja da cultura hegemónica em que é amassada a cultura escolar, seja da cultura não hegemónica que, produzida no exterior da escola, exerce sobre a cultura escolar uma acção pressionante, acabando a prazo por contribuir para a sua transformação” (Fernandes, 2004, 733).

¹² Chiquinho, da autoria de Baltasar Lopes é a obra da literatura cabo-verdiana com maior número de edições e mais conhecida internacionalmente. É um romance autobiográfico. Nele foi ficcionada a infância de Chiquinho/Baltasar na ilha de S. Nicolau, a adolescência e os estudos no liceu de Mindelo, a formação intelectual e a programação da revista Claridade.

¹³ Nesse mesmo ano faz na Faculdade de Letras as disciplinas obrigatórias, as Pedagógicas, para o exame de estado (Lopes, 2011, 407).

¹⁴ A tese de doutoramento, em preparação, versava a língua cabo-verdiana, trabalho que veio a ser publicado com o título *O dialecto crioulo de Cabo Verde* (Lopes, 2011, 411).



Figura 5 – Última aula do professor Baltasar Lopes (Foto Djibla, de 23 de abril de 1972).

O sentido do magistério, que exerceu no Liceu de S. Vicente durante 43 anos, está contido na última lição (uma aula de Latim) e no discurso da sua jubilação em 1973¹⁵ (reproduz-se um excerto):

Quer-se lá maior estímulo no sentido de que ele põe à prova a nossa medida e cria a nossa melhor recompensa que consiste em termos sido dignos da responsabilidade de professor? Verdade, verdade, estou largamente beneficiado pondo de parte o pressuposto geral que acabei de anunciar, fazem lá ideia, de certo fazem, do que é isso de assistir diariamente ao desabrochar de uma jovem inteligência e a fundação de uma personalidade conhecendo o quinhão que nos cabe deste processo de, em cada dia que passa, ver criar-se e fortificar-se na pequena cidade do nosso magistério, laços que nos unem a todos e a tal ponto que a certa altura nos surpreendemos e que a nossa família nuclear seja um círculo restrito quando comparada com esta extensa família que se foi forjando ao sabor do tecido quotidiano dos momentos, mesmo daqueles que à primeira impressão nos foram menos reconfortantes. É com este sentido de euforia e de exaltação que chego ao dia de hoje. Ele foi sempre construído desde o primeiro dia em que ainda quase imberbe entrei pela primeira vez como professor numa sala de aula deste liceu. (in Lopes, 2011, 381/382).

¹⁵ Texto transcrito de uma gravação áudio dos arquivos da Rádio Nacional em S. Vicente (Lopes, 2011, 374).

A análise textual de excertos das “notas de viagem” de Bento Levy¹⁶ que assistiu a “uma aula com Baltasar”¹⁷, de testemunhos dos seus alunos e da “última aula”¹⁸, facultou-nos um exercício de construção da imagem de um professor notável, decomposta em múltiplos atributos e dimensões (profissional, técnica e redentora).

Antes de concluir a narrativa (incompleta e, necessariamente, redutora) da trajetória de um professor notável, destaco apenas três tópicos sobre o magistério do Professor Baltasar Lopes:

Estilo de ensinar, *passeante, peripatético e convivente na aceção aristotélica*, marca permanente na memória de seus antigos alunos espalhados por esse mundo fora. Na opinião fundamentada de Leão Lopes: “Para Baltasar a escola é a garantia do cumprimento do dever de amanhã. E a ela dedicou o melhor da sua vida. Ensinava na rua, tirava dúvidas aos que se inquietavam com qualquer problema do saber, em qualquer momento, na sala de aula, numa esquina qualquer, enquanto se assistia a um desafio de cricket” (2011, 375),

Um caso de dedicação ao saber, em sentido integral, o intelectual erudito, o mestre e professor de muitas gerações e o «saibo»¹⁹ (Carvalho, 1991, 21/22). A intertextualidade das fontes permitiu-nos perceber as interações entre a formação universitária, o conhecimento especializado e a arte de ensinar perpetuada nas memórias dos seus alunos e nos estudos que lhe têm sido dedicados, de que se destacam as teses de doutoramento de Alberto Carvalho²⁰ e de Leão Lopes.

No imaginário coletivo cabo-verdiano, Baltasar Lopes ainda é o professor. A celebração da nação renova-se anualmente no dia 23 de abril – data do seu nascimento – que foi proclamada Dia do Professor Cabo-verdiano, pelo Decreto n.º 25, de 21 de abril de 1990, com os objetivos de

¹⁶ Advogado e jornalista foi diretor técnico da Imprensa da Imprensa Nacional, diretor da Revista *Cabo Verde*, *Boletim de Propaganda e Informação* (1949-1962) e *Boletim Documental e de Cultura* (1962-1964) e fundador e diretor do jornal *O Arquipélago*. Notas baseadas em Carvalho, 2006.

¹⁷ *Cabo Verde*, *Boletim de Informação e Propaganda*, n.º 65, fevereiro de 1955, 9-12.

¹⁸ Lopes, 2011, 374-381.

¹⁹ Saibo, termo crioulo que significa sábio. Segundo Baltasar Lopes “é sabida a dificuldade de em que se encontram quantos tentam produzir em português o vocábulo francês «sage». Acrescenta que o crioulo cabo-verdiano “tem este problema resolvido, mediante o contributo vocabular da sua novelística. Todos conhecem as histórias populares em que aparece o *saibo* (foneticamente provindo de sábio, ou directamente tomado do português numa fase antiga” (Lopes, 1985, 12).

²⁰ Alberto de Carvalho é autor da obra *A ficção de Baltasar Lopes: contributos para a originalidade da literatura cabo-verdiana* (1988), Tese de doutoramento pela Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras e do estudo Baltasar Lopes, a obra e o autor do seu tempo (1991). *Arquivos do Centro Cultural Português*, Vol. XXIX. Lisboa-Paris: Fundação Calouste Gulbenkian.

“dignificar a função docente” e “apelar à consciência do cidadão para o reconhecimento da função docente”.

Quadro 1 – Atributos e dimensões de um professor notável

ATRIBUTOS	FONTES
VOCAÇÃO	Auscultei-me, auscultei-me até que um dia cheguei à conclusão: eu gosto é de ensinar. Ser professor. (Baltasar Lopes in Pacheco, 2001, 21) Eu costumo dizer que tenho um capital de milhares de alunos, e todos meus amigos. (<i>Ibidem</i> , 24)
MISSÃO	Estou certo de ter cumprido aquilo que se chama espírito de missão, missão porque só nesta perspectiva compreendo e acredito a função de professor. (“A última aula de Baltasar” in Lopes, 2011, 374)
MOTIVAÇÃO	Tudo decorre rapidamente, com vida, até com alegria saudável, sem faltar a gargalhada sonora como quando a propósito de «vales empapados de água» um se lembra da cachupa... (Levy, 1955, 12)
ESTILO PERIPATÉTICO	O Professor não se senta. Passeia ao comprimento da sala contactando todos os alunos. (<i>Ibidem</i> , 11) Para mim Baltasar foi o professor que mais me marcou em toda a minha vida escolar, da instrução primária até o curso superior. Porque ele era um professor que dava aulas sempre de pé, passeando para um lado e para o outro. Fazia aula interactivas. Enquanto explicava perguntava a opinião deste e daquele outro. (Henrique Teixeira de Sousa in Lopes, 2011, 375)
CONVIVENTE	Eu sempre fui e sou, um estudante, e como tal membro da mesma equipa dos mais jovens que estavam confiados ao meu magistério. (“A última aula de Baltasar” in Lopes, 2011, 374)
MAIÊUTICA	O Mestre toma a resposta exata e obriga à investigação da sua causa e razão porque as erradas devem ser postas de lado.) E salta a resposta raciocinada, exacta, sem precipitações. O professor não deixa responder à toa. (...) A resposta tem de ser completa – com razão de ciência, como nós exigiríamos às testemunhas.... É apreciável o esforço em fazer <i>trabalhar</i> estas inteligências incipientes cuja vivacidade me surpreende. Nada se decora. O aluno fixa por dedução, por comparação. (Levy, 1955, 11/12)
SELF-GOVERNMENT ESCOLAR	Quando as respostas são divergentes o assunto é posto à “discussão e votação” até se obter a maioria. (Levy, 1955, 12) Ele a dar a lição e ao mesmo tempo querer ouvir a opinião deste e daquele e a saber se este ou aquele outro entendeu ou não entendeu, qual a comparação com outro assunto já dado anteriormente. Eram aulas muito vivas. (Henrique Teixeira de Sousa in Lopes, 2011, 375)
RIGOR	O espírito de rigor de Baltasar Lopes é cultivado e fez escola nas gerações que lhe passaram pelas mãos. Muito popular, extravasando os portões do liceu para o seio da população que o adoptou, foi o lema de Dickens a nortear esse espírito e lançado por Baltazar: <i>o que merece ser feito merece ser bem feito!</i> (Lopes, 2011, 379) Em todas as aulas dizia o Dr. Baltasar: “É preciso cultivar o sério. Quando estás num exame não procures copiar, vem como os teus próprios meios, estuda porque és capaz, pegas no livro, estudas e dás aquilo que realmente podes dar”. (José Figueira, aluno in Lopes, 2011, 258)
AUTORIDADE	Eu sei; Eu sei, Sr. Professor – outras num silêncio que me aterroriza. Sinto-me regressar à meninice. (...) Um pavor começa a apoderar-se de mim. Felizmente está quase na hora! Bateu a hora! Eu escapei! (Levy, 1955, 12)

Referências bibliográficas:

Brito-Semedo, Manuel (2006). *A construção da identidade nacional: análise da imprensa entre 1877 e 1975*.

Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

- Carvalho, Alberto Duarte de (1991). "Baltasar Lopes. A obra e o autor do seu tempo. Arquivos do Centro Cultural Português" in Belchior, Maria de Lourdes (dir.), *Arquivos do Centro Cultural Português*. Vol. XXIX. Lisboa-Paris: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, Maria Adriana Sousa (2006). *A memória educativa recuperada no Cabo Verde Boletim*. Praia: Centro Cultural Português/Instituto Camões Portugal.
- Decreto n.º 23/90 de 1 de abril, *Boletim Oficial da República de Cabo Verde* n.º 16, de 21 de abril de 1990.
- Fernandes, Rogério (2004), "António Sérgio, Ministro da Educação Pública" in Felgueiras, Margarida Louro & Menezes, Maria Cristina, *Rogério Fernandes: Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação*. Lisboa: Edições Afrontamento, 217-285.
- Levy, Bento (fevereiro de 1955). Um cabo-verdiano em Cabo Verde (Notas de uma viagem) in *Cabo Verde, Boletim de Propaganda e Informação*, n.º 65, 9-12.
- Lopes, Baltasar (1983). *Varia Quaedem in Ponto & Vírgula, revista de intercâmbio cultural*, n.º 4, Mindelo, agosto/setembro.
- Lopes, Baltasar (1985). *Varia Quaedem in Ponto & Vírgula, revista de intercâmbio cultural*, n.º 13, Mindelo, janeiro/março.
- Lopes, Baltasar (1987). *Os trabalhos e os dias*. Linda-a-Velha: Africa, Literatura, Arte e Cultura.
- Lopes, Leão (2011). *Baltasar Lopes, um homem arquipelágico na linha de todas as batalhas: itinerário biográfico até ao ano de 1940*. Mindelo: Ponto & Vírgula edições.
- Lopes, José Vicente (2002). *Os bastidores da independência*. 2ª ed., Mindelo: Spleen edições.
- Mariano, Gabriel (1991). *Oswaldo Alcântara: o caçador de heranças*. Mindelo: Ponto & Vírgula edições.
- "Notícias de S. Vicente" in *O Arquipélago*, de 9 de maio de 1974.
- Pacheco, Fernando Assis (2001). *Retratos falados*. Porto: Edições ASA.
- Pinto, António Costa (1992), "As elites políticas e a consolidação do salazarismo: O nacional sindicalismo e a União Nacional", *Análise Social*, nº 116-117, 575-613.
- Planchard, Émile (1948), "Os problemas da profissão docente e a Universidade", *O Instituto, revista científica e literária*, Vol. III, 1-76.
- Relatório de atividades do Liceu Infante D. Henrique, de 31/7/1923 in *Boletim Oficial de Cabo Verde* n.º 34, de 25 de agosto de 1923.
- Sousa, Henrique Teixeira de (1992), "Septuagésimo aniversário do Liceu de S. Vicente em Cabo Verde" in *Comemorações do 75.º aniversário do Liceu de Cabo Verde*. Mindelo: Edição da Associação dos Antigos Alunos do Ensino Secundário.

A Escola Maria Ulrich como lugar de experiências de (re)invenção da educação de infância e de contextos para o seu exercício

Elisabete X. Gomes*

Resumo:

A ESEI Maria Ulrich foi uma das primeiras escolas de formação de educadoras de infância em Portugal, fazendo parte das 10 instituições no país que mais contribuíram para a formação de educadores ao longo das diferentes décadas (CNE, 2015, 28). Com as suas congéneres, Instituto de Educação Infantil, Escola Paula Frassinetti, entre outras, a ESEI Maria Ulrich configura-se como lugar de experiências de invenção de uma profissão e de contextos para o seu exercício. Esta comunicação defende este argumento, contextualizando a especificidade da formação inicial em educação de infância em Portugal para depois apresentar algumas linhas de análise decorrentes da etapa exploratória de um estudo de caso em curso (Gomes & Brito, 2018). O artigo apresenta um diálogo, ainda embrionário, entre a revisão de literatura e a recolha de dados empíricos. Far-se-á uso de análise documental e de entrevista semi-estruturada a informantes privilegiados como principal estratégia de recolha de dados. Estabelecem-se relações analíticas com literatura de referência com vista a uma análise crítica do trabalho de formação/educação (de infância).

Palavras-chave: formação inicial docente; tempos e contextos de educação-de-infância; Portugal; ESEI Maria Ulrich.

Abstract

ESEI Maria Ulrich was one of the first training schools for early childhood educators in Portugal, being one of the 10 institutions in the country that contributed the most to the education of educators throughout the different decades (CNE, 2015, 28). With its counterparts, the Institute of Early Childhood Education, the Paula Frassinetti School, among others, ESEI Maria Ulrich is a place for experiments in the invention of a profession and contexts for its exercise. This communication defends this argument, contextualizing the specificity of the initial formation in childhood education in Portugal and then presents some lines of analysis arising from the exploratory stage of an ongoing case study (Gomes & Brito, 2018). The article presents a preliminary dialogue between the literature review and the collection of empirical data. Documentary analysis and semi-structured interviews with privileged informants will be used as the main strategy for data collection. Analytical relations will be established with the literature review in order to develop a critical definition of education work.

Key-words: initial teacher education; childhood education; childhood education's contexts and times; Portugal; ESEI Maria Ulrich

* ESEI Maria Ulrich (docência e direção), UIED-FCT/UNL (investigação), elisabete.gomes@emulrich.org, emxvg@campus.fct.unl.pt. Agradeço à minha amiga e colega Ana Teresa Brito a leitura atenta, crítica e enriquecedora deste artigo.

Introdução

Este artigo marca o início de um percurso em busca de uma compreensão mais rigorosa das características do funcionamento pedagógico e do projeto formativo da atual Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEI Maria Ulrich ou Escola Maria Ulrich¹), procurando situar esta instituição no contexto da formação inicial de educadores em Portugal. Apresenta uma etapa exploratória de um estudo de caso em curso sobre a Escola Maria Ulrich (Gomes & Brito, 2018). Pretende-se contribuir para o debate sobre as possibilidades de exercício da formação e da função docente fundados numa racionalidade educativa democrática e não burocrática. Situa-se assim este texto na continuação de pesquisas anteriores que procuraram exprimir inquietações da autora:

Em que medida educar pode não ser uma reprodução maquinal e burocrática de um conjunto de regras e de mecanismos em função de rankings e de estatísticas (tendência que tem sido analisada e já suficientemente criticada por estudos sobre a governamentalização da educação e sobre o devir neoliberal dos sistemas educativos ocidentais). (Gomes & Gonçalves, 2015, 30-31)

A conceptualização da educação de infância como lugar de encontro entre a educação formal e não formal exige questionar em que medida a formação inicial para este trabalho transporta a possibilidade de ser também lugar de experiências de educação democrática. É neste sentido que o estudo ainda em curso e que esta comunicação desvela pretende identificar elementos para o desenvolvimento de um quadro heurístico mais adequado ao conhecimento da construção social da profissão de educador/a de infância em Portugal, enquanto profissão de exercício democrático da educação. Ao longo do texto, apresentam-se e costuram-se evidências que nos permitem afirmar que a formação das educadoras de infância tem vindo a ser diluída no campo mais lato da formação de professores, mas que, de facto, ela tem histórias, experiências, protagonistas e campos de ação de tal modo diversos que exigem a sua autonomização enquanto objeto de estudo.

¹ Dadas as mudanças ocorridas na formação de educadoras de infância em Portugal – formação que começou por ser ao nível do ensino médio e hoje é de mestrado – e as decorrentes alterações na designação das escolas, opta-se, neste artigo, pela designação Escola Maria Ulrich. De facto, a escola em estudo nunca teve este nome. Começou por ser *Escola de Educadoras de Lisboa* para depois se designar *Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich*. Contudo, considero que a designação Escola Maria Ulrich é suficientemente abrangente para incluir estas duas fases e corresponde à sua implantação de senso comum, uma vez que as pessoas, ainda hoje em dia, se referem à *Maria Ulrich*.

1. Enquadramento epistemológico e metodológico

1.1. Nota epistemológica

Considerando-se que a educação e a investigação em educação são atravessadas e marcadas pelos inúmeros contextos de prática, de reflexão e de expressão em que emergem, torna-se necessário clarificar algumas dimensões epistemológicas que subjazem a este estudo. Cochran-Smith e Villegas (2015) sublinham que a investigação deve ser entendida como uma prática social condicionada por dimensões políticas e contextuais e pelas circunstâncias de vida e posição dos atores que a conduzem, e não apenas como uma atividade delimitada por fronteiras, características e opções paradigmáticas. Estas autoras sublinham que as pessoas que fazem investigação, nomeadamente investigação sobre e em formação docente, como é o caso, estão envolvidas em práticas sociais que marcam o seu trabalho, bem como as condições em que ele é feito, as perguntas e problemas que se tornam relevantes, as opções metodológicas possíveis e praticadas. Esta constatação, aparentemente óbvia, conduz à exigência de que os autores/atores de/em educação afirmem os seus pontos de vista, pressupostos, interesses e antecedentes.

Este estudo faz-se assumindo a multi-referencialidade da investigação em educação que “decorre do cruzamento entre duas vertentes indissociáveis: as abordagens (teórico metodológicas) de pesquisa e o perfil (formação disciplinar e trajeto profissional) dos investigadores que as desenvolvem” (Alves & Azevedo, 2010, p. 1). Defende-se ainda a necessidade de conceptualizar a educação para além dos limites formais que lhe são impostos pelas dinâmicas da escolarização e do estado educador.

Assim, é preciso clarificar que o caso que se estuda neste artigo, a ESEI Maria Ulrich, é o contexto de exercício profissional da autora. A opção por este objeto de estudo fundamenta-se na abordagem epistemológica consolidada na UIED², centro de investigação que enquadra este estudo no qual a autora se integra: “o objeto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função promotora da reflexividade” (Alves & Azevedo, 2010, p. 11).

Acresce que assumir o campo da educação como extrapolando a lógica e a ação da escola e do estado educador permite conceptualizar a educação de infância como um lugar onde a educação escolar e não escolar se encontram, onde a educação formal convive com a educação informal e não formal, onde o ensino-aprendizagem coexiste com o afeto e o cuidado, configurando o que

² Unidade de Investigação Educação Desenvolvimento, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Vasconcelos (2012) apresenta como o cruzamento entre fronteiras, como um percurso em busca de uma casa.

Defendendo que “A função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação” (Stake, 2007, 58), o processo de trabalho que subjaz a este capítulo é de natureza da investigação qualitativa em educação (Alves & Azevedo, 2010; Brito Nascimento, 2010). Assume-se uma epistemologia da escuta e da implicação, dada a já afirmada relação entre sujeito e objeto de investigação, refletindo uma escolha indutiva e reflexiva do objeto de estudo.

1.2. Metodologia

Dado o horizonte definido pelos objetivos gerais da investigação, a metodologia foi-se construindo num diálogo constante entre os planos teórico e empírico.

No plano teórico, iniciou-se um exercício de revisão de literatura sobre escolas de formação de docentes em Portugal; o desenvolvimento da educação de infância em Portugal; a Escola Maria Ulrich; sobre as relações entre os processos de construção da profissionalidade e as características da formação inicial. A revisão de literatura, ainda em curso, permitiu desde cedo consolidar o processo de *estranhamento perante o familiar* defendido por Gonçalves, Azevedo & Alves (2013). Afirmam as autoras:

educational research in recent decades has focused on a very narrow range of educational problems and settings, that central features of educational research are taken for granted, in such a way that they become invisible (...) we need strategies to fight familiarity, in order to «make the familiar strange» and to construct a polygon of intelligibility around educational events ... (Gonçalves, Azevedo & Alves, 2013, 17).

Permitiu *estranhar* a habitual diluição da formação das educadoras de infância no campo mais vasto da formação de professores, assim como repensar as implicações da entrada tardia do Estado na definição da formação e do perfil profissional em educação de infância, evidenciar a relação com os movimentos católicos em Portugal ao longo do estado Novo, e ainda estudar relações entre os projetos formativos da ESEI Maria Ulrich e da formação para o ensino infantil nas Escolas Normais durante a I República.

No plano empírico, partimos da abordagem de Stake (2007), considerando que o estudo de caso é um estudo em profundidade que se configura como

uma oportunidade de ver o que outros não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de ativar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de

fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos. (Stake, 2007, 150)

Assumindo esta premissa que converge com os pressupostos epistemológicos já definidos, procurou-se renovar o olhar para a ESEI Maria Ulrich, desencadeando um estudo de caso intrínseco (Stake, 2007; Brito-Nascimento, 2010³). Como se torna claro, a escolha do caso foi prévia ao desenvolvimento da investigação que se norteou pelo objetivo de aprender mais sobre a sua história, identidade, concepções, práticas e percepções de modo a compreender com profundidade a singularidade deste caso. Através do estudo de caso, na acepção de Stake, “os investigadores tiram as suas próprias conclusões (...) que tomam frequentemente a forma de asserções (afirmações, preposições) que configuram um modo de generalização diferente da generalização analítica” (Brito Nascimento, 2010, p. 89).

Ao longo deste texto, articulando teoria e empiria, procura-se construir um *polígono de inteligibilidade* que permita compreender as especificidades de experiências no âmbito da formação de educadoras de infância vividas na Escola Maria Ulrich e iluminar singularidades da formação para o exercício da educação de infância, como uma docência sem sujeição ao Estado ou aos limites do sistema educativo.

i. questões de investigação

Seguindo, e sentindo, as premissas desta abordagem metodológica, as questões de investigação têm vindo a transformar-se, ganhando vida através da relação de interdependência entre a pesquisa teórica e empírica, entre a investigação sobre o caso e o exercício profissional da autora que ocupa um lugar de direção na ESEI Maria Ulrich. O ponto de partida reside no interior do caso, o que nos permite caracterizar as perguntas como *émicas*, no sentido que lhe dá Stake (2007), ou seja, são questões que traduzem problemas vividos e que procuram contribuir para a sua compreensão e superação.

Interessa acrescentar que a investigação e a própria formação inicial de educadores são práticas situadas histórica e socialmente, o que nos exige lembrar que a emergência da sociedade do conhecimento correspondeu, em muitos países, à introdução de economias neoliberais centradas no individualismo e numa lógica de mercado que se foi sobrepondo às ideias de bem comum, responsabilidade coletiva e direitos humanos (Cochran-Smith & Villegas, 2015, 385). Logo, quando construímos questões sobre o caso, elas traduzem as pressões que estas mudanças

³ O estudo exploratório que aqui se apresenta é parte integrante de um estudo de caso feito com Ana Teresa Brito (Gomes & Brito, 2018).

desencadearam no sistema de ensino superior português, tornando-se relevante por que a leitura crítica de um caso contribuirá para a releitura do próprio sistema.

Apresentadas as assunções metodológicas e epistemológicas, seguem-se as questões de investigação.

- Como é que uma escola de formação, com seis décadas de vida ininterruptas, com oferta exclusiva em Educação Infância durante mais de 50 anos, com apenas uma unidade orgânica situada num bairro histórico de Lisboa, privada, de inspiração católica e de interesse público, *faz escola* na construção desta profissionalidade docente?
- Quais foram/são as experiências de formação nucleares?
- Como se relaciona com outras escolas de formação docente?
- Como se adapta às transformações impostas pelo Estado Central?

O interesse que estas questões despertam tornou-se evidente pela premência de compreender o lugar que esta Escola ocupa no sistema nacional de formação docente uma vez confrontada com a *não acreditação* de todos os seus cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em 2014. A crise e o difícil processo de reconstrução e busca de equilíbrios que se vive desde então – tornado possível pela nova acreditação de todos os planos de estudos em 2015 pela A3ES – requerem um compromisso com a identidade e a história da Escola; optou-se por conhecer e alimentar as experiências de formação que a tornaram singular, ao invés de a diluir no padrão proposto pelos normativos legais da formação inicial de docentes (Dec-lei nº 79 de 2014), pelas opções nacionais na adoção da declaração de Bolonha e pelas pressões da avaliação institucional do Ensino Superior em Portugal.

ii. estratégias de recolha de dados

Em busca de uma mais clara compreensão do caso e em consonância com as características metodológicas de um estudo de caso qualitativo, optamos pelos seguintes procedimentos de recolha de dados: i) entrevistas semiestruturadas, e ii) análise documental.

i) Entrevistas semiestruturadas: a partir de um guião orientado por objetivos que dão resposta à vontade de aprender sobre o desenvolvimento da escola, suas percepções, práticas e opções, concretizando-se em perguntas sobre momentos/ experiências mais significativas, selecionamos um grupo-alvo que, por via da revisão de literatura em curso (nomeadamente, Pintassilgo, 2012) e do nosso conhecimento do caso, nos pareceu central. Este grupo de entrevistadas é composto por educadoras com formação inicial realizada na Escola Maria Ulrich e que regressaram a esta escola para integrar o seu corpo docente. Foi encontrado um grupo alargado de pessoas

pertencentes a este conjunto e foram selecionadas 16, que permitirão traçar uma linha diacrónica do caso, já que o grupo inclui pessoas que se formaram no primeiro curso da escola (1954/55 - 1956/57) até às que terminaram nos anos 1990 (1992/93 – 1994/95). Na atual fase dos trabalhos, foram conduzidas apenas cinco entrevistas a pessoas formadas nas décadas de 50, 60 e 70.

ii) Análise documental: com vista à caracterização dos planos de estudo da escola, optamos por recolher os documentos que os definem desde 1954; esta opção permitiu constatar a fragilidade do arquivo da Escola e sublinhar a relevância e pertinência do desenvolvimento deste estudo de caso. Tendo por objetivo alicerçar a interpretação do caso numa maior variedade de dados, optamos também por recolher e analisar outros documentos internos da escola, como, por exemplo, discursos da fundadora, fotografias dos edifícios onde a escola funcionou.

2. Notas para um enquadramento historiográfico das escolas de formação inicial de educadoras de infância

O estudo das escolas de formação de professores primários coordenado por Pintassilgo (2012) é uma referência central para este trabalho. Este estudo oferece um modelo de análise amplo e flexível com vista à caracterização das escolas de formação e que foi adoptado para o estudo do caso Escola Maria Ulrich, como mais à frente se evidenciará. Para além deste aspecto, Pintassilgo (2012) reúne elementos historiográficos que permitem compreender e contextualizar as transformações que marcaram a formação de professores e educadores de infância, através da apresentação de um conjunto de monografias de escolas de formação. Damos especial destaque ao capítulo de Felgueiras e Rocha (2012) sobre as Escolas Normais do Porto (que deram origem à atual Escola Superior de Educação do Porto) pela explicitação e análise do lugar que a formação para o ensino infantil teve no percurso destas instituições, bem como pela assunção da dimensão pedagógica que se viveu nestas escolas:

Entre as expectativas da República estava a criação do ensino infantil e em particular entre os docentes das Escolas Normais do Porto, que possuía docentes capazes de o organizar, que tinham sido bolseiros da Junta Geral do Distrito na Suíça, França e Espanha (...) o ensino infantil entrou em funcionamento em 1914 (...).

Uma formação que procurava humanizar as práticas de ensino, como o abolir dos castigos corporais o demonstra, foi capaz de concretizar o ensino infantil, demonstrando a sua importância e constituindo-se como um polo de difusão no contexto do país.” (Felgueiras & Rocha, 2012, p. 451 e 454)

No seu estudo histórico sobre a educação de infância, Castanheira (2014) reúne um interessante conjunto de dados sobre as instituições de ensino infantil em Portugal, apresentando evidências da criação e sistemática de escolas infantis durante a I República, situando dezenas de escolas infantis e classes preparatórias públicas em várias cidades do país. Também o trabalho de Moreirinhas Pinheiro (1992) sobre o percurso e as experiências de Irene Lisboa e Ilda Moreira é evidência desta expectativa da I República e da resposta das escolas normais, neste caso, de Lisboa:

Funcionaram até ao fim de Julho de 1938, data em que foram extintas, como todas as que existiam.

A tentativa de ensino infantil falhou!

As classes da Tapada duraram 18 anos.

Não vou especificar as directivas de ensino, nem técnicas educativas, (...) mas apontarei relembrando o que se fez, que foram respeitados os principais meios da educação moderna: centros de interesse, observação, trabalho por grupos e disciplina livre, decorrente dos três primeiros (...) (Ilda Moreira citada por Moreirinhas Pinheiro, 1992, p. 8)

Com a emergência e endurecimento do Estado Novo a partir da década de 30, estas experiências, reconhecidas nacional e internacional (por exemplo, Felgueiras e Rocha, 2012, referem uma visita de Adolphe Ferrière à escola), sofreram um processo de agonia que teve início simbólico com a mudança de designação para Escolas do Magistério Primário em 1930. Sarmento (2002), Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2012) e Felgueiras e Rocha (2012), entre outros autores, constataam ainda que o ensino infantil perdeu autonomia na curta fase que medeia a transição para Escolas do Magistério Primário e o seu encerramento nacional em 1936, tendo passado a ser um complemento do curso do magistério primário entre 1930 e 1936. Em 1936/37, acompanhando o encerramento temporário das Escolas do Magistério Primário, são encerradas as instituições de ensino infantil oficial então existentes no país. Sobre as escolas infantis públicas neste período de transição entre o fim da I República e a constituição do Estado Novo, Castanheira (2013) constata a redução progressiva do número de educadoras e de escolas entre 1926 e 1937, afirmando “ainda que lentamente estava a dar-se o fim do Ensino Infantil em Portugal”. (p. 107)

Como afirma Sarmento, “a partir de 1936, dada a entrega da educação das crianças exclusivamente às famílias com o apoio da Obra das Mães, deixa de ter sentido para o Estado a manutenção de cursos oficiais de formação de jardineiras.” (Sarmento, 2002, p. 168). Em

consonância, quando as Escolas do Magistério Primário reabriram em 1942, a formação para o ensino infantil deixou de nelas ter lugar.

Foram precisas mais de três décadas, para que o ensino infantil ressurgisse no discurso oficial de educação em Portugal, o que aconteceu com a Reforma Veiga Simão em 1970, onde emerge com um carácter secundário no panorama do sistema educativo português.

É ao longo destas décadas que a acção das escolas particulares de ensino infantil e de formação de educadoras surge e se consolida, especialmente nos centros urbanos em Portugal (Sarmento, 2002; Cardona, 2008; Castanheira, 2013). De acordo com Sarmento (2002), em Lisboa abrem, na década de 1950, com reconhecimento do Estado, três escolas que oferecem formação de educadoras: Escola de Educadoras de Lisboa (hoje ESEI Maria Ulrich), Instituto de Educação Infantil (extinto desde 1974), a Associação de Jardins-Escola João de Deus (hoje ESE João de Deus). Em 1963, abrem as Escolas Paula Frassinetti (no Porto) e Nossa Senhora da Anunciação (em Coimbra).

Torna-se, assim, especialmente relevante dar visibilidade às especificidades pedagógicas e às experiências de formação e de educação de infância vividas nesta fase, nomeadamente através de estudos de caso sobre as escolas de formação de educadoras de infância e a sua relação com as instituições particulares que mantiveram em funcionamento a educação de infância em Portugal. Este mais profundo conhecimento do campo contribuirá para a compreensão do trabalho de formação docente feito fora da regulamentação da “pedagogia nacional, centrada sobre si mesma, autossuficiente e arcaica” (Felgueiras & Rocha, 2012, 460) que emergiu no Estado Novo em Portugal. A Escola Maria Ulrich, aqui em análise, situa-se neste grupo de escolas que se constituíram como lugar de experiências e de persistências, fazendo hoje parte das 10 instituições no país que mais contribuíram para a formação de educadores ao longo das diferentes décadas (CNE, 2015, 28).

3. O caso da Escola Maria Ulrich

3.1. Modelo de análise usado para a organização dos dados recolhidos

No estudo do processo de profissionalização do professorado, Nóvoa (1992, 20) apresenta um modelo de análise composto por duas dimensões articuladas – um conjunto de normas e valores e um corpo de conhecimentos e técnicas – e identifica quatro etapas do seu desenvolvimento:

- 1ª – exercício a tempo inteiro da atividade docente;
- 2ª – estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente;
- 3ª – criação de instituições específicas para a formação de professores;

4ª – constituição de associações profissionais de professores.

Na especificidade dos processos de desenvolvimento da atividade de educação-de-infância em Portugal é clara a “circularidade de funções, ora assistenciais, ora educativas” (Sarmento, 2002, 134), o que quer dizer que a atividade exercida nem sempre foi claramente de natureza docente e logo se torna difícil verificar se a primeira etapa coincide com o exercício da atividade (docente ou não) a tempo inteiro. Acresce que o desenvolvimento formal da educação de infância, bem como o enquadramento legal para o seu exercício, foi marcado por avanços e recuos, consolidando-se depois do 25 de Abril de 1974 (Sarmento, 2002; Cardona, 2008; Vasconcelos, 2012; Felgueiras & Rocha, 2012).

Estes desfasamentos permitem interrogar a validade heurística de utilizar as conclusões dos estudos sobre a profissionalização docente para a compreensão da educação de infância. Por outro lado, sublinham a necessidade de compreender o contributo que as escolas de formação deram para a construção e reconstrução da atividade de educação de infância e do perfil das pessoas que a exercem.

Neste sentido, escolhemos adoptar e adaptar a grelha de análise apresentada por Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2012) dado o foco desta fase preliminar do nosso estudo: caracterizar os processos de formação de educadoras de infância da Escola Maria Ulrich, contribuindo para compreender de que modo as escolas de formação *fazem escola* na construção da profissionalidade docente. No âmbito da produção de um conjunto de monografias sobre escolas de formação de professores em Portugal, Pintassilgo, Mogarro e Henriques (2012, 9) consideram incontornáveis os seguintes núcleos temáticos: “espaços, directores, professores, alunos, currículo e práticas educativas, rituais escolares e publicações”. No caso do nosso estudo, os dados preliminares recolhidos até ao momento serão de seguida apresentados organizados nos seguintes núcleos:

- Direcção da escola
- Espaços
- Corpo docente e discente
- Planos de estudos
- Experiências formativas/ experiências pedagógicas
- Usos e experiências de contextos não escolares

3.2. Análise exploratória dos dados recolhidos

Direcção

No caso em análise, mais do que perceber quem foram as directoras, interessa apresentar a fundadora e a direcção que ela imprimiu na escola – que se manteve e foi sendo retomada ao longo da história da escola. Acrescenta-se que Maria Ulrich nunca assumiu formalmente a direcção da escola, tendo havido sete directoras desde 1954 até hoje.

A nossa Escola surge, independente, sem meios sem subsídios, como uma aventura, um risco, absolutamente pessoal... Determinada a formar profissionais competentes, que participem activamente na sua auto-educação, e que intervenham na sociedade de modo a torná-la cada vez mais democrática nos valores que a suportam e nas acções que a concretizam. Pela formação dos educadores pretendemos chegar às crianças, porque o mundo depende dos novos, e os novos são o que for a sua infância. (Maria Ulrich, 1961, citada por Alves, s.d.)

Maria Ulrich é uma figura de síntese das forças ambivalentes que se viviam em Portugal e na Europa em meados do século XX. Os valores ditos estáveis e absolutos fundados no catolicismo e num ideal cristão de vida convivem com a concepção da infância como projeto, ideia subjacente aos ideais republicanos e à escola laica, obrigatória e universal essencial ao desenrolar da secularização da sociedade.

Concorre para este projeto de escola, a procura “por um verdadeiro Humanismo, e nenhum humanismo existe que não assente num absoluto – a Escola foi sempre, declaradamente e substancialmente, cristã” (Maria Ulrich, 1979, 25º aniversário da Escola). Esta experiência singular é vivamente recordada e descrita pelas entrevistadas:

- Tínhamos de ser pessoas de confiança, para os pais e para as crianças (L.)
- A Maria exigia muito de nós. (P.)
- Havia uma filosofia do esforço vitorioso (C.)

Edifícios

Tal como ocorreu com as escolas normais, também a Escola Maria Ulrich começou em casas particulares tornadas escola, e assim continua num espaço adaptado. Da rua João de Deus para a Rua das Trinas, onde a escola passou a ter um jardim-de-infância anexo e depois uma escola primária – à semelhança dos projetos das Escolas Normais e das Escolas do Magistério. Vale a pena destacar que, de acordo com as entrevistadas e em conformidade com os textos de Maria Ulrich, o espaço da escola era vivido como *casa de formação*:

A escola era usada como se fosse a nossa casa: ficava-se até à noite, jantava-se... (L.V.)

As alunas eram obrigadas a partilhar almoço e a conversar com os professores sobre as coisas da vida da escola... dividiam-se responsabilidades (M.A)

Corpo docente e discente

O corpo docente foi formado maioritariamente por educadoras Maria Ulrich e Professores/as vindas de outras escolas, universidades, contextos; esta composição mantém-se desde 1958. O corpo discente feminino, inicialmente, marcado pelas famílias da elite de Lisboa, Cascais, Sintra, ligadas à Ação Católica sofreu uma transformação progressiva que inclui, paulatinamente, alunas de origens geográfica e sociocultural diversificadas. O testemunho das entrevistadas, sublinham o seu estatuto e o impacto da escolha realizada nas suas vidas:

Eu estava em casa à espera de casar e um dia na praia pareceu aquele folheto... a escola da Maria Ulrich... e fomos, a minha mãe ficou radiante... seria uma boa mãe e dona de casa... (C.)

Vocês agora não percebem... A Maria era muito reconhecida, os amigos, a Juventude Católica... (H.)

Pensávamos que sabíamos muitas coisas, mas eramos fúteis, eramos umas menininhas, e na escola é que percebemos (H.)

Neste grupo de entrevistadas, parece constatar-se uma certa continuidade entre o modo de estar na escola como aluna e depois como professora, marcado pelas ideias de esforço, de descoberta e de experimentação... *Eu não faço muita diferença entre o meu tempo de aluna e de profissional (H.)*

Planos de estudos/experiências formativas

Espelhando as transformações vividas na formação inicial em Portugal, a proposta de formação da Escola passou por várias transformações:

Curso de Educadoras (1954 a meados da década 1980)

Bacharelato: (década de 1990)- 2 anos curriculares + 1 ano de estágio

Licenciatura em Educação de infância (1998 a 2007) - 4 anos curriculares com estágios

Licenciatura em Educação Básica + Mestrados (desde 2007) - 3 anos curriculares com estágios + 3 ou 4 semestres curriculares com estágios

Em planos de estudos das décadas de 1950 a 1980, acrescentam-se às disciplinas e aos estágios, as visitas a diferentes instituições e as experiências de trabalho com crianças em diferentes contextos, especialmente não-escolares: colónias de férias, internatos, hospitais, bibliotecas, contextos de vida onde se acreditou que era precisa a presença de educadoras.

Nós, que parecíamos umas meninas, desbravámos territórios! (C)

Eram coisas que a Maria nos mandava fazer... nós íamos porque obedecíamos... adorei (L.)

A escola e os projetos abriam muito...mas não sei se depois se concretizavam, se sistematizavam em alguma coisa... (H.)

Por sua vez, estes contextos e as experiências lá vividas ampliavam a pessoa do educador e a presença da educação, com a finalidade de melhorarem a dimensão educativa e afetiva da vida das crianças. Eram contextos de liberdade, de experiências transversais mas não cabiam dentro de disciplinas nem de avaliações formais.

A este objetivo [contribuir para a solução do problema da educação em Portugal] responderam as nossas educadoras primeiras com um inconformismo e um espírito de aventura que as lançou logo nos mais variados campos de ação onde realizaram autênticas revoluções inovadoras e construtivas, quase milagres: Jardins infantis, é claro, mas Hospitais, Internatos, Colónias de férias, 1ª classes de instrução primária (Maria Ulrich, 1979, 25º aniversário da Escola).

Conclusões e interrogações

A etapa exploratória deste estudo de caso sobre a ESEI Maria Ulrich levou à emergência de algumas linhas que aqui se assumem como conclusão do artigo, mas que, de facto, se configuram como interrogações para o desenvolvimento do estudo.

a.

Aquando da abertura da Escola Maria Ulrich, parecia não haver uma imagem definida associada à educação de infância por parte das estudantes que ingressaram no curso – o que se compreende pelo papel reservado às mulheres nesta época, pelo facto de quer os cursos de formação quer as instituições de ensino infantil oficial terem sido encerradas na década de 1930, apesar de haver em Lisboa cerca de duas dezenas de instituições de educação com educação de infância e de esta ter sido uma década, marcada pela sua forte expansão (Castanheira, 2013). Neste cenário, a fundadora da escola, bem como as professoras e as estudantes destes *novos* cursos começaram a pensar e a fazer a educação de infância sem conhecerem em profundidade a sua especificidade nem terem elas próprias frequentado este nível de educação. Esta condição parece tê-las projetado no exercício de definição e construção do seu modo de agir, livre de modelos e de estereótipos.

b.

A ausência do Estado na formação e no exercício da educação de infância, entre as décadas de 1930 e 1970, relegou para segundo plano este nível de educação, a democratização do seu acesso e as condições de exercício profissional (vejam-se, especialmente, os estudos de Cardona); contudo, simultaneamente, parece ter permitido a gradual emergência de um perfil profissional docente mais livre, humanista e progressista, sem sujeição à ética e à estética do Estado Novo - com autorização ministerial mas sem imposição de padrões de funcionamento curricular, pedagógico ou experiencial;

c.

Esta possibilidade de existência para além dos limites e imposições normativas do Estado Novo parece ter sido possível de intuir e de se concretizar pelo facto de Maria Ulrich, à semelhança de outras protagonistas desta vaga de escolas de formação de educadoras, ser membro de elites em Portugal quer em termos do seu enquadramento familiar, quer por ser membro ativo do Movimento da Acção Católica – tal como acontecia com as estudantes das primeiras décadas. De acordo com Dix (2010), a Acção Católica Portuguesa foi uma organização muito relevante em Portugal, desde a sua fundação em 1933 até ao fim do Estado Novo em 1974; um dos vetores da sua influência residiu precisamente no facto de se ter aproximado de diferentes profissões e grupos sociais, nomeadamente por via da ação educativa.

d.

Sendo contemporânea das Escolas do Magistério Primário, a ESEI Maria Ulrich estava mais próxima das experiências pedagógicas e curriculares das Escolas Normais, apesar de o ideário do escola-novista, que foi claramente adoptado por estas escolas, não ser parte integrante dos fundamentos da escola, conforme as evidências até agora recolhidas; educação integral quer ao longo do curso, quer como destino do exercício das suas educadoras.

Contudo, as experiências de ensino infantil oficial/público que surgiram a par das Escolas Normais, parecem ter sido circunscritas aos contextos formais de educação, quer do ponto de vista dos edifícios, surgindo anexas a escolas primárias e a escolas normais, como do estatuto das “educadoras” que passava muitas vezes por serem professoras primárias que se especializaram na educação das crianças mais novas. No caso da Escola Maria Ulrich, a formação das educadoras fundamenta-se em valores e modelos sociais, culturais e espirituais, de índole católica, e não na adaptação do modelo de formação dos professores primários; acrescenta-se que as experiências de formação vividas no âmbito de contextos de educação não formal na escola que aqui se estuda parecem configurar-se como exercício preparatório para a de conquista

de territórios para a educação de infância, batalha plenamente assumida pelas educadoras Maria Ulrich das primeiras décadas a uma educação mais humana e humanista.

Quando procuramos responder à questão central deste estudo relativa *ao modo como uma escola faz escola*, algumas ideias surgem como centrais. A primeira reside na vinculação desta Escola a um conjunto de valores e ideias de natureza cristã e católica que são percebidas como imutáveis, apesar das mudanças do regime político (de ditatorial a democrático) e apesar das profundas transformações da formação em educação de infância em Portugal. Uma segunda ideia assenta na presença constante (mas nunca exclusiva) de professoras da Escola que começaram por ser alunas e tiveram experiência como educadoras Maria Ulrich, desde o primeiro curso, assim que foi possível. Seguramente, outras, e mais sólidas, conclusões surgiram no desenrolar do estudo. Conclui-se, afirmando que estão reunidas evidências, conclusões e interrogações que abrem espaço para um estudo mais alargado sobre a formação de educadoras em Portugal e que fundamentam o título desta comunicação: a Escola Maria Ulrich como lugar de experiências de (re)invenção da educação de infância e de contextos para o seu exercício

Referências Bibliográficas

- Alves, L. V. (s.d.). *Quem foi Maria Ulrich*. Coimbra: Tenacitas.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Edits.). (2010). *Investigar em Educação. Desafios da construção do conhecimento e da formação dos investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED.
- Brito-Nascimento, A. T. (2010). O singular caso do estudo de caso: narrativa de um percurso. Em *Investigar em Educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multirreferenciado* (pp. 63-108). Caparica: UIED/FCT-UNL.
- Cardona, M. J. (2008). Contributo para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interacções*, Nº 9, 4-31.
- Castanheira, L. (2013). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O caso de Bragança. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade História da Educação na Universidade de Lisboa*. Lisboa.
- CNE, Conselho Nacional de Educação (2015). *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (ebook)
- Dix, S. (2010). As esferas seculares e religiosas na sociedade portuguesa. *Análise Social*, XLV (194), 5-27.
- Felgueiras, M. L., & Rocha, J. (2012). Escola Normal do Porto (1882-1986). Em J. Pintassilgo, *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp. 425-462). Lisboa: Colibri.

- Gomes, E. X., & Brito, A. T. (2018). A educação de infância como lugar de confluências complexas: diálogos e linhas de análise a partir do caso ESEI Maria Ulrich. . Em AAVV, *Investigação, educação e desenvolvimento (docente): revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio*. Monte da Caparica: UIED/FCT-UNL.
- Gomes, E. X., & Gonçalves, T. (2015). Trabalho da educação: acção humana, não produtividade e comunidade. *Interações*, 24-46.
- Moreirinhas-Pinheiro, J. E. (1992). *Irene Lisboa e a Educação Infantil*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa - Centro de Documentação e Informação.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Pintassilgo, J., Mogarro, M. J., & Henriques, R. P. (2012). Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso institucional e enquadramento legal. Em J. Pintassilgo (Ed.), *Escolas de formação de professores em Portugal* (pp. 7-41). Lisboa: Colibri.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa que se procura. Percursos na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.

Ser professor/a numa escola diferente: as representações dos/as educadores/as da Cooperativa A Torre sobre a profissão, a escola e as práticas educativas

Joaquim Pintassilgo*, Alda Namora*

Resumo

Este texto insere-se no âmbito de um projeto que pretende olhar historicamente para um conjunto de experiências escolares diferentes ou alternativas. Usamos como referência os conceitos de “forma escolar” (Vincent, 1994; Paulus, 2013) ou de “gramática da escola” (Tyack & Cuban, 1995) para refletir sobre o sentido da “inovação” pedagógica nesses contextos (Canário, 2005; Nogueira, 2011). A Cooperativa A Torre, fundada em 1970 por Ana Vieira de Almeida e que se mantém em funcionamento, é uma das escolas que tem vindo a ser estudada constituindo o seu modelo pedagógico um bom exemplo de apropriação criativa de um conjunto de referências teóricas provenientes de uma “tradição progressista”. Interessa-nos aqui, em particular, analisar o perfil dos educadores e educadoras que trabalharam ou trabalham n’A Torre, conhecer a sua formação anterior e aquela que lhes foi proporcionada já no interior desta escola, a forma como interpretam o projeto educativo a que se dedicam, suas representações sobre a profissão, as práticas educativas privilegiadas no seu trabalho, o olhar sobre os alunos e alunas, as formas de participação, a maneira como sentem o “clima” da escola, entre outras dimensões. Para além da pesquisa documental que já tem vindo a ser desenvolvida, usaremos, em particular, neste texto, um conjunto de entrevistas realizadas com a fundadora da Cooperativa A Torre, o seu atual diretor e um conjunto de educadores e educadoras que aí trabalharam em momentos diferentes (ou ainda trabalham) e com percursos, níveis e áreas de atuação também diferenciados.

Palavras-chave: Forma escolar; Inovação; Modelo pedagógico; Profissão docente.

Abstract

This text is written within a project whose aim is to historically observe a set of alternative or different school experiences. We use the concepts of “school form” (Vincent, 1994; Paulus, 2013) or “grammar of schooling” (Tyack & Cuban, 1995) to reflect upon the meaning of pedagogical “innovation” in these contexts (Canário, 2005; Nogueira, 2011). Cooperativa A Torre, founded in 1970 by Ana Vieira de Almeida and still in operation today, is one of the schools studied in our project. Its pedagogical model is a good example of a creative appropriation of a set of theoretical references from a “progressive tradition”. In this article, we are particularly interested in analysing the profile of the educators who work or have worked at A Torre. We also want to describe their previous training and that which was provided inside this school, the way they interpret the educational project in which they work, their representations about the profession, the educational practices they prefer in their work, the way they see students, the forms of participation, and the way they see the school “climate”, amongst other dimensions. In addition to the documental research that has already been developed, we will use in this text a set of interviews with the

* Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

founder of Cooperativa A Torre, its current director and a group of educators who worked there at different times (or are still working), who have diverse academic and professional pathways, and who work in various school levels and subject areas.

Key words: School form; Innovation; Pedagogical model; Teaching profession

Introdução

Referindo-se à História das Instituições Escolares, e respetivas fontes, Justino Magalhães (2004) afirma o seguinte:

A hermenêutica fundamental centra-se na mediatização entre a(s) memória(s) e o(s) arquivo(s) [...]. Uma história das instituições e das práticas educativas com essa especificidade envolve: uma abertura interdisciplinar no quadro metodológico; uma revalorização dos acervos documentais, arquivísticos e museológicos das instituições educativas; uma organização das memórias e representações. (pp. 135 e 141)

No caso da pesquisa sobre a Cooperativa A Torre é esta triangulação que temos procurado efetivar o que nos conduziu à recolha de um conjunto diversificado de fontes (documentação diversa, jornais, fotografias, etc.). Embora reconhecendo a centralidade das fontes de arquivo, no que se refere a uma pesquisa de natureza historiográfica, no caso particular deste tipo de organizações escolares e, também, no de uma História do Tempo Presente que procuramos de algum modo concretizar, a importância das fontes orais é, do nosso ponto de vista, inquestionável. Estas têm naturalmente de ser colocadas em diálogo com as fontes documentais e restantes outras fontes. As possibilidades e riqueza dos testemunhos orais têm sido sublinhadas por diversos autores. Vejamos dois exemplos:

Recurrir a nuestros propios recuerdos, o a los ajenos, nos sumerge en un escenario lleno de vida, de detalles, de emociones, y así penetramos en lo “micro” de la historia, la escuela y el currículum. Se trata de hacer público los silencios y de recuperar los olvidos. (Suárez Pazos, 2002, p. 107)

Sin embargo [...] ha ido creándose, cada vez con más insistencia, un espacio para el sujeto o los sujetos como tales; es decir, no para el individuo como ser aislado, sino para la subjetividad y la privacidad, para lo personal, lo cotidiano y lo íntimo. (Viñao Frago, 2002, p. 136)

Sublinhemos algumas das ideias apresentadas. Os testemunhos orais permitem o acesso a dimensões que raramente estão presentes em outros tipos de fontes, designadamente as arquivísticas, como sejam as representações construídas pelos diversos atores sobre as

experiências educativas que vão vivendo, as emoções que vão expressando ao longo desse processo ou os pormenores do quotidiano escolar. As pessoas, cada pessoa em concreto, assumem assim uma extraordinária importância para os investigadores. Os testemunhos recorridos permitem-nos aceder aos sentidos atribuídos pelos atores às suas experiências, às subjetividades que vão construindo como sujeitos desta história muito particular. Entramos assim, claramente, num registo “micro” da análise histórica que nos permite, de acordo com uma das citações anteriores, desvelar e rememorar os silêncios e os esquecimentos da história. Temos, não obstante, de estar conscientes que nos movemos no domínio das representações o que dá pertinência à chamada de atenção da mesma autora:

En el caso de la voz del narrador existe una cuestión importante relacionada con la dimensión temporal: cuando se rememora algo ¿quién habla? ¿la voz actual (los sucesos tal y como son contados) o la del pasado (los sucesos tal y como fueran vividos)? ¿es el niño el que se expresa o es el adulto que está reconstruyendo su infancia? (Suárez Pazos, 2002, p. 114)

O excerto anterior remete-nos para a necessidade de estarmos conscientes de qual é a voz que escutamos através dos testemunhos orais e de a contextualizarmos e relativizarmos. Os testemunhos orais não recuperam uma realidade congelada no tempo; representam sempre uma construção de atores que procuram, desta forma, dar sentido às suas próprias vidas e experiências. Isso não significa que sejam menos relevantes, mas antes que temos de estar conscientes dos seus horizontes e limites. No caso concreto, importa valorizar os testemunhos dos educadores e educadoras d'A Torre como sendo as representações que eles e elas foram construindo, individual e coletivamente, sobre o percurso dessa comunidade educativa na relação com as suas próprias trajetórias e as suas experiências educativas e pessoais.

Usaremos, neste contexto, as entrevistas feitas à fundadora e ao atual diretor de A Torre, a um professor universitário e colaborador da escola praticamente desde o início da escola, a uma educadora de infância já há bastantes anos a trabalhar n'A Torre e a uma professora da área das expressões (com intervenção também no 2º ciclo). Ou seja, analisaremos um conjunto constituído por cinco entrevistas. Tratou-se, em todos os casos, de entrevistas semiestruturadas feitas com base num guião constituído por perguntas abertas. Foram feitas entre 2016 e 2017 tendo sido utilizado o registo áudio nas gravações. Cada uma delas demorou entre 1h e 2h. O texto foi transcrito e validado pelos entrevistados e entrevistadas. Procedeu-se, em seguida, a uma análise de conteúdo dos textos daí resultantes, neste caso concreto tendo por base um

conjunto de categorias consideradas importantes para compreender o perfil, a formação e o papel dos educadores e educadoras de A Torre e sua relação com o projeto, com a cultura e com a identidade da escola.

A Torre e a tradição pedagógica “progressista”

O projeto educativo d'A Torre é, como já dissemos, passível de inserção no âmbito de uma tradição pedagógica “progressista”. Tendo como fonte de inspiração inicial o pensamento educativo de Freinet, e sua interpretação local tal como foi feita pelo Movimento da Escola Moderna, A Torre foi-se abrindo a outros contributos tais como a Filosofia com Crianças de Matthew Lipman ou a Matemática Moderna de Georges e Frédérique Papy. Um certo hibridismo pedagógico acaba por ser uma das imagens de marca da escola.

O enraizamento na referida tradição “progressista”, de que a Educação Nova se constituiu como uma das grandes referências, está bem presente, por exemplo, na centralidade que a criança assume no projeto e no olhar que sobre ela têm os educadores e educadoras d'A Torre. Essa conceção surge bem sintetizada nas palavras de Carlos Neto, o professor universitário de educação física que colabora há muito tempo com a instituição:

Nas aprendizagens mais convencionais [temos] um modelo coerente, transversal entre aquilo que são os números, as letras e a linguagem; em segundo a conexão sempre coerente, também, com a área das expressões artísticas tendo como fundo a ideia de que a criança tem que brincar muito e aprende através do brincar, da movimentação livre; dar-lhe a possibilidade de ela ser protagonista e, acima de tudo, respeitar a diversidade [...]. Damos algum tempo para que cada criança na sua individualidade se possa exprimir e respeitamos isso, e isso é muito importante para o sucesso pedagógico que elas têm depois. [...] É deixar a criança crescer, exprimir-se, ter liberdade mas ao mesmo ter capacidade autocrítica e responsabilidade [...]. A Torre, como sempre teve o bom senso de discutir cada criança, de discutir cada caso, de analisar cada caso, de olhar para a diversidade, olhar para a inclusão, respeitar os ritmos das crianças mas de uma forma não excessiva porque há um momento em que temos de tomar decisões. Portanto, há aqui aquilo a que Freinet chamou “bom senso”. (C. Neto, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Destaquem-se, entre outras ideias, a valorização da brincadeira e da expressão livre na aprendizagem das crianças; o respeito pela diversidade, pela individualidade e pelo ritmo próprio de cada criança; a consideração do seu protagonismo no ato educativo e da responsabilidade que necessita de assumir; tudo isto sem que o educador abdique da sua intervenção, de acordo

com o seu “bom senso”. É este que lhe permite respeitar o ritmo de cada criança sem pôr em causa os objetivos do projeto educativo global. Trata-se, em todo o caso, não obstante essa busca de algum equilíbrio, de uma conceção “pedocêntrica”. No mesmo sentido vai o excerto a seguir apresentado retirado da entrevista de uma professora:

Muito óbvio que é a liberdade [...], é uma coisa que faz sentido aqui na Torre. A liberdade de estar; de sermos nós próprios, tanto os alunos como os docentes; a liberdade de pensar; de propor ideias; de poder dar a nossa opinião, que é muito importante para se conviver em conjunto, para estarmos juntos; o respeito pela individualidade, não o individualismo, ao contrário disso, mas respeitar, sem dúvida, a individualidade de cada aluno e ver o que é que ele tem de melhor, o que é que ele pode dar; não estabelecer preconceitos sobre nada [...]; o trabalho coletivo e a importância do trabalho em grupo; o respeito pelos outros; a possibilidade de pensar sobre as coisas. (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017)

Trata-se, neste caso, de enfatizar um dos valores centrais tanto desse projeto como do património “progressista” em geral, o valor da liberdade, em diversas das suas aceções, em particular no que se refere ao aluno, mas também no que diz respeito ao professor. Associado à liberdade surge o respeito pela individualidade de cada aluno, simultaneamente visto na sua relação com o coletivo e com a necessidade de todos se respeitarem uns aos outros. Podemos, retornando a Carlos Neto, tentar aprofundar as características do “modelo pedagógico”, “coerente” e “transversal”, segundo as suas próprias palavras, desenvolvido n’A Torre, em particular no que se refere ao ideal de educação integral aí promovido:

A Torre tem, de facto, essa relação entre o aprender a pensar, ter esse hemisfério fundamental de pensamento lógico-matemático, mas também o lado criativo. Portanto, o brincar, o jogar e o fazer atividade física são três dimensões essenciais para desenvolver na cabeça duas coisas essenciais do que é o modelo pedagógico [...] que é desenvolver [...]: o poder de adaptação/capacidade adaptativa que é motora, emocional, cognitiva e social e, por outro lado, a capacidade criativa [...]. E a melhor coisa que podemos fazer é preparar as crianças com capacidade criativa e adaptativa. (C. Neto, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Fica claro, no excerto apresentado, que se trata de um modelo que pretende integrar, de forma equilibrada e harmoniosa, diversas das dimensões que constituem a vida do ser humano que existe na criança. Esta deve poder brincar, jogar, desenvolver atividades físicas mas também o

seu lado criativo ao nível das diversas expressões. A aprendizagem dos números e das letras deve surgir conjugada com a necessidade de “aprender a pensar”.

As representações sobre a profissão e a formação n’A Torre

Como é entendida a profissão docente n’A Torre? Qual o perfil desejado para o educador ou professor da instituição? Segundo um professor da Torre,

[Ser professor] é dar afeto e proximidade quando a criança precisa e dar distanciamento e autonomia quando for necessário, basicamente é isto. Eu sou um facilitador, sou um tutor que coloca contextos desafiantes, a minha missão é criar contextos desafiantes, contextos com algum nível de risco não só físico mas também cognitivo, emocional e social. (C. Neto, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Como noutros projetos de escolas diferentes, merece um destaque particular a presença da afetividade na relação pedagógica mesmo quando o objetivo é construir a autonomia do aluno. Além disso, está também muito presente algo que constitui um dos principais lugares-comuns da tradição “progressista” no que se refere ao papel do professor, o seu entendimento como “facilitador” ou como “tutor”, aqui visto como aquele que confronta a criança com “contextos desafiantes”, entendidos aos mais diversos níveis da sua vida e da sua atividade.

A questão do perfil docente surge abordada, por exemplo, na entrevista ao atual diretor, Nuno Leitão:

Isto porque há um determinado perfil que às vezes é importante assegurar e que não tem a ver com o perfil de formação do ponto de vista estritamente académico, tem a ver com um perfil pessoal que a formação pode, ou não, favorecer [...]. Porque, no limite, aquilo que nos interessa é primeiro que sejam pessoas capazes de trabalhar com os outros, trabalhar cooperativamente, e pessoas que entendam isso como mais-valia, uma vantagem para o seu trabalho. Interessam-nos pessoas, também, que tenham a noção, que é difícil às vezes de conseguir apurar, de que o fundamental num bom professor ou educador é a qualidade da relação pedagógica que é capaz de instaurar com os seus alunos. (N. Leitão, Entrevista, 2016, 18 de julho 2016)

Esta questão coloca-se, naturalmente, de forma diferente quando estamos a falar de escolas privadas ou cooperativas, como é o caso d’A Torre, comparativamente com as escolas públicas, mesmo diferentes, que, em geral, têm poucas possibilidades de escolher os professores que compõem as respetivas equipas. Não pondo em causa a formação profissional, algo essencial para qualquer pessoa que trabalhe num contexto educativo, enfatiza-se, neste caso, o “perfil

pessoal” e, em particular, a “qualidade da relação pedagógica”. Como também notámos em relação à presença da afetividade, a importância do perfil pessoal dos educadores é algo que merece um destaque particular neste tipo de experiências, até porque a relação pedagógica é, antes de mais, uma relação entre seres humanos.

Um outro aspeto importante a este nível é o que se refere à integração dos novos professores ou educadores, ao seu acompanhamento diário sob a forma do “par pedagógico”. Isso é-nos referido por uma das educadoras d’A Torre: “Quando elas entram nós tentamos sempre que não fiquem sozinhas. As pessoas quando entram novas entram sempre para ficar com uma pessoa mais experiente [...], também temos que conseguir encontrar aqui o equilíbrio” (P. Bandeira, Entrevista, 11 de julho de 2017). De resto, o ambiente colaborativo, a cooperação entre pares, é um ideal que se apresenta para a relação entre todos os educadores e não apenas como algo necessário para a integração dos mais novos, tal como nos é apresentado por uma das professoras da instituição:

Mas realmente sente-se essa colaboração entre as pessoas, de entreajuda, de estarmos todos juntos em reuniões a propor coisas, da própria direção ouvir toda a gente nas propostas que são feitas, há realmente essa colaboração de todos num projeto que se pretende que seja de todos [...]. E é giro porque, agora, a equipa está a ficar cada vez maior, está a entrar muita gente nova e é bom, também, essa relação com os que entram, com aquilo que nós queremos passar e que eles trazem. Eu gosto muito dessa parte da relação que existe com toda a gente desde professores a funcionários. Toda a gente participa nas assembleias da escola. (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017)

A importância do tema da cooperação remete-nos para a inspiração inicial na pedagogia Freinet, em que essa é uma das referências centrais; mas as palavras anteriores também nos aproximam do ideal comunitário que caracteriza, em geral, este tipo de experiências, que assumem uma identidade muito marcada e que apelam ao envolvimento de todos e ao espírito de comunhão à volta do projeto. O referido ambiente colaborativo não põe em causa, na opinião de uma educadora, a autonomia que cada um deve igualmente ter. Aparentemente, essas duas dimensões conjugam-se de forma harmoniosa:

Eu sou autónoma na minha escolha mas há sempre, depois, essa troca. No fundo, a parceria funciona aí, nessa troca com os outros professores da escola, com a direção e com a coordenação [...]. Há sempre autonomia para o professor explorar aquilo que entende que pode funcionar [...]. É muito bom, lá está, e essa é uma autonomia com

sentido [...]. Eu sinto que toda a gente sente que tem uma grande autonomia. (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017)

E qual a reação dos novos docentes, a que há pouco nos referíamos, vindos diretamente da formação inicial ou de contextos de trabalho mais convencionais, quando chegam a uma escola diferente como A Torre? Um professor dá-nos conta de duas possíveis reações:

Alguns chegam aqui e não conseguem adaptar-se e há outros que ficam tão fascinados com isto que descobriram a pólvora e nunca mais saem daqui [...] [temos] alguns já com alguma experiência mas outros muito novos que estão a fazer agora uma verdadeira aprendizagem e estão a descobrir um monte de prazeres em ser professor porque esta forma de trabalhar permite que as pessoas ganhem muita autoestima. (C. Neto, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Essas poderão ser consideradas, sem dúvida, duas respostas típicas. Por um lado, a possibilidade da não integração ou da rejeição do projeto. Poderá não ser fácil, para quem está habituado a outro tipo de cultura profissional ou de cultura de escola, a inserção num projeto diferente e que implica uma redefinição do entendimento que cada um tem do que é ser educador ou educadora, para além dum enorme investimento pessoal e profissional. O que pode representar essa imagem inicial, e os desafios daí decorrentes, é muito bem captado por uma educadora d'A Torre:

Não é fácil entrar n'A Torre, porque A Torre aparentemente é um caos. É a ideia que toda a gente tem, porque há uma liberdade que, por vezes, é difícil de entender. A liberdade também tem que ser muito organizada, tem que ser muito pensada e nós temos que ter muito a certeza do que estamos a fazer. (P. Bandeira, Entrevista, 11 de julho de 2017)

A outra resposta típica é a que pode bem ser definida por uma palavra, fascínio, de resto presente no excerto apresentado. Quem embarca pela primeira vez numa experiência como esta, pode sentir que entrou num mundo encantado em que as crianças são felizes, os adultos se sentem reconhecidos pelo seu trabalho e um mesmo espírito envolve toda a comunidade.

Para além das preocupações com a indução profissional, A Torre procura igualmente assumir-se como um contexto de formação contínua para os profissionais que nela trabalham. O exemplo da formação num programa específico como a Filosofia com Crianças é convocado por uma professora:

Tive formação aqui na escola de filosofia para crianças durante este ano letivo. Tínhamos [formação] uma vez por semana, durante mais ou menos um ano e depois acabamos por cada um de nós dar uma aula. A ideia é que possamos cada um de nós dar as aulas de filosofia a uma turma, à turma que nos corresponda. Ainda não dei diretamente a alunos mas tive essa formação. (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017)

Este é seguramente um bom exemplo do que pode ser uma formação desenvolvida em contexto de trabalho e entre pares de modo a dar resposta a necessidades de formação sentidas na própria escola pelos seus responsáveis e educadores em face dos projetos que se decidem implementar.

Delimitando um património de práticas educativas

Relativamente às práticas educativas mais referidas pelos educadores ou educadoras d'A Torre, é também aqui visível a presença de algumas das que já são parte integrante do repertório ou património da já aqui referida tradição “progressista” e, em particular, algumas das chamadas “técnicas Freinet”. Na síntese de uma professora, as práticas educativas mais icónicas d'A Torre são as seguintes: “Considero sobretudo as Assembleias, as reuniões de jornal, as sessões de filosofia. Tudo o que envolva a comunidade escolar e os alunos nesta ideia de debaterem as coisas em conjunto são simbólicas da Torre” (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017). A um nível mais micro, temos as “reuniões de jornal”, com periodicidade semanal e onde são discutidos, com a presença de professores e alunos, os problemas de cada sala. A mesma professora procura clarificar qual o papel dos educadores e educadoras nessas reuniões e qual a autonomia possível que os alunos podem assumir:

A ideia é que a nossa interferência não seja para dizer como é que tem de ser. É só estar ali e organizar um bocadinho a discussão. Depois eles têm dois elementos na mesa que são os moderadores, que são escolhidos por eles todas as semanas, às vezes ficam duas semanas. (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017)

Para além das referidas reuniões, encontramos n'A Torre uma das mais emblemáticas práticas presentes em quase todas as escolas diferentes, o “jornal de parede” com as suas habituais componentes:

A Torre tem um jornal de parede com o “acho bem”, o “acho mal”, o “queremos fazer” e, muitas vezes, os conflitos e os problemas comportamentais que possam existir; os alunos têm por hábito, se não reagirem logo efusivamente, de escrever no jornal de parede o que se passou para depois ser debatido em grupo, numa reunião. E nessa reunião tenta-se de

ouvir ambas as partes do conflito. Os outros alunos também participam dizendo o que é que acham e no fim tem de se chegar a um consenso através dessa conversa, desse debate, em que eles próprios vão percebendo o que está mal, o que está bem, o que é que correu mal e o que é que correu bem. Portanto a ideia é que eles percebam e que eles pensam sobre a coisa. (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017)

Encontramos ainda, nas palavras de uma professora, referências a outra das práticas mais comuns - o “texto livre”: “Os alunos pedem, muitas vezes, e gostam de fazer texto livre, mesmo os mais velhos. Eu, normalmente, nas minhas aulas dou um espaço para o texto livre” (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017). Bem na linha da tradição de Freinet, a da imprensa escolar, surge-nos o “jornal da Torre”, composto com trabalhos dos próprios alunos, assim descrito por uma educadora:

No primeiro período dos três anos eles não sabem o que é o jornal da Torre. Já os dos 4 e 5 anos sabem muito bem o que é este jornal e este gosto de pôr qualquer coisa no jornal, que é um jornal que sai todos os períodos, que vai para os pais, que vai para as famílias e toda a gente vai ver as histórias que eles têm no jornal. (P. Bandeira, Entrevista, 11 de julho de 2017)

Encontramos ainda, entre várias outras práticas, referências ao “calendário de tarefas”, com um carácter rotativo e que inclui a arrumação da sala, a limpeza do refeitório, a atividade da biblioteca, etc. e a avaliação do seu cumprimento, pelos próprios alunos, através de um sistema de “pintinhas verdes ou vermelhas” (A. Aboim, Entrevista, 11 de julho de 2017). Estas estratégias de envolvimento dos próprios educandos e educandas no cumprimento de tarefas relativas ao quotidiano dos espaços da escola têm em vista o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e o gosto pelo trabalho partilhado. Juntamente com as estratégias educativas anteriormente referidas, em particular as assembleias e o jornal de parede, visam, em termos mais gerais, a preparação para a vida social e para a participação cívica. Para além da inspiração em Freinet, estas estratégias remetem-nos claramente para o *self-government* tal como foi pensado no âmbito da Educação Nova.

Considerações finais

Como já deixámos entrever, cremos poder incluir no quadro do que designámos por tradição pedagógica “progressista” o conjunto de ideias e representações desenvolvidas por educadores e educadoras d’A Torre e expressas nas entrevistas aqui analisadas. A atribuição de um papel central à criança, aluno ou aluna d’A Torre, no que se refere à sua aprendizagem, o respeito pela

sua individualidade, a valorização da liberdade e da afetividade, as preocupações com uma educação em dimensões diversas da personalidade da criança ou o entendimento do educador ou educadora como um “facilitador” são alguns exemplos da filiação nessa tradição. No que se refere ao perfil, à formação e ao trabalho dos educadores e educadoras, os discursos analisados valorizam o perfil pessoal, e não apenas a formação inicial, o recurso a estratégias de indução profissional, designadamente o trabalho em “par pedagógico”, a cooperação entre todos (educadores ou educandos) no respeito pela autonomia de cada um e uma formação profissional em contexto e entre pares. A cooperação é, de resto, um dos valores centrais deste projeto. As práticas educativas mais destacadas conduzem-nos ao reconhecimento da importância que a tradição específica da “pedagogia Freinet” tem nas escolas diferentes. Evocámos aqui “técnicas” como as assembleias, o jornal de parede, o jornal escolar, o texto livre ou o calendário de tarefas. Referindo-se à tradição plural de algum modo presente nestas experiências e ao seu carácter potencialmente inovador, ou eventualmente utópico, e pensando nos casos por ela estudados de escolas secundárias diferentes em França, Marie-Laure Viaud propõe-nos a seguinte interessante reflexão:

Il ne s’agit pas d’utopies. Il ne s’agit pas non plus d’innovations: Freinet, Makarenko, Korzack ont initié ces pratiques dès les années 1920. On parlait déjà de ces ‘pédagogies nouvelles’ dans l’entre-deux-guerres. Il s’agit simplement de choisir: nous devons savoir quels adultes nous voulons, demain. Et nous demander ce qu’ils sauront, mais surtout ce qu’ils seront. (Viaud, 2005, pp. 242-243)

Pensando agora nos professores e educadores, embora a possibilidade da não integração de alguns neste tipo de projeto seja admitida, o que os discursos nos mostram é, principalmente, o fascínio ou o encantamento que estas alternativas pedagógicas suscitam naqueles que nelas se envolvem. Como já referimos, o tema da afetividade nas relações pessoais está muito presente, o mesmo acontecendo no que diz respeito ao entendimento da escola como uma comunidade e à valorização da sua identidade muito própria.

Referências

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um ‘olhar’ sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, J. (2004). *Tecendo nexos: História das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco.

- Nogueira, R.H.P. (2011). *Escolas diferentes e suas práticas inovadoras: Um olhar interpretativo* (tese de doutoramento). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Suárez Pazos, M. (2002). Historias de Vida e fuente oral. In A. Escolano Benito & J. M. Hernández Díaz (Coords.). *La memoria y el deseo : Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 107-133). Valencia : Tirant lo Blanch.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viñao Frago, A. (2002). Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. In A. Escolano Benito & J. M. Hernández Díaz (Coords.). *La memoria y el deseo : Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 135-175). Valencia : Tirant lo Blanch.
- Vincent, G. (1994) (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Paulus, P. (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda* (tese de doutoramento). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris: Presses Universitaires de France.

Um tempo de expectativa e de renovação: a instalação da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica (1916-1930)

Nuno Martins Ferreira*

Resumo

Em dezembro de 1916, o arranque das obras para a construção do edifício da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica, marcou uma nova fase da formação de professores para o ensino primário na cidade, em regime de coeducação, num edifício criado de raiz para o efeito.

O projeto, desenhado por Arnaldo Adães Bermudes, materializou a aposta do Regime na educação e integrou a salubridade e a higiene em resposta às aspirações modernas no campo educativo. Para além da construção daquela estrutura, houve uma renovação do corpo docente, cujas habilitações académicas iam ao encontro do ideal republicano.

Esta comunicação tem como objetivos: i) dar a conhecer os meandros do processo de instalação da Escola Normal Primária de Lisboa; e ii) apresentar o perfil do corpo docente contratado, maioritariamente em 1918, para integrar o quadro da nova instituição.

Para esta comunicação, recorreu-se aos livros de atas das diferentes comissões criadas para a instalação da escola, existentes no arquivo histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa, e a sessões parlamentares para cartografar a instalação da nova escola e acompanhar o quotidiano da renovada instituição.

A leitura das atas e das sessões parlamentares permite-nos afirmar que se viveu um tempo de expectativa, porque o novo edifício representava os ideais de uma escola nova, e de renovação, com a contratação de professores.

Palavras-chave: Ensino normal; formação de professores, Escola Normal Primária de Lisboa; I República

Abstract

In December 1916, the beginning of the construction of the building of the Normal Primary School of Lisbon started a new phase of teacher formation for primary education in the city, under co-education system and in and a building constructed for school purposes.

The project, designed by Arnaldo Adães Bermudes, materialized the Republican commitment to education and integrated health and hygiene in response to a modern education ideal. In addition to the construction of that structure, there was a renewal of the faculty whose academic qualifications were in line with the republican spirit of the training of future teachers for primary education.

This communication aims to: i) present the intricacies of the installation process of the Primary Normal School of Lisbon; and ii) present the profile of the faculty, mostly hired in 1918, to integrate the new institution.

* Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa.

For this communication, we used the books of records of the different commissions created for the installation of the school, existing in the historical archive of the Superior School of Education of Lisbon, and to parliamentary sessions to map that installation and follow the daily life of the renewed institution.

The reading of the books of records and parliamentary sessions allows us to say that there was a time of expectation, because the new building represented the ideals of a new school, and of renovation, with the hiring of teachers.

Keywords: Teacher education; teachers training schools; Primary Normal School of Lisbon; First Portuguese Republic

Introdução

Este trabalho surgiu na sequência da coordenação das comemorações do centenário do lançamento da primeira pedra do edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), à data, em 1916, para instalar a Escola Normal Primária de Lisboa (ENPL). As comemorações, que tiveram lugar na ESELx, incluíram um ciclo de conferências, ocorrido entre dezembro de 2016 e maio de 2017, inteiramente dedicado à vida das instituições que estiveram sediadas no edifício do atual Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa. Esse ciclo, composto por cinco conferências proferidas por convidados especialistas¹, teve a intenção de dar a conhecer o património escolar herdado pela ESELx e de oferecer uma abordagem diacrónica da formação de professores, nos séculos XIX e XX.

Com o objetivo de divulgar a edificação da ENPL e o arranque da sua atividade letiva, a investigação centrou-se no conhecimento do património edificado herdado pela ESELx, sobretudo após a leitura de alguns dos textos escritos pelo professor José Moreirinhas Pinheiro, dedicados à história da formação de professores nos séculos XIX e XX, na cidade de Lisboa².

Ainda que os textos de José Moreirinhas Pinheiro e de outros investigadores tenham fornecido importantes informações acerca da ENPL, a pesquisa efetuada no arquivo histórico da ESELx revelou alguns aspetos que ainda estavam por conhecer, nomeadamente o do contexto da instalação material da escola. No que toca especificamente ao edifício, as intervenções de

¹ As conferências tiveram os seguintes títulos e autores: *Um símbolo da vontade republicana de reformar o ensino normal: o edifício da Escola Normal Primária de Lisboa*, por Carlos Manique; *A Escola Normal de Lisboa e a formação de Professores: percursos, identidade e afirmação sob o signo da pedagogia republicana da Educação Nova*, por Maria João Mogarro; *A Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o Estado Novo: atores, currículo, pedagogia*, por Joaquim Pintassilgo; *A Escola do Magistério Primário de Lisboa em tempos de revolução e contra-revolução (1974-1979)*, por Fernando Serra; e *Formação de professores: cem anos depois, que futuro?*, por António Nóvoa.

² Os muitos títulos que escreveu podem ser lidos em Nuno Martins Ferreira, (2016), "Professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017): um percurso biobibliográfico", *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 91-111.

deputados nas sessões parlamentares forneceram um manancial de informação significativo. Nelas foi possível acompanhar não só a construção material de uma nova escola mas também as expectativas que tal novidade colhia no seio dos círculos de poder.

A estrutura deste trabalho está dividida em dois capítulos: no primeiro abordar-se-á a construção do edifício que viria a albergar a ENPL, com destaque para a expectativa criada pelo arranque da obra e para a criação da Comissão Instaladora bem como da redação do Regulamento Geral de 1920; e no segundo apresentar-se-á o corpo docente contratado, tendo em conta o seu percurso profissional e obra pedagógica.

1. A construção da Escola Normal Primária de Lisboa

A ESELx é hoje depositária de uma história com mais de cento e cinquenta anos. Em 1862 fundou-se a Escola Normal Primária conhecida como “de Marvila”, instalada, até 1881, no Palácio dos Marquesses de Abrantes, na zona oriental de Lisboa, com o objetivo de formar professores para a instrução primária de alunos do sexo masculino. Em 1866 abria a Escola Normal Primária para o sexo feminino, situada no Calvário, mais precisamente no Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assunção. A junção de ambas as escolas normais primárias foi feita no ano de 1914, dando origem à ENPL que, em 1918, seria transferida para o atual edifício de Benfica (Mogarro e Zaia, 2009; Pintassilgo e Mogarro, 2015).

1.1. Uma expectativa edificada

A construção do edifício marcou uma nova fase da formação de professores para o ensino primário porque trouxe uma dupla novidade: pela primeira vez, os estudantes, homens e mulheres, receberiam a sua formação num único edifício, construído e pensado desde o começo para essa missão educativa; e essa formação passava a ser ministrada num regime de coeducação (Pintassilgo, Pedro, Rodrigues, Mogarro e Costa, 2012).

A localização da ENPL não começou por ser em Benfica. Em 1911, dois anos antes da abertura do concurso para a construção do edifício, a Comissão de Instrução Primária e Secundária apresentou um projeto lei no Parlamento que visava a venda, em hasta pública, de todas as joias que haviam pertencido à Coroa portuguesa, excetuando aquelas que tinham elevado valor artístico ou histórico. Parte do dinheiro resultante dessa venda, calculada em cerca de 150.000\$00 réis, reverteria para “a construção da Escola Normal de Lisboa, na parte norte e

nascente da cerca das Necessidades, cedida já pelo Governo Provisório para um jardim infantil, que ficará como anexo à mesma Escola”³.

Em 1917, o ministro da Instrução Pública, Barbosa Magalhães, deu conta de que tinha havido a intenção de construir-se a ENPL na Tapada da Ajuda, “mas depois entendeu-se que esse local não era apropriado, iniciando a sua instalação em Benfica”⁴. Havia ainda uma terceira localização para o novo edifício. Tratava-se da zona dos Jerónimos, em Belém, num terreno que, apesar de não ser pertença do Estado, “tinha sobre o de Benfica a vantagem de ficar bem servida de comunicações e mais perto do centro da cidade do que esse em que se vai construir agora essa escola”⁵.

Não temos a informação desses planos de construção anteriores à localização definitiva em Benfica mas é certo que havia alguma urgência em iniciar as obras de um novo edifício. Em sede parlamentar, a 29 de dezembro de 1911, discutiu-se os moldes da abertura do ano letivo nas escolas normais e propôs-se, entre outras matérias, que as matrículas se efetuassem até ao dia 5 de janeiro de 1912 e que as aulas se iniciassem a 10 do mesmo mês. José Tomás da Fonseca, professor interino e diretor da Escola Normal Primária para o sexo masculino, chamou a atenção para o lamentável estado em que se encontrava o edifício, realidade que inviabilizaria o prazo estipulado para o arranque das aulas: “é um casarão em ruínas, onde foi necessário escorar todas as salas”⁶.

Durante uma discussão mantida no Parlamento em torno do número de escolas normais que deveriam existir no país, Leão Magno Azedo traçou um quadro pouco abonatório para o estado da formação de professores para o ensino primário. Um dos aspetos mais visíveis da fraqueza do sistema de formação estava, precisamente, nos edifícios escolares. Os casos mais flagrantes eram os de Coimbra e Lisboa, “pardieiros acanhados, mal iluminados, mal ventilados, mal cubados, quasi em ruínas alguns, exigindo urna radical transformação nos termos da higiene e da pedagogia”⁷. Conhecia bem o edifício da Escola Normal de Lisboa que funcionava no Calvário, nas suas palavras um “verdadeiro calvário de alunos e de professores [...] os velhos edifícios públicos não servem para tal efeito. A sua arquitectura pesada, maciça, conventual, não

³ DCD, 18/12/1911, pp. 7-8.

⁴ DCD, 6/08/1917, p. 11.

⁵ DCD, 7/08/1917, p. 7.

⁶ DCD, 29/12/1911, p. 11.

⁷ DSR, 54ª sessão, 3/3/1913, p. 16.

se presta a uma adaptação proveitosa. Dum convento não é possível jamais fazer-se uma escola”⁸. Como tal, urgia a construção de edifícios projetados para fins escolares.

A 23 de maio de 1913, foi lançado pelo ministério do Interior o programa para o concurso da apresentação de projetos para o edifício destinado às escolas normais de Lisboa⁹. Em março desse ano, havia sido constituída uma comissão incumbida dos trabalhos preparatórios para a instalação da ENPL, presidida por Pedro José da Cunha, à época professor e diretor da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pouco se conhece do período de tempo que mediou entre a publicação deste concurso e o início da obra. Sabemos que no dia 10 de dezembro de 1916 foi colocada a primeira pedra para a construção do edifício da ENPL e que a cerimónia foi testemunhada ao mais alto nível, pois contou com a presença do Presidente da República, Bernardino Machado, e do ministro da Instrução, Joaquim Pedro Martins.

A imprensa escrita que noticiou este acontecimento salientou a importância da construção da nova escola (*A Capital*, 10/12/1916; *O Século*, 10/12/1916), elevando-a a símbolo de uma nova educação levada a cabo pelo regime republicano. No caso deste edifício, “tudo o que diz respeito a iluminação, ventilação, mobiliário, material didático, etc., obedecerá aos mais modernos preceitos pedagógicos e higiénicos” (*O Século*, 10/12/1916.)

As expetativas eram elevadas e não era apenas o surgimento desta renovada casa de formação de professores para o ensino primário que entusiasmava todos aqueles que seguiam de perto a obra educativa do Regime. Prevvia-se que os alunos saíam da instituição com “uma bagagem de conhecimentos teóricos, muito superior à que era anteriormente exigida, poderão não somente completar esses conhecimentos com a observação directa, mas relaciona-los com a vida real e com os processos didáticos” (*O Século*, 10/12/1916).

O projeto e a orientação da obra estiveram a cargo de Arnaldo Redondo Adães Bermudes, reconhecido arquiteto, pintor e professor. Adães Bermudes colocou no papel um projeto de edifício funcional com linhas sóbrias, próprias de uma instituição escolar. A nova escola tinha um corpo central com duas alas laterais e as muitas fenestranças reforçaram a ideia de simetria. Releve-se a decoração, marcada por um conjunto de azulejos que revestem a fachada principal do edifício, fabricados na Companhia das Fábricas de Cerâmica Lusitânia (Manique, 1995). No

⁸ DSR, 54ª sessão, 3/3/1913, p. 16.

⁹ DG, 23/05/1913, nº 119.

projeto apresentado estavam previstas escolas de ensino primário anexas ao edifício central, para além de biblioteca, museu, oficinas, laboratório e campo de jogos.

A sua concretização obedeceu ao espírito reformista e ambicioso do regime republicano, num tempo de desenvolvimento da higiene escolar, a que se associou a medicina pedagógica e a emergência da ciência psicológica. Estas novidades científicas, a que as expectativas sociais não foram estranhas, levaram à contestação do modelo escolar tradicional “acusado de ser enciclopédico, artificial, antinatural, abstrato, afastado dos interesses e das necessidades da criança, desadequado ao seu natural desenvolvimento fisiológico, psicológico e físico-mental” (Figueira, 2004, 29).

As obras começaram com pompa e circunstância em dezembro de 1916, mas nos meses e anos seguintes o ritmo da construção do edifício mostrou ser lento, devido a constrangimentos financeiros e má gestão das verbas alocadas.

A indefinição do começo da atividade letiva, dependente em Lisboa das obras em Benfica, foi alvo de críticas em sede parlamentar. O deputado Brito Camacho não deixou de questionar o ministro da Instrução Pública acerca da inoperância da tutela quanto a este assunto. Na sua opinião, não só o Governo nada fizera entre 1914 e 1917, período de tempo em que fora prevista a instalação das escolas normais de Lisboa, Coimbra e Porto, como ainda tinha estendido o prazo para a normalização das aulas até setembro de 1918, no caso de Lisboa. Para além disso, criticou o arranque das obras em Benfica “sem obediência à lei e aos regulamentos e sem nenhuma atenção pela sua adaptação às condições do local e também isso terá o Sr. Ministro de explicar à Câmara”¹⁰.

Os problemas da construção do edifício seriam, também, comentados internamente. Em fevereiro de 1918, Adolfo Lima iniciou funções de diretor da ENPL e na primeira reunião a que presidiu referiu que animava-o um propósito: “o melhoramento tanto quanto possível dentro deste incongruente e anti-pedagógico edifício, das condições indispensáveis ao exercício do nosso espinhoso cargo, da nossa alevantada missão de criar os educadores do povo português”¹¹.

Na primeira reunião da Comissão Instaladora da ENPL, ocorrida a 18 de julho de 1918, o arquiteto Adães Bermudes informou que as obras do edifício tinham sofrido alguns contratempos, pelo que foi necessário desacelerar o ritmo da construção, que contava, à data,

¹⁰ DCD, 3/08/1917, p. 9.

¹¹ AH-ESELx, Escola Normal de 1ª classe da Cidade de Lisboa..., ata nº 50, 7/2/1918, ff. 74v.

com 200 operários, número considerado adequado para a conclusão do edifício. O arquiteto pedia que os professores que iriam lecionar a partir de outubro pudessem visitar as obras de modo a sugerir algumas alterações ou dissipar dúvidas existentes quanto aos espaços previstos¹².

O dia 2 de janeiro de 1919 marcou o início das aulas da ENPL, ainda que sem as condições ideais, pois as obras encontravam-se por concluir¹³. Apesar disso, o edifício de Benfica foi uma obra emblemática do regime republicano no que à educação diz respeito. Como bem apontaram Pintassilgo, Pedro, Rodrigues, Mogarro e Costa (2012), este edifício de traça monumental converteu-se “num verdadeiro *palácio da educação* em correspondência com o desejado pelas correntes que, na época, consideravam a educação o elemento mais decisivo para o progresso do país” (339-340).

1.2 A Comissão Instaladora e o Regulamento Geral de 1920

O acompanhamento do arranque da nova Escola foi feito pela Comissão Instaladora, criada em 1918, presidida por Pedro José da Cunha, e que contou com a presença do arquiteto Adães Bermudes e do corpo docente. A Comissão, que funcionou até julho de 1919, teve a importante missão de acompanhar a mudança de instalações e gerir as matérias relativas a aquisições de material didático e de mobiliário, admissão de alunos candidatos, disciplinas, etc.

Em 1920, a publicação do *Regulamento interno da Escola Normal Primária de Lisboa* culminaria um trajeto de organização escolar iniciado havia dois anos. A necessidade de se regulamentar o funcionamento interno da ENPL surgira em ata da Comissão Instaladora no dia 7 de outubro de 1918¹⁴ e os seus artigos seriam discutidos durante o ano seguinte.

O Regulamento continha 326 artigos, incluídos em 12 capítulos, para além de dois apêndices, o primeiro dedicado às práticas de estágio dos normalistas, e o segundo sobre os horários.

Logo no artigo 2º do capítulo I, dedicado às disposições gerais, colocava-se o governo da Escola nas mãos do corpo docente. O grupo de professores seria desdobrado em diversos conselhos: escolar, administrativo, de trabalhos manuais e pedagógicos, e direção¹⁵. Assumia-se uma *soberania da Escola* exercida coletivamente e não a título individual.

Os três principais órgãos de gestão da Escola eram o Conselho Escolar, o Conselho Administrativo e a Direção. No capítulo II (*Dos conselhos da escola*) fixaram-se as competências

¹² AH-ESELx, Actas do Conselho de Instrução, sessão 1, 18/07/1918, ff. 1v.

¹³ AH-ESELx, Actas do Conselho de Instrução, sessão 1, Conselho de Instrução, 6/1/1919, ff. 47v.

¹⁴ AH-ESELx, Actas do Conselho de Instrução, ata nº 9, 7/10/1918.

¹⁵ Regulamento interno..., 1920, artigo 2º, p. 5.

dos primeiros dois conselhos. O Conselho Escolar tinha por missão “observar e fazer observar escrupulosamente as disposições legais e regulamentares”¹⁶, e ao Conselho Administrativo cabia reunir no início de cada ano económico “a fim de elaborar a proposta da distribuição da verba orçamental, que há-de ser presente ao Conselho Escolar”¹⁷.

O Conselho escolar era composto pelo corpo docente efetivo, agregado e interino, sob a presidência do diretor da instituição, e o Conselho Administrativo incluía o diretor, que a ele presidia, dois professores eleitos anualmente pelo Conselho Escolar, e o secretário¹⁸.

No tocante à Direção, o Regulamento explicitava o seu papel executivo e coordenador dos restantes órgãos escolares, com “funções essencialmente pedotécnicas e de protecção aos alunos da Escola”¹⁹. De acordo com as suas competências pedotécnicas, a Direção deveria inspirar-se nas Ciências da Educação, nomeadamente na Pedagogia, Pedologia, Higiene Escolar e Metodologia e, no que concernia à protecção dos discentes, pedia-se que fosse “o zelador meticoloso da sua educação”²⁰.

2. O novo corpo docente

A transformação da formação de professores em Lisboa não se ficou apenas pela construção de um edifício próprio ou pela regulamentação do funcionamento escolar. Também houve uma renovação do corpo docente para dar início ao ano letivo na escola de Benfica.

Como se pode ver no Quadro 1, áreas como o Direito, a Matemática, as Ciências Histórico-Geográficas, a Medicina ou a Filologia Românica, conferiam a cada nome habilitações científicas especializadas e diretamente ligadas às disciplinas para as quais seriam contratados. Apesar desta caracterização, há exceções que confirmam esta regra: entre os professores, encontrava-se um entalhador com curso profissional (Abílio Meireles), uma professora do ensino primário (Luísa Robertes), um padre (Tomás de Borba) e um oficial do Exército (Frederico Ferreira de Simas).

A partir destes dados, há que salientar três aspetos que, com alguns exemplos, ajudam a caracterizar estes nomes e a contextualizar a sua chegada à ENPL: a experiência anterior de ensino que levaram para a ENPL; a vida pública, nomeadamente os trajetos de intervenção política e social; e a obra pedagógica.

¹⁶ Regulamento interno..., 1920, artigo 44º, p. 10.

¹⁷ Regulamento interno..., 1920, artigo 58º, p. 11.

¹⁸ DG, 29/9/1919, decreto 6:137 – Regulamento do Ensino Primário e Normal, Parte III – Das Escolas Normais Primárias, capítulos IX e X.

¹⁹ Regulamento interno..., 1920, artigo 79º, p. 15.

²⁰ Regulamento interno..., 1920, artigo 79º, § 2.º, p. 20.

Quadro 1 - Lista dos professores contratados para a ENPL, em 1918

Nome	Formação	Disciplina	Nomeação provisória	Nomeação efetiva
João da Silva Correia Júnior	Filologia Românica	Português	1918	1920
Luís Maria de Passos da Silva	Matemática	Matemática	1918	1920
Raul Rafael Ferreira Navas	Ciências Histórico-Geográficas	História da Civilização	1918	1921
José Gonçalo da Costa Santa Rita	Ciências Histórico-Geográficas	Geografia	1918	1923
Alberto Pimentel Filho	Medicina	Pedagogia	1918	1923
Abílio Maria de Jesus Meireles	Curso profissional de entalhador	Trabalhos Manuais	1918	1923
Adolfo Godfroy de Abreu e Lima	Direito	Metodologia	1918	1923
Albertina Maria da Costa	Professora elementar e complementar	Economia Doméstica, Costura e Lavores	1918	1923
José Francisco Teixeira de Azevedo	Direito	Legislação comparada do ensino primário	1918	1923
Luísa Emília Seixo Robertes	Curso do Magistério Primário	Economia Doméstica, Costura e Lavores	1918	1923
Tomás Vaz de Borba	Curso do Seminário	Música e canto coral	1918	1923
Sebastião Cabral da Costa Sacadura	Medicina	Higiene, Higiene Escolar e Pedologia	1918	1923
Frederico António Ferreira de Simas	Oficial de artilharia	Ciências Físico-Químicas	1918	1923
Júlio Eduardo dos Santos	Agronomia	Noções de economia rural, jardinagem e horticultura	1918	1923
José Pereira	Curso de Belas-Artes	Desenho linear e projeções	1918	1923
António Fernando de Oliveira Tavares	Sem informação	Ginástica pedagógica	1918	Sem informação
Álvaro Afonso Ribeiro Barbosa	Ciências (?)	Legislação do ensino primário e história da instrução popular; Educação social	1918	a)
Aníbal de Vasconcelos Mourão	Desconhecida	História da instrução popular em Portugal	1918	Sem informação
António Aurélio da Costa Ferreira	Filosofia e Medicina	Psicologia experimental	1918	Faleceu a 15 de julho de 1922
Henrique António das Neves Bravo	Direito	Direito usual; economia social	1918	Sem informação

a) Transferido para a Escola Normal Primária do Porto, em 1919.

Fontes: AH-ESElx, Livro de Posses (1918-1930); AH-ESElx, Professores Efectivos [ENPL]; AH-ESElx, Actas do Conselho Pedagógico; Pinheiro (1990; 2002, 32-34).

2.1 Percursos profissionais

No tocante à ENPL, houve uma aposta na reunião de um corpo docente com habilitações modernas e capaz de responder às exigências da formação de professores para o ensino primário. Para além da qualidade científica que, por si só, seria um bom indício de um arranque pleno da nova instituição, estes professores traziam consigo experiência anterior de ensino em diferentes escolas e níveis de escolaridade.

De seguida, mostra-se alguns desses trajetos: João da Silva Correia Júnior (1891-1937), formado em filologia românica pela Faculdade de Letras de Lisboa, lecionou nos liceus de Beja e Guarda, na Escola Industrial Fonseca Benevides e no Instituto de Orientação Profissional²¹. Idêntico trajeto teve Luís Maria Passos da Silva (1888-1954) que exerceu a sua atividade docente em diversos liceus de Lisboa (*Passos da Silva*, 2003, 1054). Licenciou-se em Matemática na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, tendo sido habilitado para o magistério secundário e normal pela Escola Normal Superior de Lisboa; José Gonçalo da Costa Santa Rita (1890-1967), licenciado em história e direito pela Universidade de Lisboa, chegou à ENPL depois de ter sido professor dos liceus de Beja, Gil Vicente e Pedro Nunes, ambos de Lisboa (José Gonçalo da Costa de Santa Rita, s.d), s.d); Alberto Pimentel Filho (1875-1950), diplomado em medicina pela Escola Médico-Cirúrgica, dedicou-se, a partir do ano letivo de 1901-1902, ao ensino normal, tendo lecionado nas sucessivas escolas normais de Lisboa durante mais de três décadas (*Pimentel Filho*, 2003, p. 1089); Adolfo Godfroy de Abreu e Lima (1874-1943), licenciado em direito pela Universidade de Coimbra, foi professor de Sociologia e diretor pedagógico da Escola Oficina Nº 1 de Lisboa, entre 1906 e 1914, tendo ainda lecionado no Liceu Pedro Nunes, em Lisboa, antes de ingressar na ENPL (Candeias, 2003); Albertina Maria da Costa (1887-1952) foi professora do magistério primário em Fafe e em Vila Verde, antes da experiência de Lisboa (Figueira, 2003); Tomás Vaz de Borba (1867-1950), que fora aluno do seminário de Angra do Heroísmo, tendo sido ordenado sacerdote em 1890, matriculou-se no ano seguinte no Conservatório de Música, em Lisboa, e dois anos mais tarde no Curso Superior de Letras. Iniciaria a carreira docente no Conservatório de Música, em 1901, exercendo funções no Liceu Maria Pia, a partir de 1910, e no ensino normal primário, a partir de 1913 (Borba, 2003); Frederico Ferreira de Simas (1872-1945), diplomado em engenharia industrial pela Escola do Exército, aí iniciou a sua carreira docente, até 1927 (Pintassilgo, 2010); António Aurélio da Costa Ferreira, que, após a conclusão do curso de Medicina, em 1905, frequentara a clínica de Farnier e a maternidade Lariboisière, ambas em Paris, foi professor, a partir de 1907, no liceu do largo de S. Domingos e no liceu Camões, em Lisboa. No período em que passou pela ENPL foi também docente na Faculdade de Medicina de Lisboa, onde seria assistente voluntário de Anatomia, em 1917, e segundo assistente, entre 1919 e 1921 (Ferreira, 2003).

²¹ Informação retirada de <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biografias/jscorreia.html> (consultada a 14 de julho de 2016).

Apresenta-se de seguida informações relativas ao percurso na vida pública de alguns dos professores, nomeadamente de intervenção política e social. Com efeito, há que relevar o trajeto público que alguns deles tiveram, sobretudo ligado à política e a outros setores da vida nacional. Foi o caso de João da Silva Correia Júnior que, antes de ingressar na ENPL, desempenhara funções de vogal do Conselho Superior de Instrução Pública e de chefe de gabinete do ministro da Instrução, Alfredo de Magalhães; José Francisco Teixeira de Azevedo fora deputado no decorrer da última legislatura da Monarquia, tendo ainda ocupado o cargo de Governador Civil de Faro, entre junho e outubro de 1910 (Azevedo, 2003); Frederico Ferreira de Simas, que teve dois mandatos de curta duração à frente das pastas da Instrução Pública (1914-15 e 1915-16) e do Comércio e Comunicações (1925). Para além de ter feito parte do Senado, foi ainda Adido Militar em Londres (1915-17 e 1919) (Pintassilgo, 2010).

A intervenção pública de António Aurélio da Costa Ferreira dividiu-se entre a política e a divulgação científico-pedagógica. No âmbito político, destaca-se o envolvimento na causa republicana: foi eleito deputado pelo Partido Republicano nas eleições de agosto de 1910, e membro da Assembleia Constituinte, em 1911; seria ministro do Fomento, em 1912. A sua vida pautou-se pelo serviço da causa pública, particularmente intensa nos primeiros tempos do regime republicano. Foi ainda diretor da Casa Pia de Lisboa e vogal do Conselho Superior de Instrução Pública (Ferreira, 2003).

No plano social, releve-se ainda a ação de Luísa Emília Seixo Robertes, que integrou o núcleo fundador da Cruzada das Mulheres Portuguesas, em 1916, tendo ainda pertencido à comissão de auxílio às mulheres dos mobilizados da Primeira Grande Guerra e à da direção da Cruz Vermelha (Esteves, 2003).

2.2 Obra pedagógica

A experiência profissional, que apresentou “um perfil marcado por uma profunda ligação às questões educativas, aos debates do seu tempo e à atividade docente” (Mogarro, 2012, 152), e o elevado grau de compromisso pedagógico dos professores que constituíram o primeiro corpo docente da nova ENPL, levou à publicação de manuais de pedagogia e de didática para a formação dos futuros mestres. Esta obra pedagógica, que aliou o saber teórico à sua dimensão didática, foi um importante instrumento informativo e formativo, que compilou “um conjunto de saberes específicos considerados necessários para o exercício da profissão docente” (Pintassilgo, 2006, 177). A seguir, apresenta-se alguns exemplos da ligação dos professores à pedagogia e à didática.

Apesar de ter morrido aos 46 anos, João da Silva Correia Júnior deixou uma vasta obra (Correia, 2003) que versou três grandes dimensões: o ensino da leitura e da língua portuguesa; a formação de professores e a profissão docente; e questões pedagógicas e metodológicas. É considerado como um dos mais prolixos autores do campo da Educação nas décadas de vinte e de trinta (Correia, 2003). Em 1923, em colaboração com Alberto Pimentel, publicou *Instruções sobre Jogos de Leitura* a pedido de António Sérgio, aquando da sua efémera passagem pela pasta ministerial da Instrução Pública, obra de relevância pedagógica que expôs as suas ideias para a aquisição da leitura a partir do método globalístico (Pinheiro, 1990).

Luísa Emília Seixo Robertes dedicou grande parte da sua vida à formação de professores para o ensino primário. Crente no valor da educação como fator determinante do progresso de um país, valorizou a capacidade que o professor tinha para compreender a criança e dar-lhe a liberdade necessária para, através da brincadeira, poder conhecer o mundo e evoluir. Foi autora de dois títulos que compendiarão os conteúdos lecionados: *Lições de pedagogia*, Lisboa, 1918; e *Metodologia de ensino de geometria na escola primária*, Lisboa, 1919 (Esteves, 2003).

Tomás Vaz de Borba foi um musicólogo e pedagogo que dedicou a sua vida à divulgação e ao ensino da música, tendo participado regularmente nos trabalhos de comissões oficiais e de organismos privados, tais como o Conselho Superior de Instrução Pública e a Sociedade de Estudos Pedagógicos. Participou em vários congressos pedagógicos, nomeadamente no 1º e no 4º congressos organizados pela Liga Nacional de Instrução, em 1908 e 1914, e foi autor de diversos manuais, dos quais se destacam: *O canto coral nas escolas*, Lisboa, 4 vols. (1913); *Arte na escola - O canto coral nas escolas*, Lisboa (1916) (Borba, 2003).

Alberto Pimentel Filho foi uma referência da pedologia em Portugal na primeira metade do século XX. O seu nome destacou-se dentre alguns médicos e pedagogos portugueses no contexto da emergência da pedologia como ciência natural da criança (Ferreira, 2010). O trabalho que desenvolveu no campo educativo procurou aliar o olhar do médico à prática do educador. Os manuais que publicou (*Lições de pedagogia geral e de história da educação*, Lisboa, 1919 e *Pedologia (Esboço de uma história natural da criança)*, Lisboa, 2ª ed., 1935-1936) foram uma extensão lógica do trabalho desenvolvido nas salas de aula das escolas normais onde lecionou. Ambos os títulos são considerados hoje essenciais para a compreensão do pensamento pedagógico português nas primeiras décadas do século XX (Mogarro, 2010a).

Adolfo Lima foi uma figura marcante no campo da Teoria da Educação, tendo o seu nome ficado associado a muitas iniciativas de carácter pedagógico. Com a implantação da República,

abandonou a carreira de advocacia para se dedicar por inteiro à cultura e, entre 1911 e 1923, participou ativamente na nova obra educativa republicana (Escola Oficina nº 1, ENPL, Liceu Pedro Nunes, Voz do Operário, Liga Nacional de Instrução, Associação de Professores de Portugal, etc.).

Considerado como um dos expoentes da Educação Nova em Portugal, Adolfo Lima transportaria as diretrizes da Escola Oficina para a nova ENPL. A Escola Oficina tinha um programa educativo que valorizava a individualidade da criança, num ambiente de liberdade e sem imposições. A tolerância, a convivência e o respeito pelo Outro eram práticas a manter, sendo que era importante conhecer a criança e perceber quais as tendências naturais que apresentava (Guerreiro, 2010). Da sua vasta bibliografia (Candeias, 2003), que conta com várias revistas por si fundadas, destaca-se o projeto da *Enciclopédia Pedagógica Progredior* (1937), que dirigiu (Pinheiro, 2011).

No seu manual *Metodologia – Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos 1918-1919 e 1919-1920*, de 1921, incluiu referências a autores associados à Educação Nova como Claparède, Decroly e Ferrière. O seu entendimento da pedagogia passava por conhecer a criança e os limites da capacidade cognitiva. Só assim podia o professor ensinar o que aquela conseguia compreender.

Notas finais

A leitura das atas e das sessões parlamentares permite-nos afirmar que se viveu um tempo de expectativa, porque o novo edifício de Benfica representava os ideais de uma escola nova, e de renovação, com a organização das disciplinas e com a contratação de professores.

Apesar disso, a expectativa foi esmorecendo à medida que as obras se arrastaram nos anos seguintes. Em 1930, as escolas normais passaram a ter a designação de escolas do Magistério Primário, que encerrariam em 1936 para reabrir em 1942, já sob os auspícios dos valores educativos do regime do Estado Novo, que entendeu, a partir de então, o professor como responsável pela educação do espírito nacional. O decreto-lei n.º 27.279, de 24 de novembro de 1930, subscrito pelo ministro da Instrução Pública, Carneiro Pacheco, suspenderia as matrículas nas escolas do Magistério Primário e definiria o modelo de instrução para o ensino primário elementar que passaria a assentar no saber ler, escrever e contar (Pintassilgo e Mogarro, 2015). Mas este foi também o tempo de renovação, que pode ser visto no corpo docente que integrou a Escola. Não caberá no âmbito deste trabalho biografar com detalhe a vida de cada um dos docentes que compôs o primeiro quadro de professores da ENPL. Aliás, importa referir que

muitos destes nomes não foram, até à data, alvo de investigações monográficas que nos permitam aprofundar e compreender melhor a relação entre os trajetos pessoais e as tendências e práticas pedagógicas da primeira metade do século XX.

Em síntese, o grupo de professores que inaugurou as instalações da Escola Normal Primária, em Benfica, foi responsável pela renovação da formação de professores, renovação essa que assentava “na formação sensorial e estética dos futuros professores como base para as aprendizagens orientadas pelos métodos ativos” (Pintassilgo, Pedro, Rodrigues, Mogarro e Costa, 2012, 362).

No plano pedagógico, houve a assunção da valorização do papel do professor na formação e desenvolvimento quer da criança quer do aluno, sendo que o professor deveria conhecer os fundamentos científicos da sua profissão e, ao mesmo tempo, aplicá-los de uma forma diríamos hoje didática (arte e ciência) (Pintassilgo, 2006). A transmissão do conhecimento científico mas também político-educativo era feita através do manual, que veiculavam “as ‘verdades médias’ que servirão de suporte à socialização dos futuros professores nos conhecimentos e valores da profissão” (Pintassilgo, 2006, p. 190).

Fontes

Jornais e Revistas

A Capital: diário republicano da noite (10/12/1916).

O Século (10/12/1916).

Arquivo Histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa [AH-ESELx]

Actas do Conselho de Instrução. Escola Normal Primária de Lisboa (Benfica) [18/7/1918 a 18/6/1919; e 1956].

Actas do Conselho Pedagógico [9/3/1922 a 30/10/1923].

Escola Normal de 1ª classe da Cidade de Lisboa. Sexo Masculino. Actas [1915-1926].

Livro de Posses [1818-1930].

Professores Efectivos [Escola Normal Primária de Lisboa] [1/9/1920 a 8/4/1929].

Regulamento interno da Escola Normal Primária de Lisboa. Lisboa: Imprensa Nacional, 1920.

Legislação (disponível em <http://debates.parlamento.pt/catalogo/r1>)

[DCD] *Diário da Câmara dos Deputados*.

[DG] *Diário do Governo*.

[DSR] *Diário do Senado* [da República].

Referências

- “Azevedo, José Francisco Teixeira de” [entrada] (2003) in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 121-122.
- “Borba, Tomás Vaz de” [entrada] (2003), in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 181-182.
- Candeias, António (2003), “Lima, Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e” [entrada] in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 736-746.
- Correia, Rita (2007), “Santos, Júlio Eduardo dos (1889-?)” [biografia existente na Hemeroteca Digital. Disponível em <http://tinyurl.com/zvetxdz>. Consultada a 17 de setembro de 2016]
- Esteves, João (2003), “Robertes, Luísa Emília Seixo” [entrada] in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 1192-1193.
- Ferreira, António Gomes (2003), “Ferreira, António Aurélio da Costa” [entrada] in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 535-539.
- Figueira, Manuel Henrique (2003), “Costa, Albertina Maria da” [entrada] in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 910-911.
- Figueira, Manuel Henrique (2004), *Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- “José Gonçalo da Costa de Santa Rita” [ficha biobibliográfica existente no sítio da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <https://tinyurl.com/zmxq9es>. Consultado a 10 de outubro de 2016].
- Manique, Carlos (1995), “O edifício da Escola Normal Primária de Lisboa. Um projecto de Adões Bermudes”, *O Docente* (13, Abril).
- Mogarro, Maria João (2010a), “A formação de professores do ensino primário” in Joaquim Pintassilgo, Maria João Mogarro e Raquel Pereira Henriques, *A formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, 11-35.
- Mogarro, Maria João (2010b), “Cultura material e modernização pedagógica em Portugal (séculos XIX-XX)”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, nº 2, 89-114.
- Mogarro, Maria João (2012), “República e ensino normal: sob o signo da pedagogia da Escola Nova” in Áurea Adão, Carlos Manique e Joaquim Pintassilgo, (orgs.), *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 45-62.
- Mogarro, Maria João e Zaia, Iomar Barbosa (2009), “Do Palácio ao Calvário. Escolas de Formação de Professores em Portugal no Século XIX” in Joaquim Pintassilgo e Lurdes Serrazina (orgs.), *A Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores. Arquivo, História e Memória*. Lisboa: Edições Colibri;

- Centro de Investigação em Educação - Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; Escola Superior de Educação de Lisboa, 41-60.
- “Passos da Silva, Luís Maria” [entrada] (2003) in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 1054-1055.
- “Pimentel Filho, Alberto” [entrada] (2003) in António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*. Lisboa: Edições Asa, 1089-1091.
- Pinheiro, José Moreirinhas (1990), *Do ensino normal na cidade de Lisboa*. Lisboa: Porto Editora.
- Pinheiro, José Moreirinhas (2002), *Notas dispersas sobre escolas e professores*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pintassilgo, Joaquim (2006), “Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação” in Joaquim Pintassilgo (org.), *História da escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 175-200.
- Pintassilgo, Joaquim (2010), “O Coronel Frederico Ferreira Simas e a Educação Nova em Portugal” in Cláudia Alves e Maria de Araújo Nepomuceno (orgs.), *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 17-43.
- Pintassilgo, Joaquim e Mogarro, Maria João (2015), “Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário”, *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 203-238.
- Pintassilgo, Joaquim; Pedro, Lénia; Rodrigues, Maria Manuela; Mogarro, Maria João e Costa, Rui Afonso (2012), “Da Escola Normal à Escola do Magistério Primário de Lisboa (1862-1988)”, in Joaquim Pintassilgo (coord.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal. História, arquivo, memória*. Lisboa: Edições Colibri, 333-388.

Ser professor Waldorf

Raquel Pereira Henriques*

Resumo

Nas escolas Waldorf, organizadas segundo modelo criado por Rudolf Steiner (1861-1925), o educador tem um papel fundamental, privilegiando a autoeducação e uma relação profunda entre Homem, Natureza e Cosmos. Como marcas identitárias da pedagogia Waldorf, a imaginação e a criatividade são estimuladas de uma forma serena, em sintonia com os ritmos biológicos de cada um. É nas atividades quotidianas que o professor põe em prática os princípios educativos defendidos por Steiner, necessitando de cuidar permanentemente da relação que estabelece com os outros e com o meio envolvente. A sua prática profissional é, essencialmente, um projeto de vida, simultaneamente pessoal e coletivo.

Partindo de um estudo de caso, o Jardim de Infância São Jorge, em Alfragide, estabelecimento de ensino particular e cooperativo fundado em 1984, reflete-se sobre o processo de construção dessa identidade profissional, a de ser-se um “professor Waldorf”.

Pretende-se compreender a organização dos ritmos diários, que materiais se constroem ou utilizam, o que é feito para conhecer as características dos alunos, como colaboram com os demais, as formações que vão adquirindo. Estas e outras perspetivas fundamentam-se na documentação de arquivo existente na escola, em diversas entrevistas realizadas a educadores, bem como em textos de Rudolf Steiner e em estudos sobre Steiner e a pedagogia Waldorf.

Palavras-chave: pedagogia Waldorf; autoeducação; ritmo; identidade.

Abstract

Under the Waldorf schooling model created by Rudolf Steiner (1861-1925), the educator plays a fundamental role. Self education and a strong relationship between Man, Nature and Cosmos are encouraged. Imagination and creativity constitute defining aspects of the Waldorf pedagogy. Those are stimulated taking into consideration the biological rhythms of each individual. It is during the daily schooling activities that the teacher practices the principles established by Steiner, constantly scrutinizing the relationship established with others and with the surroundings. His or hers professional practice is a life project, simultaneously collective and personal.

The Jardim de Infância São Jorge, located in Alfragide in the Lisbon metropolitan area is a private and cooperative school founded in 1984. This kindergarten constitutes the case study in which we analyze the construction process of the professional identity of a Waldorf teacher.

We intend to understand the organization of the daily rhythms, which materials are being constructed or used, what is done to acknowledge the individual characteristics of students, how they cooperate with others and the knowledge they acquire. These and other analyses are supported by the existing sources in the school archive, through interviewing educators and

* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa / Instituto de História Contemporânea (IHC).

through the reading of texts by Rudolf Steiner and on studies of other authors about Steiner and the Waldorf pedagogy.

Key words: Waldorf pedagogy; self education; rhythm; identity.

Poderá ser-se um “professor Waldorf”? Fará sentido colocar a questão, quando há uma multiplicidade de metodologias que se inspiram, por vezes, na reflexão de diferentes pedagogos e das suas propostas? Alguns testemunhos orais e a observação de múltiplas atividades quotidianas numa escola Waldorf permitem compreender que, para além das diversas perspetivas individuais há, também, facetas comuns. As propostas de Rudolf Steiner permanecem atuais, porque continuam a ser analisadas e implementadas e os educadores sentem que fazem parte de uma comunidade com características particulares.

Começamos pois por sintetizar alguns aspetos da pedagogia Waldorf para depois perceber como se aplicam diariamente, numa escola que serviu como exemplo, um jardim infantil que abriu em Portugal segundo os princípios educativos defendidos por Steiner.

1. Steiner e a pedagogia Waldorf – alguns traços genéricos

Rudolf Steiner nasceu em Kraljevič, então território austríaco, em 27 de fevereiro de 1861 e morreu em Dornach, na Suíça, em 30 de março de 1925. A primeira escola Waldorf foi projetada por ele em 1919, para os filhos dos operários da fábrica de tabaco Waldorf-Astoria, em Stuttgart e ficou conhecida como Escola Livre Waldorf. Concebida dentro do movimento da Antroposofia que Steiner criou e que visava o conhecimento pleno do Homem, enquanto ser simultaneamente físico e espiritual, a Escola Livre Waldorf destinava-se a doze anos de escolaridade unificada, sem distinguir origens sociais prevendo, aliás, a coeducação e a colaboração entre alunos de diferentes idades (Carlgren, 1989, 44-48).

Consideradas indesejáveis pelos nacionais socialistas (ver Steiner, 1951, 8), as “escolas Waldorf” ressurgiram depois da IIª Guerra, mantendo como um dos objetivos pedagógicos principais “formar seres humanos livres, com vastos e ricos interesses, que saibam conscientemente dirigir as suas vidas”¹ e, nesse processo formativo, o educador continuou a ter um papel fundamental promovendo a autoeducação, privilegiando a relação do Homem com a Natureza e o Cosmos.

¹ Frase de Steiner incluída num folheto promocional intitulado *Um Jardim de Infância Segundo Rudolf Steiner*, pertencente ao arquivo do Jardim de Infância S. Jorge.

O dever inicial de qualquer educador Waldorf é conhecer muito bem a criança ou o jovem e, por isso, o cumprimenta diariamente de forma individualizada, tentando compreender como se sente e se está sobretudo apta a utilizar as mãos (a vontade), se já consegue integrar o coração (o sentimento), ou se já é capaz de utilizar a cabeça (pensando de forma autônoma, elaborando raciocínios mais complexos) (ver Quiroga Uceda, 2015, 116).

Para Steiner a criança é, fundamentalmente, um órgão sensorial e, assim sendo, a creche e o jardim de infância devem ser o prolongamento do ambiente familiar. O educador tem um papel primordial como modelo, como propiciador de intercâmbios, de experiências, trabalhando esses três elementos, a vontade, o sentimento e o pensamento. Ser capaz de integrar as mãos, o coração e a cabeça depende da etapa educativa e autoeducativa em que se encontra a criança ou o jovem. Steiner definiu os septénios, que correspondem a fases fundamentais do desenvolvimento humano e, também, ao tempo de escolarização: os primeiros sete anos de vida até à segunda dentição, dos sete aos catorze anos e dos catorze aos vinte e um anos, sendo que em qualquer uma dessas três etapas é fundamental que se enraíze um profundo respeito e amor pela Vida, pela Natureza, pela Terra, o *ninho* primordial. O reforço permanente de um sentimento de gratidão pelas coisas aparentemente simples como os frutos, as plantas, o sol e a chuva, são características que identificam todas as escolas Waldorf e os seus colaboradores.

O ser humano é, portanto, triplamente constituído por um corpo, uma alma e um espírito e a educação deve cuidar dessas três partes constituintes. Pretende-se que proporcione um equilíbrio constante entre o ser físico, o ser emocional e o ser intelectual, tal como deve desenvolver atividades que permitam um confronto com a verdade, a bondade e a beleza (ver Quiroga Uceda, 2015, 137), de modo a que se adquira “uma consciência estética do mundo” (Steiner, 1981, 92). É fundamental que seja promovido um desenvolvimento integral do ser humano, dando resposta a vários tipos de inteligência, visando sempre um ideal de liberdade interior que o conhecimento pode proporcionar.

É também um processo de descoberta pessoal, aquele em que cada um de nós percebe que aptidões mais profundas possui para que, numa segunda fase, possa restituir aos outros e ao mundo o que recebeu como dádiva, num espírito de fraternidade universal. Todos têm obrigação de contribuir para um mundo mais justo, mais livre e mais harmonioso e a educação deve permitir que em cada um de nós se desenvolva a capacidade de fantasiar, de imaginar, a criatividade mas, também, que cada um de nós conheça os seus próprios ritmos biológicos

diários e saiba o que deve fazer e como pode fazê-lo para o bem de si próprio e dos outros, devolvendo o que recebeu de uma forma mais enriquecida, num processo de partilha constante. O ritmo é assim um dos princípios mais significativos da pedagogia Waldorf. Cada um de nós deve estar em sintonia com os ciclos da Natureza (com as suas estações e as diferenças óbvias na intensidade da luz, nas temperaturas, na vegetação...) mas, também, com a sucessão dos momentos do dia e as diferenças entre os períodos da manhã, da tarde e da noite. Essa cadência natural influencia-nos e a nossa predisposição fica diferente, referindo Steiner que todos os processos corporais têm ritmos que convém respeitar, como o da respiração ou o da digestão dos alimentos, por exemplo (Steiner, 1981, 26). A vitalidade pode e deve ser orientada pelo educador, em momentos de contração e de expansão, intercalados permanentemente, à semelhança dos movimentos respiratórios que todos fazemos. Assim, há atividades muito dirigidas pelo educador, previamente definidas e com objetivos muito claros, que correspondem a momentos de contração, a que se sucedem brincadeiras livres, que são sobretudo os momentos de expansão, sem intervenção clara de ninguém, mantendo-se o educador vigilante mas aparentemente distanciado.

Uma outra característica das escolas Waldorf é a da repetição de uma atividade durante algumas semanas, ou seja, o horário estabelece-se por um determinado período de tempo alargado (três ou quatro semanas, por exemplo, nunca um único dia). No caso dos mais pequenos, uma mesma história vai sendo contada enquanto se celebra determinada festividade como o Advento, a Páscoa ou o Pentecostes e, no caso dos mais velhos, a partir dos sete anos, os horários escolares nunca são espartilhados, nunca reduzem o trabalho de uma área científica e disciplinar a uma hora ou a uma hora e meia, a que se sucede uma outra diferente. Num trabalho em que é essencial aprofundar e refletir (ver Steiner, 1981, 56-57), o horário vai sendo construído ao longo do ano letivo, consoante as tarefas a desenvolver, abolindo fronteiras disciplinares, harmonizando o trabalho conjunto do Canto, da Educação Física ou do Desenho com as Línguas, a História ou as Ciências.

Dos sete aos catorze anos o trabalho deve ser feito, sobretudo, a partir de imagens, biografias, exemplos concretos, desenhos, canções. Os alunos fazem os seus próprios livros, narram histórias que ilustram graficamente, assumindo o protagonismo na conceção dos seus próprios materiais, contrariando o facto de poderem ser apenas recetores de recursos didáticos feitos por outros. Os símbolos imagéticos associam-se à aprendizagem e só a partir dos catorze anos se trabalham conteúdos mais abstratos de Física, de Química, etc. Em História, por exemplo,

começa-se pela própria família e vai-se recuando, vão-se construindo representações do espaço e do tempo sem isolar acontecimentos e personagens, sem destacar apenas aquelas pessoas que ficaram mais conhecidas ou que foram exaltadas como heróis (Steiner, 1981, 62-63), construindo retratos concretos de gente comum, que tenha vivido em determinada época.

Todos os professores são aconselhados a abandonar um ensino fundamentalmente teórico e excessivamente abstrato, devendo integrar informações de diferentes áreas científicas, sempre em íntima relação com a criação artística e com as experiências fundamentais de desenvolvimento físico e motor. Tudo o que diz respeito ao dia a dia tem uma explicação mais teórica e são essas ligações que devem ser trabalhadas, juntando teoria abstrata e prática concreta, de forma a serem verdadeiramente apropriadas pelo jovem estudante. Como exemplo, é possível partir do estudo das funções do fígado e utilizar esse conhecimento para o estudo da civilização egípcia (Steiner, 1981, 28) e, assim sendo, não faz qualquer sentido que os professores planifiquem as suas aulas isoladamente, até porque não há o conceito de “aula”. Só em conjunto se pode alcançar a confluência entre o abstrato e o concreto (Steiner, 1981, 24), o que faz dessa experiência de trabalho um percurso complexo e, simultaneamente, muito exigente.

2. Ser um professor Waldorf em Portugal – estudo de caso

Retomando o que já foi dito, poderá ser-se um “professor Waldorf”? Para tentar responder à questão partiu-se de um estudo de caso, o Jardim de Infância São Jorge, em Alfragide, estabelecimento de ensino particular e cooperativo fundado em 1984 por uma associação de pais, a *Associação de Pais para o desenvolvimento de um ensino segundo Rudolf Steiner*. Sem fins lucrativos, os seus objetivos eram humanitários e educativos, e tinha quatro funções prioritárias:

- 1- Manter o Jardim de Infância e administrá-lo;
- 2- Divulgar a pedagogia de Steiner através do desenvolvimento de múltiplas atividades;
- 3- Formar uma outra escola que desse continuidade ao Jardim de Infância;
- 4- Contactar pessoas ligadas à Antroposofia e ligadas a outras escolas Waldorf, para promover encontros sobre temas pedagógicos.

O Jardim de Infância São Jorge foi, portanto, o resultado da iniciativa de alguns pais, “habituais frequentadores da Associação Waldorf de Lisboa e desejosos de terem uma educação Waldorf

para os seus filhos”². Entre outros destacaram-se Christel Makosh, nascida em 1933 na Alemanha, antiga educadora de infância no “Jardim Infantil da Escola Alemã de Lisboa (Deutsche Schule Lissabon) de 01.10.1955 até 30.09.1959”³; Luís Filipe Quintas, nascido em 1953, igualmente sócio fundador da Sociedade Antroposófica em Portugal; Maria Celeste Mendonça, nascida em 1934, educadora de infância; João Pedro Rosado, nascido em 1951, arquiteto; Nuno Rocha, nascido em 1955, psicólogo e também sócio da Sociedade Antroposófica na Suíça; Danuta Wojciechowska, nascida em 1960 no Canadá, educadora e artista plástica⁴. Este jardim de infância abriu oficialmente em 29 de setembro de 1984, com nove crianças, dos três aos sete anos e, ainda, com uma autorização provisória de funcionamento. Ana Abreu foi a educadora contactada para a condução da parte pedagógica, tinha então acabado de completar três anos de formação como “kindergarten teacher” no “Emerson College and Wynstones Kindergarten Training Course (Member of International Movement for Steiner Kindergartens)” em Gloucester ⁵, formação que não foi logo reconhecida pelo Ministério da Educação português. Nesse ano de 1984 há referência no *Livro de Actas da Direcção* a duas educadoras, Ana Abreu e Danuta Wojciechowska, mas o trabalho desta última não teria continuidade passado um ano, atendendo ao reduzido número de crianças e, consequentemente, de verbas⁶ mas, também, porque viria a sentir que não se identificava totalmente com o modelo implementado, menos socialmente interventivo do que desejava⁷.

Para que a abertura se concretizasse houve várias doações que possibilitaram a existência de um espaço concreto, a sua adaptação e equipamento. O jardim de infância foi ocupar uma casa de habitação, a Casa Vestfália, com cave e dois pisos iguais, pertencente a Carl-Wilhem Busse. Este alemão propunha-se disponibilizar a casa, desde que ali funcionasse uma escola que

² Jardim de Infância São Jorge, Arquivo. *História da Associação de Pais*, duas folhas datilografadas, não datadas.

³ Jardim de Infância São Jorge, Arquivo – documentos oficiais. *Certificado da Escola Alemã de Lisboa (Deutsche Schule Lissabon)*, datado de 04.10.1990.

⁴ Jardim de Infância São Jorge, Arquivo – *Sócios fundadores da Associação de Pais para o desenvolvimento de um ensino segundo Rudolf Steiner*, folha datilografada, não datada.

⁵ No arquivo desta escola existe o diploma de Ana Maria dos Santos Severino de Abreu, passado pelo Wynstones Kindergarten Training Course, em Gloucester. Aí explicita-se que Ana Abreu “has completed the kindergarten training course for the year september 1982 to july 1983”. No programa do curso surgem duas rubricas, “arts and crafts” (music, eurythmy, speech formation, painting, modelling, woodwork, spinning, toy making) e “theory” (studies in Anthroposophy, child development, work with parents, health and illness, foundation for the daily work in the kindergarten). Existe também um diploma do Ministério da Educação e Cultura, datado de 1979 confirmando a autorização para o exercício de funções do ensino primário particular.

⁶ Jardim de Infância São Jorge, Arquivo, *Livro de Actas da Direcção*, ata nº 28, 20 de Junho de 1985.

⁷ Danuta Wojciechowska foi entrevistada telefonicamente a 18 de julho de 2017, durante cerca de 1h.

seguisse os princípios pedagógicos de Rudolf Steiner. Foi posteriormente doada à Casa de Santa Isabel, Instituto de Pedagogia Curativa e Socioterapia, sita em São Romão, Seia⁸, e o Jardim de Infância São Jorge paga desde então uma renda simbólica aos atuais proprietários.

1985 foi um ano especialmente importante porque a escola estava em funcionamento, era necessário publicitá-la, atrair mais pais que se identificassem com o projeto educativo. Para isso a direção promoveu também uma série de encontros sobre temas pedagógicos, orientados por três educadoras, Ana Abreu, Celeste Mendonça e Danuta Wojciechowska. A importância de determinadas festividades como a Páscoa ou o S. João, os espetáculos de marionetas, o teatro com crianças, como fazer um brinquedo, a importância dos contos de fadas, “como contar, quando contar e qual o conto a contar; aprofundar a nossa vivência de contos de fadas através da pintura”⁹, foram algumas das atividades planificadas para os fins de semana, de março a julho. Nesses dias a escola abria-se não só aos pais mas aos amigos, a todos os que quisessem conhecer o que ali se fazia e como se fazia.

Só em 10 de dezembro de 1991 é que o Ministério da Educação, através da Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário, viria a conceder autorização definitiva de funcionamento para aquele estabelecimento de ensino particular e cooperativo, permitindo que se admittissem vinte e uma crianças em coeducação. Um ano depois, a mesma Direção-Geral autorizou a denominação apresentada, Jardim de Infância São Jorge. A possibilidade de abrir a creche surgiu em 1999, mas o alvará data de 2011 e recebe crianças a partir dos doze meses até aos três anos, idade em que transitam para o jardim infantil. Atualmente estão inscritas trinta e seis crianças, dos doze meses aos sete anos, ou seja, durante o primeiro septénio, a “idade inicial do homem”, tal como foi definido por Rudolf Steiner.

A partir deste caso concreto analisou-se o processo de construção de uma identidade profissional, a de ser-se, ou não, um “professor Waldorf” e foi possível perceber, através da observação direta e até participante de diversas atividades, que são evidentes algumas características da pedagogia Waldorf já referidas. Para além dessa observação foram essenciais os testemunhos orais e mesmo as histórias de vida, os percursos individuais, as partilhas, as “experiências que configuram a identidade pessoal como base para, durante a formação, integrar a identidade profissional na identidade pessoal” (Cardoso, 2014, 74). E, na verdade, a importância das experiências em escolas com modelos educativos Waldorf parece ser

⁸ Ver <http://www.casasantaisabel.org/pt/>, acesso em novembro de 2017.

⁹ Jardim de Infância São Jorge, Arquivo, *calendarização de actividades/encontros para o ano de 1985*, documento datado de 18/3/1985.

determinante para estas “identidades partilhadas” (ver Rodrigues, s.d., 2-3), muito significativas nos relatos autobiográficos dos entrevistados, bem como na documentação existente no arquivo da escola e que permite perceber as preocupações dos seus fundadores.

Tomemos então como exemplo situações muito concretas do quotidiano. Quando chega à escola cada criança é cumprimentada individualmente, bem como o familiar que a acompanha. Depois de um momento inicial de brincadeira livre (atividade de expansão), a “roda dos bons dias” ou “roda rítmica” acaba por reforçar o tal sentimento de gratidão perante um novo dia que se inicia. É o mote fundamental para início das atividades diárias, e corresponde a um exemplo de contração dirigido pelo educador.

Essa roda dos bons dias é constituída por uma canção inicial, entoada com todos em roda, habitualmente de mãos dadas. As mãos acabam por soltar-se e alargar-se em movimentos suaves, ajudando a inspirar e a expirar, contribuindo para a consciência de si próprio. É um bom dia à natureza, à terra, aos animais, a cada um deles em particular e serve simultaneamente para os acolher e recentrar, para criar alguma harmonia. Essa canção acaba com “no céu há estrelas, na terra há flores, tudo revela o mesmo amor. No meio estás para as ligar, se fores capaz de tudo amar”.

Um outro momento especial de contração é aquele que antecede o almoço¹⁰: acende-se uma vela, dão-se as mãos e é por todos entoada uma canção que é, fundamentalmente, uma forma de agradecimento à terra e ao sol pelos frutos que vão ser consumidos:

“Terra que estes frutos deu
Sol que os amadureceu
Nobre terra
Nobre sol
Nós jamais vos esqueceremos
Abençoada refeição
Bom apetite
Obrigada”.

Este sentimento de gratidão e de pertença à Natureza é permanentemente estimulado com as narrações, os contos, as canções, com a expressão artística mas, também, com a brincadeira no exterior, com o contacto constante e diário com os quatro elementos, a água, a terra, o fogo, o ar. Interessante é também perceber que aquele não é um espaço asséptico, não tem casas de

¹⁰ A alimentação é lacto-vegetariana.

banho adaptadas, tem apenas algum mobiliário mais pequeno, e tem disponíveis objetos que existem na generalidade das casas como agulhas de coser e de tricotar, talheres, loiça, velas, entre muitos outros, ao alcance de todos, dos três aos sete anos, porque é isso que se pode encontrar habitualmente na casa das famílias.

É também fundamental estimular a brincadeira ao ar livre, em espaços com árvores, plantas, paus, pedras, porque tudo pode servir de brinquedo e o que interessa é que um objeto possa ter várias utilidades para a criança, podendo ela dar-lhe outras finalidades em função da sua imaginação, daquilo que estiver a precisar no momento, para que a sua brincadeira faça sentido para si própria.

Moldar a cera de abelha ou a terra molhada, regar as plantas, tecer fios de algodão ou de lã para os que já conseguem fazê-lo, fabricar pão ou pintar a aguarela, ajudar a cozinhar, observar alguns animais, são algumas das atividades que fazem parte do quotidiano de um jardim de infância Waldorf. É desenvolvida a imaginação porque a criança é levada a recriar espaços, objetos, acontecimentos, a partir do que tem disponível – imaginar, por exemplo, que está numa viatura móvel ou numa embarcação quando se senta em alguns troncos ou num caixote de madeira é perfeitamente possível. Nestes primeiros sete anos (que aqui analisamos mais em pormenor porque o estudo de caso é um Jardim de Infância¹¹), não há brinquedos industrializados ou “acabados”. O exemplo mais significativo são as bonecas, pois são rejeitadas aquelas que se assemelham a bebés ou a pessoas adultas, privilegiando-se as de pano ou de lã. Brincar por brincar é assim um outro aspeto muito significativo da pedagogia Waldorf, porque é fundamental que os alunos tenham muito tempo para interagir com os outros e com o que os rodeia, que se exercitem fisicamente, ganhando consciência de si e dos outros.

Propositadamente o educador nada apressa, nada intelectualiza durante o primeiro septénio. O princípio de base é a imitação, ou seja, a criança pequena imita o adulto com quem partilha os dias e o jardim de infância deve ser o prolongamento da casa, do tal *ninho*, agora familiar. A principal preocupação é, repito, a de que as crianças brinquem umas com as outras e, também, que os ritmos das atividades se mantenham constantes para lhes dar segurança e tranquilidade, para que adquiram progressivamente a noção do dia, da semana, das estações do ano. O princípio da repetição é fundamental e, por isso, cada atividade relacionada com as diferentes

¹¹ Em Portugal há atualmente 4 jardins de infância Waldorf (Alhandra, Lagos, Alfragide e Monsanto), 3 do 1º ciclo (Alhandra, Algarve, Monsanto), 2 do 2º ciclo (Harpa ou Jardim do Monte em Alhandra e Verdes Anos em Monsanto), 1 do 3º ciclo (Harpa, em Alhandra).

festividades que se vão celebrando decorre durante algumas semanas, trazendo à criança a segurança que o educador pretende.

Percebe-se assim também que estas educadoras realcem algumas características muito próprias como, por exemplo, o facto de nenhuma criança ser chamada com um grito, mesmo no exterior. No exterior, quando se pretende que as crianças se aproximem, porque se sucede outro momento que pode ser uma refeição ou uma atividade específica, toca-se um sininho e canta-se uma melodia, ritmada, que vai gradualmente aumentando de tom. Lentamente as crianças vão-se aproximando da educadora, vão-se recentrando de novo.

É visível também um ambiente geral de grande tranquilidade, quer nas atividades propostas, quer nas brincadeiras que se vão desenrolando entre as crianças. Tudo o que se faz tem por base a necessidade de desenvolver integralmente o corpo e o espírito, de relacionar harmoniosamente a bondade, a beleza, o conhecimento, características fundamentais de pedagogia Waldorf, como já foi referido.

Christel Makosh, uma das fundadoras da Associação Waldorf de Lisboa e principal impulsionadora do Jardim de Infância São Jorge que, inclusivamente, dirigiu de outubro de 1991 a 2000, manteve sempre a esperança de que essa pequena escola um dia se alargasse, se ramificasse noutros projetos que dessem continuidade a um ensino para crianças com mais de sete anos. Numa entrevista concedida¹², referiu especificamente:

“(…) este sistema do Jardim Waldorf é completamente diferente de uma escola normal. Na escola normal levamos a cabeça e começamos a trabalhar com ela, temos de aprender assim. Mas a criança é pequenina e não quer saber da cabeça para nada, quer é brincar. Este é o grande problema. Os meninos que conseguem brincar são os melhores alunos.

Acho que o mais importante é deixar os meninos viver a sua vida e o seu sonho. Se eles querem brincar não se devem impor brinquedos, deixá-los pensar. A criança tem a possibilidade de imaginar, e assim põe a cabeça a funcionar bem...

Na escola portuguesa e, infelizmente também na escola alemã, tudo funciona apenas com a cabeça e sempre mais cedo, cada vez mais cedo. Os meninos precisam dos primeiros sete anos para viverem sozinhos sem [serem pressionados]... Do que eles precisam é de

¹² Christel Makosh foi entrevistada na sua casa, em Alfragide, em 25 de maio de 2016 durante cerca de 1h30m.

uma boa amostra, de um bom exemplo – as crianças imitam o modo de vida dos pais, das educadoras”.

Ou seja, é feita aqui uma definição do que deve ser uma escola Waldorf e, nesse sentido, do que se pretende de um educador Waldorf. Uma das educadoras diz explicitamente:

“Nos meus encontros na APEI¹³ eu sou “a esquisita”, “a estranha”, embora o digam com carinho. As outras educadoras lamentam-se de não terem tanto tempo com as crianças, de terem de preencher os *dossiers* que o Ministério da Educação solicita, sentem pena de estarem presas a um sistema, a uma direção que não é flexível, gostavam de variar” (Rita Barranquinho)¹⁴.

“Aqui há um enorme respeito pela infância. Estamos aqui para os ajudar a crescer mas é normal (...) fazerem disparates, gritarem, correrem, faz parte da infância. É a principal diferença que sinto. As outras educadoras acham que a minha escola é alternativa. Há aqui um grande respeito pelos ritmos de cada criança e também entre os adultos porque quando eu tenho que ficar com uma única criança, tem de haver outros que me substituem e que ficam sobrecarregados. Olhamos para as crianças individualmente” (Rita Barranquinho).

Este quotidiano, organizado de forma tão particular, contribui para reforçar um sentimento de pertença a uma comunidade com especificidades próprias, para uma construção que é “simultaneamente individual e coletiva” (ver Cardoso, 2014, 68). Através das histórias de vida percebeu-se, sobretudo, que a formação com os pares, no terreno, é fundamental para criar laços identitários entre aquelas professoras e que, nestes casos analisados, se foi transformando também com as leituras das obras de Steiner, com as formações em contexto profissional, com as formações em instituições educativas semelhantes, com as partilhas de experiências práticas no dia a dia.

Sendo pessoas com percursos de vida diferentes têm, no entanto, experiências de trabalho em escolas fora de Portugal. De uma maneira ou de outra experienciaram trabalhar em escolas Waldorf ou em escolas com preocupações próximas da pedagogia Waldorf. A formação foi feita com outros professores ou em escolas como o Emerson College, um centro de formação e pesquisa baseado no trabalho de Rudolf Steiner, em Sussex. Algumas das educadoras iniciais, como Celeste Mendonça, Ana Abreu e Danuta Wojciechowska têm diplomas dizendo que tinham

¹³ Associação de Profissionais de Educação de Infância.

¹⁴ Rita Barranquinho, educadora do Jardim de Infância, entrevistada nos dias 11 e 14 de junho de 2017, durante cerca de 2h30m.

completado uma formação em pedagogia Waldorf nos anos de 1980. Portanto, a formação é feita fora de Portugal mas, também, e em muitos casos, em Portugal, com convidados que trabalham noutros países e em diferentes escolas Waldorf:

“Estou neste momento a fazer um curso na Harpa¹⁵. Tinha formação prática e houve muitas coisas que fui lendo, mas não tinha formação específica. Estou a fazer formação com a Leonor Malik e vêm muitos professores de outros países, da Alemanha ou de Madrid, professores que trabalham em escolas Waldorf e trazem a teoria e a prática. É uma formação que dura três anos, com encontros mensais, às vezes bimensais. Hoje por exemplo está a decorrer um encontro, um residencial, e vem um formador que dá uma série de palestras” (Rita Barranquinho).

Felipa Pacheco Vieira, a atual diretora pedagógica do Jardim de Infância São Jorge, fez a sua formação inicial na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e trabalhou em diversas creches e jardins de infância, tendo iniciado o seu percurso na Pedagogia Waldorf em 2008. Realizou o Curso de Pós-graduação em Educação Infantil Waldorf no Centro Superior de Estudos Universitários La Salle, em Madrid, e referiu também um curso que fez na Harpa, durante três anos, destacando a contínua necessidade de estudar permanentemente, de autoeducar-se, de refletir nas atitudes que tem diariamente com as crianças mas, também, na forma como se sente e reage perante o que vai sucedendo.

Estas profissionais vão construindo um significado pessoal para o seu trabalho que está, compreensivelmente, associado a um estilo de vida e à integração numa comunidade educativa com características próprias que reconhecem e que são também reconhecidas por outros educadores. Percebe-se que, de facto, procuram fazer um trabalho de desenvolvimento pessoal, interior, que pode ser visto também como “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, 16).

Por fim, uma das educadoras fez questão de realçar:

“Acho que sim [que se é um “professor Waldorf”]. Sentimos essa responsabilidade, a responsabilidade do Steiner. Creio que isso contribuiu para a construção de uma identidade profissional, há uma cumplicidade com os outros educadores Waldorf. Há coisas que são estranhas para alguns educadores não Waldorf, como a celebração do aniversário. Aqui a importância das nossas palavras e dos nossos atos, por exemplo, é

¹⁵ Associação *Recrutar Para Aprender*, associação sem fins lucrativos de natureza pedagógica e sociocultural – disponível em <http://harpa.pt/>, acesso em novembro de 2017.

completamente diferente. As nossas palavras e os nossos atos agem também no interior da criança” (Rita Barranquinho).

Fontes

Jardim de Infância São Jorge, Arquivo.

Pastas analisadas: - Atas; Autorizações de funcionamento emitidas pelo Ministério da Educação / Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário; - Calendarização de actividades/encontros para o ano de 1985; - Contactos internacionais; - Correspondência; - Estatutos; - Folhetos promocionais; - História da Associação de Pais; - Registos oficiais: Registo Nacional de Pessoas Colectivas; - Regulamentos do Jardim de Infância; - Sócios Fundadores da Associação de Pais.

Testemunhos orais:

Christel Makosh – sócia fundadora da Associação Waldorf de Lisboa, educadora de infância. Ocupou vários cargos de direcção e foi também diretora do Jardim de Infância São Jorge;

Danuta Wojciechowska – Sócia da Associação Waldorf de Lisboa, esta artista plástica canadiana trabalhou no Jardim de Infância São Jorge como educadora durante um ano letivo de 1984-1985.

Felipa Vieira – com formação inicial na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, é a atual diretora pedagógica do Jardim de Infância São Jorge;

Paula Martinez – com formação inicial em Direito, é a atual diretora do Jardim de Infância São Jorge, cargo que ocupa desde 2008;

Rita Barranquinho – educadora de infância, com formação inicial na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, é atualmente educadora no Jardim de Infância São Jorge;

Teresa Abrantes – mãe/encarregada de educação de uma criança que frequentava o Jardim de Infância São Jorge em 2017.

Bibliografia:

ASHE, Warren *et. al.* (1991). *Educação Waldorf – Introdução à Educação Waldorf de Rudolf Steiner*. [Venda Nova]: Bertrand Editora / Casa de Santa Isabel.

CARDOSO, Maria Inês da Silva Teixeira (2014). *A (Re)construção da identidade profissional do estagiário de educação física em comunidade de prática*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (tese de Doutoramento policopiada).

CARLGREN, Frans (1989). *Pedagogia Waldorf: una educacion hacia la libertad. La pedagogía de Rudolf Steiner. Informes del Movimiento Internacional de las Escuelas Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

- NÓVOA, António (org.) (2000). *Vidas de professores*. 2ª ed., Porto: Porto Editora.
- QUIROGA UCEDA, Patricia (2015). *La recepción de la pedagogía Waldorf en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (Tese de Doutoramento, policopiada)
- RODRIGUES, Donizete (s.d.). *Património cultural, Memória social e Identidade: uma abordagem antropológica* disponível em <http://www.ubimuseum.ubi.pt/n01/docs/ubimuseum-n01-pdf/CS3-rodrigues-donizete-patrimonio-cultural-memoria-social-identidade-uma%20abordagem-antropologica.pdf>, acesso em setembro de 2017.
- RODRIGUES, Jacinto (s.d.). *A arte e a arquitectura de Rudolf Steiner*. [Porto]: Civilização.
- STEINER, Rudolf (s.d.). *A arte da educação I – O estudo geral do Homem, uma base para a Pedagogia (curso de Antropologia Geral para professores Waldorf). Catorze conferências, proferidas em Stuttgart de 21 de agosto a 5 de setembro de 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre*. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/217523444/Rudolf-Steiner-A-Arte-da-Educacao-I>, acesso em setembro de 2017.
- STEINER, Rudolf (s.d.). *A arte da educação II – Metodologia e didática no ensino Waldorf. Catorze conferências, proferidas em Stuttgart de 21 de agosto a 5 de setembro de 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre*. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/290799013/Rudolf-Steiner-A-Arte-da-educacao-II-pdf>, acesso em setembro de 2017.
- STEINER, Rudolf (s.d.). *A arte da educação III – Discussões Pedagógicas. Quinze colóquios seminarísticos e três palestras sobre o currículo, realizados em Stuttgart de 21 de agosto a 6 de setembro de 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre*. Disponível em <https://gepepidotnet3.files.wordpress.com/2011/02/steiner - a arte da educac3a7c3a3o iii.pdf>, acesso em setembro de 2017.
- STEINER, Rudolf (1950). *World History in the light of Anthroposophy – and as a foundation for knowledge of the human spirit. Eight Lectures given in Dornach, 24th to 31st December, 1923*. London: Anthroposophical Publishing Company.
- STEINER, Rudolf (1951). *Les bases spirituelles de l'éducation. Neuf conférences faites au Mansfield Collège Oxford, Août 1922*. Paris : Centre Triades.
- STEINER, Rudolf (1967). *Mystique et Esprit Moderne. Précédé d'une Épistémologie de la Pensée Goethéenne*. Paris : Librairie Fischbacher.
- STEINER, Rudolf (1981). *Pedagogie et connaissance de l'homme. 8 conférences faites aux professeurs de l'école Waldorf, Stuttgart, 12 au 19 juin 1921*. Genève: Éditions Anthroposophiques Romandes.
- STEINER, Rudolf (1989). *Anthroposophie. L'Homme et sa recherche spirituelle. 9 conférences faites à Dornach du 19 janvier au 10 février 1924. 3ª ed.*, Genève : Éditions Anthroposophiques Romandes.
- STEINER, Rudolf (1990). *L'Être Humain dans l'ordre social. Individu et communauté. Trois conférences prononcées à Oxford du 26 au 29 août 1922*. Paris: Centre Triades.

STEINER, Rudolf (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la Antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación – cinco conferencias pronunciadas en Stuttgart del 8 al 11 de abril de 1924*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

STEINER, Rudolf (1999). *Andar, Falar, Pensar. A atividade lúdica. Dois temas de conferência proferida em Ilkley (Inglaterra), em 10 de agosto de 1923*. reimpressão da 5ª ed., São Paulo: Antroposófica.

Professionalization and teacher training in Romania during the second half of the 19th century

Ramona Caramelea*

The idea of teachers training evolved in time. At first, teachers had to acquire an extensive knowledge of the field they would teach, knowledge certified by academic degrees (bachelor or PhD). Then the concept of training became more complex and, apart from the above mentioned qualifications, it included pedagogical training. The latter also knew a change following the formation of the new field of educational sciences. At the end of the nineteenth century, the pedagogical training had both a theoretical dimension provided by several disciplines from the new scientific field (philosophy, pedagogy, psychology) and a practical one which also became more complex and rigorous, using scientific knowledge from the newly established disciplines (didactics). The increase in training requirements had implications on several levels for the teachers: transforming them in reflective practitioners, ensuring a certain prestige and a common identity and allowing them to proclaim themselves experts of the educational act.

In Romania of the second half of the nineteenth century there is interdependence between the changes in the educational system and those in the teachers training. In the case of male teachers, the establishment of the institutions for training the teaching staff had preceded the legislative measures regarding the compulsory pedagogical studies (1898). As for female teachers, the two initiatives (institutional and legislative) overlapped chronologically.

Keywords: teacher training, legislation, professionalization, pedagogy, experts

In the first half of the nineteenth century any person who possessed a rudimentary knowledge from attending several secondary classes could become a secondary teacher. However, by the time of the First World War, things had changed as a result of the professionalization of teachers. In order to become a teacher it was necessary to have a solid education consisting of specialized knowledge and pedagogical knowledge, certified by a number of school diplomas. Achieving this qualification implied a rigorously established formative course.

This article presents the institutionalization of secondary teachers' training in the second half of the nineteenth century following the emergence of official regulations and the establishment of institutions for teachers' training. Drawing inspiration from Hofstetter and Schneuwly (2000), we

* Researcher G. Oprescu Institute of Art History – Romanian Academy, Bucharest. Email: rcaramelea@yahoo.com

Aspects regarding teacher training were partly discussed in the article „Pregătirea profesională – instrument de afirmare a profesorilor secundari în România (1864-1914)”, *Annales Universitatis Apulensis Serie Historica*, 15/I, 2011, 239-251.

consider the institutionalization of teacher training as being interdependent with the process of professionalization and with the scientific field of pedagogy (267-298). The study does not aim to analyse the functioning of the institutions and to what extent they have succeeded in meeting the objectives underlying their establishment. We also did not include the voice of the teachers, their pleadings in favour of any kind of training, or the professional strategies implied by them as alternatives to the official professional path.

The development of teacher education, as well as the educational system in general was a continuous process influenced by the social and political context of the second half of the nineteenth century Romania. This context was dominated by the national project and the modernization process. After 1859, when the Romanian provinces of Moldova and Wallachia formed the Romanian national state, the process of building a national identity and a common consciousness among the population became one of the main political projects of the moment. It was not the only one, at the same time Romania being involved in a process of creating modern institutions following the Western model.

The state had assumed the development and financing of the public educational system, the school being considered as one of the instruments that built the national identity, that educated the professional and social elite demanded by the new institutional structures and that prepared the qualified personnel necessary for the economy. Although initiatives related to the establishment of public schools date back to the first half of the nineteenth century, the basis of a public education system was set through the 1864 Education Law. The law declared primary instruction as compulsory and free and laid the foundations of secondary education by establishing secondary schools (gymnasiums, high schools and girls' secondary schools) in the largest cities in Romania ("Lege asupra instrucțiunei" 1864, Lascăr & Bibiri, 1901, 9-31). The law centralized and homogenized the schooling system, with the Ministry of Public Instruction as the sole authority to decide on educational policies. The creation of the public school network required a large number of teaching staff with a specific training, but the recruitment posed some problems to authorities. In an attempt to solve the issue, the state had assumed the formation of secondary teachers, establishing a formative course and the institutions that would train the teaching staff.

The sources used¹ comprise of the legislative measures taken by the Ministry of Public Instruction, archive funds of the institutions for training the teaching staff and works of

¹ The full list of sources can be found in the final bibliography.

theoreticians and practitioners in the field of education which include reflections on the educational act and their profession, with the most addressed topics being training and status.

The training of the teaching staff has been the subject of a consistent historiography, with approaches varying from professionalization perspective (McLelland, 1991; Chapoulie, 1987) to history of education (Polenghi & Protner eds. 2013; Grandiere, 2006;). These analyses have highlighted the transformations suffered over time by the notion of professional training, the consequences that a rigorous instruction had on the teaching staff, as well as the circulation of pedagogical theories and institutional models in the European states in nineteenth century. The interest in the subject grew in the context of contemporary educational reforms and the attempt to understand the current problems and needs of the school from a historical perspective (Criblez & Hofstetter eds., 2000).

Teacher training as reflected in the legislative measures

The 1864 Education Law stated that the teaching personnel, regardless of gender, was required to demonstrate the graduation of “identical or similar” studies with those they were supposed to teach, and all studies up to that point. (“Lege asupra instrucțiunei” (1864), Lascăr & Bibiri, 1901, 28). This meant that those who wanted a position in a secondary school had to at least have graduated a school of the same level. Male teachers could comply with this rule, because they have had secondary schools since the first half of the nineteenth century, which made the recruitment possible. In the case of female teachers, since the secondary schools for girls were established only in 1864, the recruitment was mainly done from male teachers, women of foreign extraction or female Romanians who attended boarding schools abroad. The equivalence of studies did not apply as rigorously as in the case of men, and any proof of attending a boarding school or several secondary classes abroad opened access to the job. The 1864 law instituted a brief pedagogical training for female youth who aspired to a teaching career by providing a pedagogy class in the last year of the secondary school (“Lege asupra instrucțiunei” (1864), Lascăr & Bibiri, 1901, 19)².

The authorities solved the acute need for qualified teachers the law had generated using the human resources available at the time. The solution was seen as temporary. Moreover, intentions to institutionalize the training of the teaching personnel in order to obtain a better prepared staff were prefigured in the new law. It was planned that two normal schools would be founded in Iași and Bucharest to train the teachers and professors (“Lege asupra instrucțiunei” (1864), Lascăr &

² The study programme in secondary schools for girls lasted five years.

Bibiri, 1901, 28). The opening of the two institutions was postponed for several decades until 1880 (NAR-BMA, found UB-FLP, file 19/1880, sheets 79 r-v, 96 r-v for Bucharest. Petrescu, n.d., 21 for Iași).

A step towards professionalization was made in 1879, when obtaining a post in a secondary school was conditioned by higher education and the future teachers had to hold a bachelor or doctoral degree in the scientific field which included the discipline they were to teach ("Lege pentru numirea" (1879), Lascăr & Bibiri, 1901, 34). At that time, good training involved knowing the discipline they were going to teach, possessing a scientific knowledge confirmed by a university degree without any interest in pedagogical training.

The law made no reference to the female teachers' training. Secondary studies, whether they were being pursued in the country or abroad, in state or private schools, were sufficient for the job. Requiring mandatory higher education for female teachers would have been impossible at a time when the idea of university studies for girls raised enough polemics (Rados, 2010, 14-21) and was a career option for only a small percentage of women. In addition, such a rigorous criterion would have restricted the access to teaching positions for graduates of Romanian secondary schools for girls and would have created a situation where teachers could be recruited exclusively from the ranks of males and foreign women (especially for teaching foreign languages).

1898 brought about a paradigm shift in teacher training. According to the law of secondary education of that year, the future teacher had to be a university graduate and to attend a pedagogy course at the university and the lectures and practical works of a pedagogical seminar ("Lege asupra învățământului" (1898), Lascăr & Bibiri, 1901, 81). The new institution replaced the normal superior school, taking over the function of the latter. The interest in pedagogical training is also reflected in the introduction of a pedagogy test in the exam for a teacher's position ("Lege asupra învățământului" (1898), Lascăr & Bibiri, 1901, 81).

Institutional experiments for secondary teachers' training

As mentioned earlier, the 1864 law envisaged the establishment of two normal schools in Iași and Bucharest for the training of secondary teachers and university professors. These institutions, designed to work alongside the two main universities, were to recruit their pupils from students aspiring to a teaching position. The study programme, extended over a three-year period, having a theoretical and practical dimension, provided for the study of disciplines in the fields of literature, mathematics and natural sciences, to which were added the theory of education or

philosophy and the "practice of the best educational processes and disciplinary methods" ("Lege asupra instrucțiunei" (1864), Lascăr & Bibiri, 1901, 25). The last disciplines indicated a preoccupation for the vocational training of teachers.

The 1864 law briefly dealt with the topic of normal superior schools, leaving the organisation of these institutions to a future piece of legislation. Perhaps such an intention was behind the proposed 1881 *Bill Regarding the Normal Schools* ("Proiect de lege", (1881) *Monitorul Oficial*, 5624). The project insisted on the admission conditions and on the obligations of the teaching staff, without making any reference to the training that would be followed by the aspiring teachers. A new element was the mention regarding the practice period that students of normal schools had to do after completing their studies. Expanded over a year, this period was crucial for the future teaching career. Having good results was a condition to enrol in the exam for a teacher position. The project contained an innovative measure: it admitted girls, but only to audit the lectures and accompanied by a parent ("Proiect de lege", (1881), *Monitorul Oficial*, 5624). It was a temporary measure until the establishment of a normal superior school for girls, suggesting the authorities' interest in finding solutions to improve the training of future female teachers. Most likely, the 1881 bill remained a simple project, since the subsequent school legislation makes no reference to it.

The Normal superior school in Bucharest, founded in 1880, underwent a re-organization in 1892 when the scope of the institution was reduced to training secondary teachers, abandoning a common formative course for secondary teachers and professors ("Regulament pentru Școala normală" (1892), Lascăr & Bibiri, 1901, 496). The school received a maximum of 36 students (in a boarding school regime) who were also studying at the university. The school was structured in two main departments (humanities and sciences), each with several subdivisions ("Regulament pentru Școala normală" (1892), Lascăr & Bibiri, 1901, 495). The study programme consisted of lectures given by *maîtres de conférences*, elected by the ministry from among university professors and lessons delivered by *repetitori*³, selected by the same authority from high school and gymnasium teachers. I should note the difficulty of translating these types of talks, since there is no mention of their content and structure. Depending on the topic, the lectures were separated in generic, covering common disciplines for the students of both departments (pedagogy, geography, foreign languages, stylistics) and specialized, based on the disciplines

³ The position has been specifically created for normal superior schools and no equivalent can be found for these teachers in the contemporary professional structure.

studied in each department, respectively each subdivision. Unlike these, the lessons covered disciplines that were not part of the university programmes, but were taught in high schools and gymnasiums ("Regulament pentru Școala normală" (1892), Lascăr & Bibiri, 1901, 495).

The normal school put a special emphasis on developing the scientific knowledge of its students. It also covered pedagogical training, without giving it too much space in the formative course, reducing it to a pedagogy class and a series of practical activities. The student's obligation to teach in a secondary school as a way of acquiring a number of skills required by the profession was not new; the 1864 law mentioned it. New was the provision asking the student to produce a written teaching strategy "as thorough as possible", explaining the steps followed and the methods used. The lesson plan had to be presented beforehand to the supervisor in order to be corrected and approved, and to give the student the possibility to integrate the feedback in the strategy. The practical lesson, delivered by the student and audited by his fellow colleagues was followed by "critical discussions" chaired by the school principal, in which the student's performance was analysed ("Regulament pentru Școala normală" (1892), Lascăr & Bibiri, 1901, 498). The principal was required to keep a register recording the distribution of practical lessons, with information about the student, the class, the discipline and the time of these lessons. The normal school was designed to cover the demand for qualified staff needed by the state school network, and the Ministry of Public Instruction took a series of measures to have results. It constantly reminded the graduates of their obligation to teach in a state school upon completing their studies. In a regulation from 1891, the ministry laid down a mandatory 10-year teaching period and asked the graduates to make a firm commitment to this (NAR-BMA, found UB-FLP, file 52/1891, sheet 343). Probably, in the context of emerging career options that were more attractive than teaching and the expansion of the secondary school network, the ministry had tried to ensure that graduates would remain in office for a certain period of time.

The pedagogical seminar, "a university workshop of teaching experience"

In 1899, normal superior schools were replaced by pedagogical seminars. Although the purpose of both institutions was essentially the same, the training of secondary teachers at the end of the nineteenth century had a completely different form than that provided by the normal superior schools' programme. The idea of solid academic studies was maintained, but it had to be complemented by professional competences in the field of pedagogy and education sciences. Consequently, the seminar's academic programme, much more articulated in comparison with

that of the normal superior schools, aimed to familiarize the students with pedagogical theories and pedagogical issues of the educational process.

The practical dimension was encompassed by pedagogical practice in which students could observe and apply the theoretical knowledge acquired. For this purpose, two secondary schools for practice (*école d'application*) have been set up, corresponding to the two seminars in Iași and Bucharest. Although pedagogical practice could be done in regular schools, the new institutions were preferred, despite the high financial costs they involved. The explanation lies in the fact that these *écoles d'application* have been conceived as “labs” for teaching experiences, offering the ideal conditions for the didactic act to unfold freely: they had exceptional facilities, the classes had a small number of students, and the teachers guiding them were to be recruited through a rigorous selection system meant to identify those with a solid scientific and pedagogical training.

The pedagogical practice was following new principles; it used scientific knowledge from new fields (pedagogy, psychology, didactics). A complex documentation, consisting of lessons plans, specialised notebooks, psychological studies about pupils and other materials (Găvănescul, 1900, 11-12), was made available to students to guide and teach them, formalizing a unique way of conducting the educational act. At the same time, reports detailing how the lesson would unfold, the discussions and comments after its delivery – all part of the above mentioned documentation – served as advice capable of recording in the slightest details the performance of those who taught, allowing for a rigorous observation.

The seminar promoted a shift of paradigm in the educational act from a traditional pedagogy to an active one focusing on the child. Campaigning for the abandonment of a passive teaching style with controversial results and criticizing the importance placed on the great amount of information, which pedagogical research showed was not useful, the founders of the new institution asked for the replacement of these obsolete working methods. The improvement of teaching methods was backed by the founders of the seminar with the nationalist rhetoric that stimulated emotional development and support for authorities. Thus, the old educational methods had to be replaced because they were wasting “the vital energies of the youth and the material resources of the nation” (Găvănescul, 1900, 15). The modern character of the pedagogical seminars was announced in its objectives: that of promoting active learning methods and a new type of education whose aim was the development of the social and practical skills of children. The seminars had to initiate the future teachers in “the art of didactics”, to accustom them with methods that instigate “the students to seek the truth”, to stimulate their thinking and “strengthen

their will” (Găvănescul, 1900, 15 and Dimitrescu-Iași, 1913, 7-8). Another idea to be implemented was to harmonize the knowledge delivered by the school with the practical interests of the children (Găvănescul, 1900, 16). However, the promoters of the new teaching methods admitted the degree of difficulty compared to the old methods that only taught pupils information “by heart”, and the potential to discourage future professionals.

The establishment of the seminar marks a new stage in the teaching profession in which the didactic act and the professional practices were structured according to new principles that saw education as the subject of a scientific discourse based on rigorous scientific research and on new disciplines: pedagogy, child psychology. These transformations, far from being specific to the Romanian society, must be seen in the nineteenth century academic context, marked by pedagogical developments and the emergence of disciplines known as education sciences, which focused on the child and on the educational process. As pointed out by Hofstetter & Schneuwly (2000) the need to train education professionals was at the origin of the development of the disciplines of education and the latter transformed the nature of teacher training (pp. 267-298). The Romanian teachers came in contact with scientific theories and with various models of professional training. The contact was facilitated by the formative years they spent in the universities of Western Europe, by the circulation of pedagogical literature and human resources, by the existence of “spaces” that disseminated knowledge (conferences and congresses, international expositions).

The training of female teachers

In the case of female teachers, the institutionalization of the professional training began in 1864, but little progress had been made beyond that point by the end of the century. Several causes have contributed to this situation. First, the reduced school network has not grabbed the authorities’ attention enough to be improved. Second, the large number of foreign teachers and governesses in Romania (at least in the 70s and 80s of the nineteenth century) with very diverse studies, made it impossible to find a common denominator in terms of training. A contributing factor may also have been the widespread idea that the knowledge transmitted in a school for girls did not have to be very substantial, hence it did not require a strict regulation of female teachers’ training. On the other hand, there were also views which supported the need for women’s education and it is interesting to note that vocation and women’s traditional role have been used as pretext for this. In the context of the national project, the traditional role held by women had gained a political value, and children’s education (the future citizens) in the spirit of

national values and attachment to the country was perceived as a means of serving one's country (Hermeziu Petroviciu, 1891, 11). The rhetoric is common in other countries of Southeastern Europe as pointed out by Daskalova (2010) and used with the same purpose to encourage women education. Returning to Romanian case, it should be noted that the position of female teachers has been seen as an extension of the women's traditional role and consequently easily accepted by public opinion.

In the 1880s, there was an interest towards female teachers training. The *Bill Regarding the Normal Schools* in 1881 stipulated the admittance of girls in the normal superior schools for boys ("Proiect de lege" (1881), *Monitorul Oficial*, 5624), but a normal superior school for their training was established only in 1898. Interestingly, its organization was largely inspired by that of homonymous institutions for boys which had just recently been dissolved. The institution received graduates from secondary schools for girls, had two departments (humanities and sciences) and the studies lasted three years. The training included both scientific and pedagogical training, but the latter was treated quite superficially, far from the scope of pedagogical seminars designed for boys ("Lege asupra învățământului" (1898) Lascăr & Bibiri, 1901, 93).

Alongside the official course that involved studies in a normal school, the authorities also accepted another training that involved university studies completed with a diploma and pedagogical training. The latter consisted of pedagogy courses at the university, completed with a "satisfactory" exam and theoretical and practical works in pedagogy that were taught in the final year at the normal superior schools ("Lege asupra învățământului" (1898), Lascăr & Bibiri, 1901, 93). Female teachers have seen the university studies as a safer way to enter the teaching profession (Rados, 2010, 15-17), sometimes preferring them to the normal schools. It is the task of further research to determine whether this second option to enter the profession has been proposed by the authorities or they merely legalized it.

References:

- Chapoulie, J. M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Daskalova K. (2010), Nation-Building, Patriotism, ad Women's Citizenship: Bulgaria in Southeastern Europe, in Albisetti J. C., Goodman J, and Rogers R. (eds.), *Girls' Secondary Education in the Western World: From the 18th to the 20th Century*, (149-164). New York: Palgrave Macmillan.

- Dimitrescu-Iași, C. (1913). *Seminarul pedagogic universitar București. Memoriu prezentat D-lui Ministru al Instrucțiunii*. n.p., Universala.
- Găvănescul, I. (1900). *Seminarul pedagogic universitar din Iași. Două rapoarte înaintate Ministerului Instrucțiunii Publice*. Iași: „Dacia” P. Iliescu & D. Grossu.
- Grandière, M. (2006), *La formation des maîtres en France. 1792-1914*. Lyon: INRP.
- Hermeziu Petroviciu, D., (1891). *Femeiea și educațiunea națională*. Brăila: Tipo-litografia G. Bălășescu.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2000), *L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise?* in L. Criblez & R. Hofstetter (eds.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles, Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. (267-298). Bern: Peter Lang.
- ”Lege asupra instrucțiunei (1864)” in Lascăr C. & Bibiri I. (1901) (eds.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor decisiuni și dispozițiuni generale ale acestui departament de la 1864-1901*. (9-31). București: Imprimeria Statului.
- ”Lege pentru numirea” profesorilor la gimnasil, licee și școli profesionale (1879) in Lascăr C. & Bibiri I. (1901) (eds.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor decisiuni și dispozițiuni generale ale acestui departament de la 1864-1901*. (34-36). București: Imprimeria Statului.
- ”Lege asupra învățământului” secundar și superior (1898) in Lascăr C. & Bibiri I. (1901) (eds.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor decisiuni și dispozițiuni generale ale acestui departament de la 1864-1901*. (77-95). București: Imprimeria Statului.
- McLelland, C. (1991), *The german Experience of Professionalization. Modern lerned profession and their organization from the early nineteenth century to the Hitler era*, 1st edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- National Archive of Romania - Bucharest Municipal Archives, University of Bucharest- Faculty of Letters and Philosophy, file 19 year 1880, file 52 year 1891.
- Petrescu, I. C. (1941). *Instituții de pregătire a profesorului secundar. Comunicare ținută la Academia de Științe în ședința de la 13 februarie 1941*. București: „Bucovina” I. E. Torouțiu.
- Polenghi S. & Protner E. (eds.) (2013) .*The development of teacher education in the countries of Central and South-Eastern Europe*. [thematic issue]. *History of Education & Children`s Literature*, VIII/1.
- ”Proiect de lege” pentru școli normale, (1881, octomber/november, 31/12). *Monitorul Oficial*, 5622-5624.
- Rados, L. (ed.) (2010), *Primele studente ale Universității din Iași. Volumul I, Facultatea de Litere și Filozofie (1879-1897)*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
- ”Regulament pentru Școala Normală” Superioară din București (1892) in Lascăr C. & Bibiri I. (1901) (eds.), *Colecțiunea legilor, regulamentelor, programelor și diferitelor decisiuni și dispozițiuni generale ale acestui departament de la 1864-1901*. (495-499). București: Imprimeria Statului.

II

FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Formação de Professores do Futuro em Angola – Escolas da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) Organização Não Governamental 1995-2015

Celestina Silepo*

Resumo

As escolas de professores do futuro são escolas para formar professores para leccionarem da 1ª a 6ª classe em escolas do ensino primário nas zonas rurais e peri - urbanas. A formação baseia-se no método de DMM (Determinação Moderna de Métodos) dividido em 50% para estudos, 25% para cursos e 25% para experiências.

As fontes consultadas em Angola que fundamentam os resultados encontrados foram levantadas no arquivo das *Escolas de Formação de Professores do Futuro* e noutras instituições oficiais, tais como: fichas individuais dos alunos com a 10ª classe; os relatórios anuais e bianuais da ADPP; planos de estudo; programa de formação; documentos orientadores sobre o funcionamento das *Escolas de Formação de Professores do Futuro*; Ministério da Educação de Angola em algumas direcções adstritas: Direcção Nacional de Formação de Quadros e Ensino, onde foram providenciados dados e informações acerca da formação de professores do futuro em Angola; Gabinete de Intercâmbio Internacional providenciado o acordo de colaboração entre o Ministério da Educação da República de Angola e Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP) Organização Não Governamental.

O resultado do estudo empírico fundamenta-se ao questionário dirigido aos estudantes finalistas das *Escolas de Formação de Professores* seleccionadas para a amostra e a técnica de perguntas fechadas (Freixo, 2012, p.228). A codificação dos dados em bruto do texto foi tratada com base na análise de conteúdo de Bardin (1977, p.129).

Palavras chave: Formação, Professores, Escola, Método

The training of Teachers of the Future in Angola - Schools of Development Assistance from People to People (ADPP) Non-Governmental Organization 1995-2015

The future teacher schools are schools to train teachers to teach 1st to 6th grades in primary schools in rural and peri-urban areas. The training is based on the DMM method (Modern Methods Determination) divided by 50% for studies, 25% for courses and 25% for experiments.

The sources consulted in Angola that base the results were found in the archive of the Training Schools of Teachers of the Future and other official institutions, such as: individual records of the students with the 10th class; the annual and bi-annual ADPP reports; study plans; training program; guidance documents on the functioning of teacher training colleges of the future; Ministry of Education of Angola in some directorates attached: National Directorate of Teacher Training and Teaching, where data and information about the training of teachers of the future in Angola were provided; International Exchange Office has provided the collaboration agreement

* Faculdade de Letras da Universidade do Porto, celestina1999@hotmail.com.

between the Ministry of Education of the Republic of Angola and the People's Development for Development (ADPP) Non-Governmental Organization.

The result of the empirical study is based on the questionnaire addressed to the finalist students of the Teacher Training Schools selected for the sample and the technique of closed questions (Freixo, 2012, p.228). The encoding of the raw data of the text was treated based on the content analysis of Bardin (1977, p. 129).

Keywords: Formation, Teachers, School, Method

Na década de 80 do século passado, começaram os primeiros contactos da ADPP em Angola. Na época, a ADPP ainda não tinha um estatuto próprio, prestando assistência técnica a Angola, a ADPP Dinamarca, a ADPP Suécia. Nesta altura, o governo angolano era representado pelo Ministério da Educação. Em 1986, o primeiro acordo entre a Liga de Amizade e Solidariedade com os Povos e o Ministério da Educação consistiu no projecto da construção da escola para crianças órfãs de guerra. Entretanto a organização não-governamental ADPP começou a sua primeira actividade de formação com a construção da escola Técnica Rural Paiva Domingos da Silva designada por Cidadela das Crianças na província do Bengo, município de Caxito, em regime de internato para órfãos de guerra e outras crianças vulneráveis (Ent.RV, 2016).

A ADPP é uma Organização Não Governamental (ONG) angolana registada no Ministério da Justiça em 1992. Os objetivos da sua missão em Angola consistem na promoção da solidariedade entre as pessoas, na promoção do desenvolvimento económico e social de Angola através da implementação de projetos de desenvolvimento nas áreas da educação, formação, bem-estar social, saúde, cultura, meio ambiente, produção, agricultura, comércio e outras áreas e na promoção de uma vida melhor para as pessoas mais necessitadas. Neste sentido, os projetos da ADPP estão direccionados para nove setores ligados aos objetivos da declaração de missão: Formação de Professores; Ajuda às Crianças e Programa Comunitário para o Desenvolvimento Rural; Escolas de Artes e Ofícios; Escolas Polivalentes para Crianças e Jovens; Esperança; TCE - Total Controlo da Epidemia do VIH/ SIDA; Arborização e Projectos Ambientais; Angariação de Fundos; Clubes de Pequenos Agricultores (ADPP, 2007-2008).

No sentido de entender o processo de formação de professores do futuro, é importante conhecer as siglas ADPP e EPF que acompanham todo este trabalho. A ADPP significa Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo e a sigla EPF refere-se à Escola de Professores do Futuro. A Primeira *Escola de Professores do Futuro* começou a funcionar em Angola em Agosto de 1995 na província do Huambo de acordo a lei nº18/91 de 18 de maio de institucionalização do ensino privado em Angola. O objetivo da formação de professores na *Escola de Professores do Futuro*

consistia na preparação de professores para lecionar o ensino primário em zonas rurais e peri-urbanas.

O acordo de colaboração entre o Ministério da Educação da República de Angola e a ADPP para o estabelecimento e o funcionamento das *Escolas de Professores do Futuro* foi assinado a 29 de Agosto de 2006 por Maria Imaculada Soares Curado, Directora do Gabinete de Intercâmbio Internacional do Ministério da Educação e por Rikke Viholm, Presidente do Conselho de Administração da ADPP. No entanto, a assinatura do acordo ocorreu muito tempo após as escolas de formação terem iniciado o seu funcionamento devido ao período de guerra que se vivia na época. Actualmente, existem cerca de 14 escolas construídas no âmbito deste acordo de colaboração em 14 províncias de Angola que na sua maioria não tinha uma instituição de formação de professores para o ensino primário.

Quadro 1: Escolas de Professores do Futuro construídas em Angola

Nº	Início	Escola	Formados
1	1995	EPF Huambo	549
2	1996	EPF Bengo	632
3	1997	EPF Benguela	494
4	1998	EPF Cabinda	476
5	2000	EPF Luanda	520
6	2001	EPF Zaire	306
7	2006	EPF Bié	149
8	2007	EPF Uíge	80
9	2007	EPF Malanje	44
10	2008	EPF Cunene	
11	2009	EPF Kuanza Sul	158
12	2010	EPF Kuanza Norte	118
13	2013	EPF Kuando Cubango	
14	2013	Londumbale*	
Total			3526

Fonte: HPP 2009, ADPP 2013

*Município da Província do Huambo

Programa de formação

A abordagem do programa de formação parte da ideia de que “O homem tem necessidade de ser formado, para que se torne homem” (Coménio, 1957, p. 119). Partindo deste pensamento, torna-se necessário que a formação tenha o [planeamento escolar] (Libânio, 1994, p. 221). Segundo Haidt (2003, p. 95), o planeamento escolar é o processo de tomada de decisões quanto aos objetivos a serem atingidos e a previsão das acções, tanto pedagógicas como administrativas que devem ser executadas por toda a equipa escolar. De acordo com Libânio (1994, p. 221) o planeamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das actividades didácticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Neste contexto, o programa de formação das EPF's contempla o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didáctica, a contextualização social, económica, política e cultural da escola, a caracterização da comunidade escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (Libânio, 1994, p. 230).

O programa de formação das EPF's tinha, na sua concepção inicial, a duração de dois anos e meio distribuído por oito períodos (ADPP, 1995-2005), tendo, para além da formação, sessões pedagógicas. Estas consistem em cursos¹ com a duração de um ano para professores em serviço nas escolas do ensino primário (ADPP, 2007-2008). Actualmente o programa de formação tem três anos e está dividido em dezoito períodos.

De forma a perceber o programa mais detalhadamente e as mudanças que foi sofrendo, são, de seguida, enumerados os 8 períodos do plano inicial de ensino das EPF's.

O primeiro período, denominado “O Mundo em que Vivemos”, com a duração de três meses, proporcionava ao estudante a participação em várias actividades relacionadas com diversos assuntos de interesse para os mesmos: estudo do mundo no qual e com o qual o futuro professor irá trabalhar; aquisição de conhecimento extensivo acerca da situação de muitos países no mundo; compreensão das desigualdades sociais mundiais; debate em grupos para definir questões de importância para investigar mais pormenorizadamente; convívio com pessoas de outros países; início de uma vida activa de internato na escola; participação na

¹ Nota metodológica: durante o nosso discurso vamos usar o termo “curso” que significa “aula” na linguagem utilizada nas Escolas de Formação.

gestão prática da escola; realização de ações de informação na comunidade local e na escola primária acerca do mundo (EPF, 2008, p. 97).

No segundo período “O Nosso País”, também com uma duração de três meses, os estudantes realizavam diversas atividades: familiarização com a vida quotidiana do povo de Angola, as suas produções e modos de vida; estudo das condições nas aldeias e cidades, oficinas e fábricas, nos campos de agricultura, nos barcos dos pescadores, nas famílias; formação sobre métodos de entrevista e realização de investigações; frequência de cursos de diversos temas; entrevista a autoridades, professores, padres, e polícias; pesquisa acerca das razões da pobreza no país; investigação sobre o estado das escolas primárias do país; estudo relacionado com o sistema educacional do país; criação de visões e ideias para o professor do futuro e para os recursos, a natureza e o povo de Angola; produção de materiais de ensino; estudo e prática das disciplinas de produção alimentar, manutenção e limpeza geral, desporto, cultura e música (EPF, 2008, p. 107).

No terceiro período, “Continuamos a Construir a Nossa Escola”, que tinha a duração de um mês, o estudante participava no melhoramento dos edifícios e das redondezas físicas da escola de formação de professores, cujo processo envolvia: o planeamento antecipado do projecto; a realização do orçamento; a compra de materiais; o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao trabalho prático; o treino de competências práticas; a reorganização quando necessária; a formação de métodos de liderança e organização; a inclusão de competências práticas das tarefas diárias de limpeza, cozinha, manutenção e jardinagem; a redacção de instruções para uso na escola primária; o planeamento de acções a levar a cabo nas escolas primárias; o treino de trabalho em grupo com rapidez e dinamismo para obter um resultado de alta qualidade; a melhoria da vida do internato da escola (EPF, 2008, p.117).

O quarto período, “Prática Escolar e Estudos Complementares”, tinha cinco meses, era principalmente ocupado pela prática numa escola próxima de forma a aprender a enfrentar a realidade da escola na sociedade, a conhecer as condições das escolas primárias rurais e urbanas e a vivenciar o papel da escola na comunidade. Para além disso, o estudante conciliava a prática escolar com outras atividades: a definição de 100 questões pedagógicas com as quais trabalhar durante o período inteiro; o estudo de disciplinas na Determinação de Métodos Modernos (DMM) e de outras, tais como, Português, Matemática, Ciências, Artes Visuais, Educação Física e Metodologia das disciplinas; a pesquisa sobre os métodos de ensino em cada uma das disciplinas; o estudo e aplicação de metodologias preliminares; a participação em

cursos de professores; o planeamento e preparação de aulas; a experimentação de novas formas de ensino; a construção de uma boa relação com o professor de ensino primário; e o planeamento e execução de acções práticas na escola (Idem, p.123).

No quinto período, “Consolidação e Disciplina da Carta”, durante cinco meses, o estudante realizava atividades de expansão e aprofundamento do conhecimento, perspectiva e competências do futuro professor, concentrando-se sobre três disciplinas principais; de consolidação dos estudos das disciplinas e aumento da prática académica; de interpretação das disciplinas de forma a se tornarem relevantes e contemporâneas para as crianças da escola rural; de formação em disciplinas académicas; de reflexão sobre as experiências de ensino do período de prática escolar; de debate em grupo acerca da importância das disciplinas e de como usar o conhecimento obtido; de planeamento do ensino primário; de aprofundamento do ensino de Ciências da Natureza e Matemática; de discussão e experimentação em grupos de métodos de ensino como forma de preparação para o próximo período. Para além das atividades referidas, era realizado um estudo adicional de Inglês, Desporto, Cultura e Música; eram criados materiais didáticos extensivos para as disciplinas de consolidação. Neste período de formação, o estudante escolhia uma das quatro disciplinas da carta (Promoção da saúde; Porta-voz da mulher, Empreendedorismo e Liderança Comunitária) e deveria realizar o planeamento de um projeto comunitário, estabelecendo os seus objetivos para esse mesmo projeto (Idem, p. 137).

O sexto período, “A Oficina Pedagógica”, de duas semanas, partia do sonho de que todas as escolas primárias em Angola deveriam possuir uma Oficina Pedagógica. Deste modo, o estudante aprendia os serviços e competências ligadas a estas Oficinas, criando materiais a usar para instruções e informação na comunidade. Para além disso, participava em cursos de professores sobre temas como a história da informática e o funcionamento do computador ou as soluções para a eletricidade na Angola rural. A Oficina Pedagógica era designada como um centro equipado com computadores ligados à Internet para o ensino e educação, constituindo uma ferramenta moderna para o conselho de professores onde todas as aulas e disciplinas seriam arquivadas de forma digital para acesso a todos os professores. A oficina teria, ainda, um rádio de onda curta, uma televisão ligada a satélite, uma impressora e um scanner. Assim, a Oficina Pedagógica passa a ser um centro cultural na comunidade vizinha da escola, no qual os professores da escola primária podem oferecer cursos a pessoas da comunidade, proporcionando discussão sobre questões de interesse, organizar eventos culturais, e projetar filmes instrutivos (Idem, p. 151).

No sétimo período, chamado de “O Elemento do Estágio”, com a duração de 11 meses, o estudante começava a preparar o trabalho como professor a tempo inteiro durante um ano letivo completo, mudando-se para a comunidade onde a escola está situada de forma a estabelecer uma base entre as pessoas da comunidade sobre a qual irá trabalhar durante os 11 meses e apresentar-se pessoalmente aos líderes locais. Assim, era possível ao estudante absorver a vida da comunidade e descobrir onde e como fazer a diferença para melhorar as condições de vida; considerando o passado e a vida concreta das crianças como um crucial ponto de partida. Neste período, o estudante deveria realizar o estudo das disciplinas a serem lecionadas na escola primária, usando as mesmas na prática do trabalho do dia-a-dia em disciplinas como Pedagogia, Didática geral, Psicologia, Organização e Gestão Escolar, Filosofia da Educação. Este período marca, também, o início do trabalho com o projeto comunitário já referido, devendo o estudante construir uma cooperação com o Director e o conselho de professores da escola primária (Idem, p. 155).

O oitavo período seria a altura dos “Exames Finais”. Assim, o estudante realizava um trabalho intensivo na escola em conjunto com toda a equipa, durante um mês e meio, de modo a preparar os exames orais e escritos. Com esse objetivo, era proporcionado aos estudantes a participação em encontros comuns frequentes para assegurar que todos estão em acção e a progredir com as suas preparações. Para além da realização dos exames, os estudantes tinham, ainda, de preparar uma sinopse de 25 páginas acerca de um tema pedagógico importante; estudar as disciplinas a partir da base de dados DMM; fazer uma avaliação pessoal, certificando de que está pronto a ser professor numa zona rural; obter o certificado de professor; e planear o futuro de cada um dos membros da equipa. O exame final da formatura seria celebrado com uma festa, para a qual seriam convidados os líderes locais, professores da escola primária, crianças e pais (Idem, p. 183).

O novo programa de formação de três anos criado em 2012 para as Escolas de Formação de Professores em Angola geridas pela ADPP foi implementado em 2013 em todas as escolas de *Formação de Professores do Futuro*. Segundo o plano de curso, as actividades a serem realizadas estão divididas em 7 capítulos: Outro Tipo de Escola; Outro Tipo de Professor; 40 Anos de DNS; O Ano Internacional do Professor; O Ano de Outro Tipo de Escola; O Ano de Outro Tipo de Professor; As Disciplinas da Formação (EPF, 2013). Cada capítulo está dividido por unidade didáctica que reúne várias aulas sobre assuntos correlatos (Haidt, 2003, p. 101).

De facto, existem algumas diferenças entre os dois programas que podem ser evidenciadas. No primeiro, os temas eram distribuídos por períodos, a Oficina Pedagógica era ministrada como um período e as disciplinas da carta eram quatro (Promotor de saúde, Porta-voz da mulher, Empreendedor e Líder Comunitário). No atual programa, a Oficina Pedagógica é ministrada no segundo ano da formação como disciplina curricular e as disciplinas da carta aumentaram para seis: Empreendedor, Activista de saúde, Porta-voz da mulher, Produtor de alimentos, Líder comunitário e Activista de média e informação.

Paradigma Metodológico de Formação das Escolas de Professores do Futuro

A epistemologia de metodologia de ensino na EPF proporciona aos sujeitos do acto educativo não só o conhecimento da estrutura teórico-prática dos métodos de ensino, mas, numa perspectiva substancial, a incorporação do pólo instrucional no pólo socio-educacional que vem ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas e estas últimas ao contexto sócio-cultural (Haidt, 2003, p. 224). Por outro lado, considera-se o ponto essencial para valorizar a matéria de ensino em estudo na educação escolar. Desta forma, é essencial a proposição de métodos de ensino que proporcionem ao educando um modo significativo de assimilação crítica da ciência, representada na escola pela matéria de ensino e o confronto desta com as necessidades sócio-culturais dos diferentes grupos sociais que frequentam a mesma escola (Haidt, 2003, p. 224). De acordo com Libânio (1994, p. 150), o conceito de método significa o caminho para atingir um objectivo. Em Português, a palavra método remete-nos para uma dezena de significados, de entre as quais os dicionários nos permitem escolher a mais apropriada ao uso que se pretende fazer do termo. Empregamo-la aqui no seu sentido primeiro, muito próximo da sua etimologia (meta: para, caminho) e definimos o método como uma «maneira de progredir para um fim inspirando-se em certos princípios e seguindo uma certa ordem» (G.L.L.F., 1975, cit in Carvalho, 1995). Segundo o método Montessoriano, baseado no enquadramento pedagógico, o aluno é guiado pelo educador para construir as suas próprias ideias (Carvalho, 1995, p. 28).

Neste contexto, o método de estudo da formação da EPF é fundamentado na já referida DMM, criada com o princípio de que deve haver muitos conhecimentos disponíveis nas tarefas. Este método coloca o estudante no centro da sua própria formação e engloba três categorias diferentes de instrução: os Estudos, os Cursos e as Experiências (EPF, 2013).

Os Estudos são realizados por cada estudante de forma individual, orientados pelo professor, ocupam metade do tempo da formação e o material de formação está disponível num banco de

dados num computador ligado à rede da escola ou impresso em papel. Perante o material disponível, o estudante escolhe o assunto que quer estudar dentro dos temas definidos para o período (EPF, 2013). No âmbito dos Estudos, o estudante escolhe uma tarefa com um título e uma descrição, após ler a introdução que contém os pormenores sobre o assunto a tratar, seguindo as instruções a seguir para resolver a tarefa. Quando terminar, a tarefa deve ser enviada ao professor que a corrigirá em 48 horas e dará a sua aprovação com comentários e pontos equivalentes a avaliação (EPF, 2008). O grupo de funcionamento ou equipa realiza uma reunião semanal onde se faz o ponto da situação do progresso dos seus estudos semanais num diagrama e os resultados são discutidos.

Os Estudos podem ser relacionados com o pensamento de Libânio (1994, p. 163), que sugere no seu livro o método de trabalho independente dos alunos, a partir de tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que estes as resolvam de modo relativamente independente e criativo. Para este autor, uma das formas didáticas mais comuns para pôr em prática o trabalho independente e auxiliar no desenvolvimento mental dos alunos é o estudo individual ou em duplas de alunos (Libânio, 1994, p. 163). Segundo Haidt (2003, p. 159), o estudo dirigido consiste em fazer o aluno estudar um assunto a partir de um roteiro elaborado pelo professor, que estabelece a extensão e a profundidade do estudo. O estudo ocupa metade do tempo de formação e o estudante executa as tarefas individual sob orientação de um professor que respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Deste modo, os objetivos do estudo dirigido podem ser definidos em quatro pontos: a) desenvolver técnicas e habilidades de estudo, ajudando o aluno a aprender as formas mais adequadas e eficientes de estudar cada área do conhecimento; b) promover a aquisição de novos conhecimentos e habilidades ajudando o aluno no processo de construção do conhecimento; c) oferecer aos alunos um roteiro ou guia de estudos contendo questões, tarefas ou problemas significativos que mobilizem os seus esquemas operatórios de pensamento, contribuindo para o aperfeiçoamento das operações cognitivas; d) desenvolver nos alunos uma atitude de independência frente à aquisição do conhecimento e favorecer o sentimento de autoconfiança pelas tarefas realizadas, por meio da própria actividade e do esforço pessoal (Haidt, 2003, p.162). De acordo com Libânio (1994, p. 165) o estudo dirigido pretende desenvolver competências e hábitos de trabalho independente e criativo; sistematizar e consolidar conhecimentos; possibilitar a resolução de problemas por parte do aluno e o desenvolvimento de métodos próprios de aprendizagem. Desta forma, o é permitido aos professores a observação de cada aluno ao nível das suas dificuldades e progressos, bem

como a verificação da eficácia do seu próprio trabalho na condução do ensino. Em suma, é promovida a capacidade de trabalhar de forma livre e criativa, com os conhecimentos adquiridos, aplicando-os a situações novas, referentes a problemas quotidianos da sua vivência e a problemas mais amplos da vida social. Neste sentido, o estudo dirigido ajuda o aluno a exercitar as tarefas de ensino e encontrar a solução dos problemas durante a execução da tarefa.

Os Cursos constituem um quarto do tempo da formação e são integrados no método DMM para combinar todas as partes diferentes da vida quotidiana da escola como uma instituição de formação, nomeadamente, a rotina diária, a aprendizagem, a colaboração entre os estudantes, o trabalho em grupos, e o companheirismo desenvolvido (EPF, 2008). Os Cursos ajudam a construir a união dos estudantes, contribuindo para o enriquecimento da vida escolar com questões importantes para a humanidade em geral e para cada pessoa individual (EPF, 2008). Nas EPF's, os Cursos definem a qualidade da aprendizagem e do ensino, sendo importante referir que não são ministrados de forma tradicional, ou seja, disciplina por disciplina, mas de maneira integrada no método DMM. De acordo com Libânio (1994, p.178), cada aula é uma situação didática específica, na qual os objectivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando, fundamentalmente, a assimilação activa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Segundo o autor referido, o termo “aula” não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista o ensino e a aprendizagem.

Por último, as Experiências ocupam igualmente um quarto do tempo escolar e são divididas em dois grupos: as experiências comuns e colectivas e as suas próprias experiências.

No programa educacional das EPF's, as Experiências Comuns e Colectivas têm como objetivo a criação de vários sentimentos e acontecimentos para serem vividos de forma individual ou em grupo na vida do internato, e serem sentidas ao redor da escola (EPF, 2008). Os conteúdos consistem na realização de peças de teatro, excursões de fim-semana, eventos culturais como, por exemplo, jogos olímpicos com outras escolas, celebração de dias especiais, sendo que a equipa dentro da escola tem como responsabilidade ir para além das expectativas na realização destas atividades e explorar a natureza de forma organizada. Para a organização destas atividades, deve ser recolhido dinheiro e devem ser feitas reuniões de equipa (EPF, 2008).

As suas próprias Experiências são definidas pelos estudantes no sistema na base de dados do computador da escola ou em folha de papel, onde as mesmas são planificadas, descritas e recebem pontos de avaliação (EPF, 2008). Neste sentido, a metodologia e o método DMM

aplicado nas EPF's permite que a reflexão seja parte integrante da acção educativa dos estudantes (Carvalho, 1995, p. 6). Nas EPF's, as experiências fazem parte da vida escolar e da aprendizagem. Neste sentido, as experiências consistem em propor aos alunos uma situação de experiência e observação, para que eles formulem por si próprios conceitos e princípios utilizando o raciocínio indutivo (Haidt, 2003, p. 205). Assim, é valorizada a experiência concreta do aluno. Contudo, o professor não deve “confundir o método da descoberta com a filosofia de *laissez-faire*, isto é, o aluno não pode ser deixado solto, sem orientação, pelo contrário deve ser acompanhado, assistido pelo professor. Caberá ao bom senso do professor perceber quando deve intervir ou não e estar muito alerta para não cair num paternalismo exagerado ou numa ausência total de orientação” (Haidt, 2003, p. 208-209).

Podemos concluir que os Estudos, os Cursos e as Experiências fundamentam o processo de ensino e aprendizagem nas EPF's.

Segundo as respostas dadas ao inquérito sobre o grau de importância do método DMM no curso de *Formação de Professores do Futuro*, foram seleccionadas 4 categorias: Não Importante, Menos Importante, Importante, Muito Importante. Para realização do estudo, foi escolhido o questionário como o instrumento para a recolha da informação e foi aplicada a técnica de perguntas de escolha múltipla. As respostas foram ordenadas pelas categorias seleccionadas acima mencionadas, o que facilitou a categorização das respostas para análise, permitiu contextualizar melhor as questões. A análise e interpretação dos dados foram seguidas da classificação e codificação dos mesmos (Bardin, 1977).

Partindo da opinião dos inquiridos, a importância do método DMM aplicado nas EPF's permitiu uma nova adaptação da metodologia de ensino desde 2006, ano em que foi implementado o método em Angola. A população abrangida por este estudo é representada pelo universo de estudantes das escolas seleccionadas: EPF da província do Bengo (amostra de 40 unidades), EPF da província de Huambo (amostra de 66 unidades), e EPF da província de Luanda (amostra de 51 unidades).

Desta forma, foi possível observar que, na província do Bengo, 77,5% dos estudantes considera o método DMM Muito Importante e 22,5% considera Importante, mostrando o grau de importância do método na formação de professores rurais e peri-urbano. Os resultados obtidos permitiram observar que o método contribui no processo de ensino-aprendizagem durante a formação.

Na investigação efetuada na EPF do Huambo, a categoria Importante é considerada por 25,76% dos alunos e a categoria Muito Importante é representada por 71,21% do valor global da amostra. Deste modo, o método da DMM constitui uma via crucial para se alcançar os objetivos da formação durante os três anos do período de permanência na escola de acordo o quadro abaixo apresentado.

Na EPF de Luanda, os resultados da investigação indicaram que a categoria Importante representa cerca de 25,49% da amostra, a categoria Muito Importante representa 62,75% e as categorias Não Importante e Menos Importante apresentam valores inferiores em relação ao valor global da amostra. Conforme os resultados apresentados, o método DMM facilita a possibilidade de instrução.

Quadro 2: Importância do método DMM no curso de professores do futuro

	BENGO EPF		HUAMBO EPF		LUANDA EPF	
Resposta	Total	%	Total	%	Total	%
Não Importante	-	-	2	3,03	2	3,92
Menos Importante	-	-	-	-	3	5,88
Importante	9	22,50	17	25,76	13	25,49
Muito Importante	31	77,50	47	71,21	32	62,75
Não responde	-	-			1	1,96
Total	40	100	66	100	51	100

Fonte: Inquérito sobre o grau de importância do método DMM no curso de *Formação de Professores do Futuro*, 2015.

Observando os resultados da investigação apresentados, é possível aferir que as categorias Importante e Muito Importante representam as unidades com maior valor percentual, mostrando que o método é aplicado em todos os domínios da formação pelo facto de colocar o estudante no centro da sua própria formação.

A Oficina Pedagógica “centro de interesse”

O programa das escolas de Formação de Professores do Futuro passou a incluir a disciplina de Oficina Pedagógica no penúltimo período de formação com a duração de duas semanas (The Federation for Associations connected the International Humana People to people Movement, 2008). Esta componente constitui um instrumento que o graduado da EPF pode utilizar de forma a proporcionar às comunidades oportunidades de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem de gestão e organização (ADPP, 1995/2005). A Oficina Pedagógica consiste num centro de recursos educacionais e culturais, numa comunidade rural ou peri-urbana, equipada com energia solar, computadores, impressoras, CD-ROM, livros, mapas, televisão com parabólica e rádio-gravador, funcionando como centro de informação para a comunidade. Fica localizada numa casa pequena, numa sala de aula na escola ou em qualquer outro sítio apropriado na comunidade. À noite, a televisão pode ficar virada para fora da janela e as pessoas da comunidade local podem assistir aos acontecimentos em Angola e em outras partes do mundo. O responsável da Oficina Pedagógica é um professor graduado de uma EPF e tem a tarefa de convidar professores para participarem em cursos, supervisionar a preparação de aulas, organizar seminários sobre temas pedagógicos, e ajudar os professores a experimentar novas formas de ensino (ADPP, 1995/2005).

A Oficina Pedagógica constitui parte integrante da vida diária da escola primária, funciona em turnos e tem a participação de crianças, jovens e adultos. Em 2003 foi realizada uma visita a uma Oficina Pedagógica na escola primária de Chimoio, em Moçambique, composta por uma sala com mobília, um par de mesas, três computadores, duas estantes com livros diversos e um grande número de cartazes pedagógicos sobre diferentes assuntos, tais como o corpo humano, o ciclo da natureza ou mapas de países. Esta Oficina contou com doações de algum material como uma máquina fotocopadora para produção do material escolar, uma grande peça de mobiliário, um armário, um televisor e uma câmara de vídeo. Tem ainda uma sala que funciona como cinema para que as pessoas da escola e da comunidade possam ver filmes e outros programas de televisão, como, por exemplo, programas de educação para a saúde sobre o HIV/AIDS (HPP, 2003).

Neste sentido, a Oficina Pedagógica fundamenta-se pela orientação técnica, informação e comunicação moderna dirigida às áreas rurais, permitindo a pessoas de todas as idades o acesso e a possibilidade de aprender, de forma a se tornarem pessoas modernas, apesar de viverem longe das grandes cidades. Por outro lado, é proporcionado aos professores a obtenção de informação e assistência técnica na preparação das suas aulas nas escolas primárias. Por

isso fazem parte dos componentes de uma Oficina Pedagógica uma ou duas salas e um local de cinema, TV, vídeo, alguns computadores, material de ensino e livros, cartazes de pedagogia, conexão à internet, bem como dois ou três professores a trabalharem em equipa por turnos (HPP, 2003). Em 2003, durante o processo de criação das Oficinas Pedagógicas, a ADPP desenvolveu em Angola as seguintes:

Quadro:3 Oficinas Pedagógicas em Angola

Província	Em Funcionamento	Em Constituição
Bengo	2	3
Benguela	1	
Huambo		5
Cabinda	1	3
Total	4	11

Fonte: (HPP, 2003).

O método da Oficina Pedagógica denominado de centro de atividade de recurso educativo e cultural do sistema pedagógico das EPF, enquadra-se no sistema pedagógico elaborado por Decroly. Este inclui uma série de procedimentos que abarcam toda a organização escolar e sugere procedimentos ligados a: a) organização de turmas homogêneas de acordo com o ritmo de aprendizagem dos alunos; b) diminuição do número de alunos por turmas; c) reformulação do programa escolar de modo a ter em conta a evolução dos interesses naturais da criança e as condições locais; d) modificação dos processos de ensino através do uso dos centros de interesse (Haidt, 2003, p.168). A dinâmica das oficinas pedagógicas permite a integração das actividades escolares e o estudo dos conteúdos de forma associada e com relação entre si, numa tentativa de garantir a unidade de conhecimento (Haidt, 2003, p. 169). Por outro lado, de acordo com Decroly, para se obter um bom aproveitamento escolar não basta a reforma do programa, é também necessário modificar a dinâmica do trabalho escolar, permitindo o desenvolvimento da individualidade através da actividade interessada do educando (Haidt, 2003, p.169). Para tal, este autor recomenda que o ensino se desenvolva por centros de interesse, partindo do elemento afectivo primordial para aquisição do conhecimento – o interesse do

escolar (Haidt, 2003, p. 169). De acordo com Laura C. Amaro, os centros de interesse “são agrupamentos de conteúdos e de actividades educativas realizadas em torno de temas centrais de grande significado para a criança” (Haidt, 2003, p. 170). Para esta autora, a base psicológica do método é a ideia de que a vida mental é uma unidade e não a soma das partes, pelo que os assuntos a serem estudados devem ser apresentados no seu todo e não divididos por disciplinas, tornando o ensino globalizado (Haidt, 2003, p. 170).

Podemos concluir que os centros de interesse constituem um método globalizado e interdisciplinar, integram actividades discentes e os conteúdos que os fazem convergir para o mesmo assunto, centro ou eixo de trabalho cognitivo.

Conclusão

Os métodos correspondem à sequência de actividades do professor e dos alunos (Libânio, 1994). O estudo realizado permitiu evidenciar a importância da metodologia aplicada nas *Escolas de Formação de Professores do Futuro* durante o percurso de formação de professores primários para as zonas rurais e peri - urbanas. A análise dos dados revelou que os estudantes atribuem muita importância ao método DMM como método de ensino e aprendizagem.

Fontes

Ministério da Educação (2006) *Relatório do Estudo de Balanço das Escolas de Professores do Future 1995-2005*.

ADPP- Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo Angola (2007-2008) *Relatório Bial*

The Federation For Associations Connected to the International Humana People to People Movement (2008) *Escola de Professores do Future em Angola DNS Angola*. Zimbabwe.

Humana People to People (2009) *Relatório Anual*.

Ministério da Educação (2006) *Protocolo de Colaboração Entre o Ministério da Educação da República de Angola e a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo*. Luanda. Angola.

The federation for associations connected to the international Humana people to people movement (2013) *O Programa de Formação de Professores de 3 Anos EPF Angola*. Zimbabwe.

Ent. RV – *Entrevista a Rikke Viholm*, Luanda. 26.04.2016.

Bibliografia

Bardin. Laurence (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.

Carvalho. Adalberto Dias de (org.) et al (1995) *Novas Metodologias em Educação*. Portugal. Porto editora.

- Coménio. João Amós (1957) *Didáctica Magna*. 5ª Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freixo. Manuel João Vaz (2012) *Metodologia Científica*. Lisboa. 4ª ed. Editora instituto PIAGET.
- Haidt. Regina Célia Cazaux (2003) *Curso de Didáctica Geral*. São paulo. Editora Ática.
- HUOT, Réjean (2002) *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libânio. José Carlos (1994) *Didáctica*. São Paulo. Cortez, (Colecção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- Libânio. José Carlos (2013) *Didáctica*. São Paulo. 2ª Edição Cortez.

Reflexões sobre as funções e competências do supervisor de estágio: Uma experiência da Universidade Pedagógica em Moçambique

Ana Paula Camuendo*, Lúcia Suzete Simbine**

Resumo

O presente artigo é resultado de reflexões sobre a implementação de práticas de supervisão pedagógica na formação inicial de professores na Universidade Pedagógica (UP) em Moçambique. Assim, falar de supervisão pedagógica num contexto de formação inicial implica repensar nas práticas implementadas na UP, tendo como finalidade estimular e desenvolver competências, atitudes autónomas, participativas e colaborativas dos futuros professores. Este tema enquadra-se no eixo de formação de professores e desenvolvimento profissional. A fundamentação teórica baseou-se nos saberes dos teóricos como Alarcão (2002), Alarcão & Roldão (2008), Roldão (2012), Ribeiro (2000) e outros. A partir de uma abordagem qualitativa fez-se análise do Regulamento Académico da UP, como documento normativo no qual constam as orientações sobre os procedimentos para a realização de estágio e das entrevistas realizadas aos futuros professores, estudantes do 4º ano que realizaram o estágio pedagógica em 2015. O estudo permitiu concluir que o processo de supervisão implementado na UP é técnico-didático, onde o supervisor se preocupa mais com os conteúdos do que com a construção de competências profissionais do estagiário. Além disso, os futuros professores afirmaram que os supervisores de estágio eram ausentes, assistiam poucas aulas e, por conta disso, poucos planos de aulas eram avaliados. Na óptica dos estagiários o supervisor ideal é aquele que acompanha todas as actividades de estágio, crítica de forma construtiva, elogia, é disponível para verificar os planos de aulas e ajuda a superar as dificuldades.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, competências, formação inicial de professores

Reflections on duties and competencies of internship supervisor: An experience of Universidade Pedagógica in Mozambique

Abstract

This article is a result of reflections on the implementation of pedagogical supervision practices to initial teacher training at Universidade Pedagógica (UP) in Mozambique. Thus, to speak about pedagogical supervision in the context of initial training implies rethinking on the practices implemented at UP, with the purpose of stimulating and developing competences, autonomous, participatory and collaborative attitudes of future teachers. This theme fits into the axis of teacher training and professional development. The theoretical rationale was based on theoretical knowledge of scholars such as Alarcão (2002), Alarcão & Roldão (2008), Roldão (2012), Ribeiro

* Mestre em Educação/Currículo, doutoranda em Educação/Currículo na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, docente da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática na Universidade Pedagógica.

** Mestre em Educação/Currículo, doutoranda em Educação/Currículo na Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, docente da Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia na Universidade Pedagógica.

(2000) and others. From the qualitative approach, the UP Academic Regulation as a normative document, which includes the guidelines on internship procedures and interviews conducted to the teachers to be, students from 4th year, whom have undertaken pedagogic training in 2015, has been analyzed. The study allowed to conclude that the supervision process implemented at UP is technical-didactic, whereby the supervisor is more concerned with the content rather than the trainee professional competences. In addition, the teachers to be stated that the supervisors were absent, they attended few classes, and because of that, few lesson plans were assessed. From the trainees' point of view, the ideal supervisor is the one who accompanies all the internship activities, constructively criticizes, praises, is available to check the lesson plans and help to overcome difficulties.

Keywords: Pedagogical supervision, competences, initial teacher training

1. Introdução

Numa sociedade em constantes mudanças, a escola vê-se impulsionada a assumir-se como uma organização aprendente, que leva a multiplicidade dos seus actores a encontrar formas de melhorar as suas intervenções e acções pedagógicas. Segundo Machado et al (2011:34), a observação pedagógica nunca é um empreendimento neutro, puramente técnico porque a escolha dos procedimentos e técnicas correspondem, de modo consciente e/ou inconsciente, a uma certa visão do que deve ser o ensino e a profissão docente.

No entanto, em todos sistemas de ensino, a observação tem sido uma estratégia privilegiada, no processo da supervisão pedagógica, na medida em que desempenha um papel fundamental no processo de modificação do comportamento do futuro professor, pois permite que este faça uma autoavaliação (Estrela, 1994:45). No entendimento deste autor, a utilização da observação em situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores, embora na actualidade implica a ruptura metodológica em relação à observação da lição-modelo praticada nos sistemas tradicionais que de certo modo, ainda persistem na nossa prática educativa.

Os supervisores para poderem intervir no processo de ensino-aprendizagem de modo fundamentado, tem de saber observar e problematizar as situações de aprendizagem de acordo com critérios definidos o que permite atingir graus satisfatórios de objectividade. Assim, na nossa prática educativa a observação é vista como “policiamento”, facto que leva a maioria dos professores a não colaborarem no processo de supervisão pedagógica.

Deste modo, pensar na qualificação dos futuros professores, como via para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem, na actualidade, leva-nos a reconhecer a importância da supervisão pedagógica na preparação profissional destes agentes educativos como vectores de mudança. Nesta perspectiva, a supervisão é entendida como a orientação da prática pedagógica

por alguém, em princípio mais experiente e informado que contribui para o desenvolvimento profissional do futuro professor (Alarcão & Tavares, 2003:25).

Assim, na base da revisão de literatura e análise de entrevistas aplicadas a catorze estudantes do quarto ano do curso de Licenciatura em Ensino de Química, propusemo-nos a reflectir sobre as funções e competências do supervisor e, por último, traçar o perfil do supervisor ideal a partir das percepções dos entrevistados.

2. Objectivos

2.1. Geral

- ✓ Reflectir sobre a organização e implementação das práticas de supervisão pedagógica na formação inicial de professores na UP.

2.2. Específicos

- ✓ Descrever as funções e as competências do supervisor nas práticas de supervisão pedagógica;
- ✓ Caracterizar as percepções dos futuros professores face à supervisão pedagógica e ao papel do supervisor;
- ✓ Identificar os desafios actuais inerentes ao processo de supervisão pedagógica na formação inicial de professores.

3. Questões científicas

- ✓ Quais são as funções e as competências do supervisor nas práticas de supervisão pedagógica?
- ✓ Quais são as percepções dos futuros professores sobre a supervisão pedagógica e o papel do supervisor?
- ✓ Quais são os desafios actuais relativos ao processo de supervisão pedagógica na formação de inicial de professores?

4. Metodologia

Através de uma pesquisa qualitativa realizou-se um estudo de caso, onde participaram catorze estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Química de total de 23 que realizaram o estágio pedagógica em 2015. Tratou-se de uma amostra disponível (McMillan & Schumacher, 2011:79), pois os resultados obtidos não poderão ser generalizados a todos futuros professores de Química. Os entrevistados foram atribuídos códigos, por exemplo, ECLEQ5, onde a letra “E” é estudante, “CLEQ” curso de Licenciatura em Ensino de Química e “5” número de ordem.

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada, que permitiu averiguar e confrontar o que os estudantes do 4º ano pensam acerca da prática de supervisão pedagógica no curso de Química e a contribuição desta na formação e desenvolvimento de competências profissionais dos futuros professores como vectores de mudança. Recorremos também, a revisão de literatura e análise dos documentos normativos (UP, 2014:47).

Após a aplicação do guião de entrevista aos estudantes foi feita análise de conteúdo dos mesmos com base no conjunto de categoriais definidas *a posteriori*. A validade das afirmações dos estudantes está limitada ao contexto do estudo (Bardin, 2011:98). Assim, no caso das entrevistas com os estudantes foi feita, primeiramente, a transcrição integral das respostas, seguida da análise das mesmas de acordo com os aspectos por nós identificados em função dos objectivos do estudo.

5. Fundamentação teórica

5.1. Conceito de supervisão pedagógica

No nosso sistema educativo a supervisão circunscreve-se no plano da sua exigência normativa, no acompanhamento dos futuros professores ou estagiários no período de exercício de prática profissional. Assim, entende-se que o supervisor é alguém que tem o papel de acompanhar, ajudar, desenvolver aptidão, atitudes autónomas e capacidades de leccionação dos professores em formação inicial.

Vieira (2011:87) conceitualiza a supervisão como um processo de monitoria sistemática de prática pedagógica através da reflexão e experimentação. Na perspectiva deste autor, o supervisor é alguém que orienta o outrem num processo de formação formal e institucionalizado, onde a figura do supervisor é tida como autoridade única que dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir.

Porém, numa perspectiva humanista, defendida por Alarcão & Tavares (2003:140), a supervisão é associada a construção da autonomia profissional e pessoal do futuro professor através da prática sistemática da reflexão, implicando uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica. Estes autores agrupam as práticas de supervisão em nove cenários:

- Imitação artesanal que defende a demonstração e a imitação como a melhor maneira de aprender a fazer;
- Aprendizagem pela descoberta guiada que pressupõe que o futuro professor tem conhecimento dos modelos teóricos e tem a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito;

- Behaviorista que consiste na prática de micro-ensino. Isto é, identificar as competências de maior utilidade para os futuros professores e treinar essas competências. Seguidamente os professores em formação inicial iria tentar pô-las em prática numa micro-aula que, se possível deveria ser gravada em vídeo para estes, posteriormente, analisar a sua actuação pedagógica em função das competências requeridas;
- Clínico em que, neste contexto, a clínica é a sala de aulas. Esta designação deve-se pelo facto da supervisão se basear num modelo em que o futuro professor, é ele próprio o agente dinâmico, sendo a tarefa do supervisor a de ajudar a analisar e a repensar a sua própria atitude prática. Este processo implica uma colaboração entre o supervisor e o futuro professor e entre este e os seus colegas na planificação e observação de aulas.
- Pessoalista que se baseia no processo de auto-conhecimento e auto-desenvolvimento, onde a formação deve atender as suas percepções e sentimentos. Neste cenário a tarefa do supervisor é de ajudar os futuros professores a reflectirem sobre as suas práticas. Isto é, cada praticante é modelo de si próprio;
- Reflexivo que consiste na observação reflexiva baseada na combinação da acção, experimentação e reflexão dialógica sobre o observado. Neste cenário o supervisor deve ser um treinador, companheiro e conselheiro;
- Ecológico em que se toma em consideração as dinâmicas sociais, onde o supervisor assume a função de proporcionar e gerir experiências diversas em diferentes contextos, possibilitando aos estagiários a realização de novas actividades e a interação com pessoas até então desconhecidas;
- Dialógico que se baseia no diálogo construtivo entre os supervisores e futuros professores, no sentido de inovar e provocar mudanças nos contextos educativos com vista à compreensão das situações de exercício profissional.

No entanto, é evidente que os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente, mas pelo contrário, estes se complementam para o processo adequado de desenvolvimento profissional dos futuros professores, embora na nossa prática educativa, ainda, persista a ideia de que a supervisão é uma actividade que se baseia na transmissão de conhecimentos dos mais experientes para os menos experientes através da imitação. Nessa sequência, no contexto educativo moçambicano predominam os três cenários, nomeadamente, imitação artesanal, aprendizagem por descoberta guiada e dialógica.

5.2. Funções e competências do supervisor

A função do supervisor é de ajudar o futuro professor a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor (Alarcão & Tavares, 2003:56). Estes autores apresentam duas formas clássicas de perspectivar o papel do supervisor:

- A prescritiva: quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da actuação do professor;
- Colaborativa: quando o supervisor é concebido como um colega com mais saber e experiência, que ajuda o futuro professor a desenvolver autonomia através da prática sistemática de reflexão e introspeção.

Nesta perspectiva, podemos considerar que o papel do supervisor na nossa prática educativa é do tipo prescritivo, pois este é tido como modelo de actuação dos futuros professores e não como um individuo que desempenha a função mediadora na interação dos sujeitos (futuros professores). Apesar disso, a função colaborativa tem sido referenciada nos documentos normativos embora a prática esteja distante da realidade.

Sequencialmente, para Alarcão & Roldão (2008:60) a reflexão colaborativa apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo, pois proporciona a existência de um diálogo aberto entre o supervisor e o professor em formação inicial, no sentido de se identificar as dificuldades e fornecer o apoio e o acompanhamento adequado. Deste modo, a qualidade da supervisão surge associada à promoção da capacidade de reflectir criticamente sobre a acção profissional dos formandos.

Entretanto, cabe ao supervisor, numa perspectiva formativa, estabelecer uma relação de confiança e de abertura com o futuro professor através da participação activa e interativa. A este propósito Vieira (2011:57) refere que a supervisão é uma actividade complexa que deve ser constituída por várias competências tais como: visão apurada para ver o que acontece na sala de aulas; introvisão para compreender o significado do que lá acontece; antevisão para ver o que pode estar acontecer; retrovisão para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu e visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Por seu turno, Alarcão (2002:94) enfatiza as competências do supervisor na dimensão humana exigindo-se do supervisor competências cívicas, técnicas e humanas, entre as quais: competências interpretativas, de análise e avaliação de actividades, de dinamização de formação (conhecer as carências formativas) e de liderança (boa comunicação).

Outrossim, à luz do quadro normativo legal da Universidade Pedagógica a função de supervisor é de:

- Acompanhar e orientar a integração dos estagiários na vida escolar ou laboral;
- Apoiar os estagiários na planificação de aulas e outras actividades;
- Observar as aulas lecionadas pelos estagiários;
- Avaliar as aulas e todas as actividades realizadas pelos estagiários;
- Estabelecer articulação permanente com tutor e estagiários de modo a resolver eventuais problemas (UP, 2014:47).

Assim, as funções enunciadas acima remetem-nos a uma supervisão de índole formativa, reguladora que procura transformar o professor em formação inicial num profissional crítico, reflexivo que produz mudanças em si, nos colegas e na escola. No entanto, não estão explícitas as competências do supervisor.

6. Resultados do estudo

Relativamente ao quadro normativo legal da Universidade Pedagógica (regulamento académico) estão explícitas as funções de um supervisor por forma a garantir a interação entre os estagiários e este durante a planificação, lecionação e avaliação das aulas, notando-se, no entanto, a ausência de competências do supervisor. Neste sentido, Vieira (2011) reconhece o papel fundamental do supervisor no desenvolvimento profissional dos futuros professores ao afirmar que esta actividade é complexa e que deve ser constituída por várias competências.

No que tange à entrevista realizada, uma das questões colocadas procurava saber a opinião dos estudantes sobre sua experiência (se foi boa ou não) como estagiários. De uma forma geral, a maioria afirmou que experiência foi boa pelo facto de ter sido um momento em que tiveram a interação directa com os alunos, como se pode notar nos depoimentos que se seguem:

“O meu estágio foi bom porque aprendi a interagir com os alunos” (ECQ2);

“Durante o tempo de estágio foi bom ter interação com os alunos, porque tive a oportunidade de pôr em prática aquilo que aprendi durante as aulas de didáctica de Química” (ECQ4);

“O estágio foi bom e acho que é muito importante ter estágio porque ajuda-nos a fortificar o que estudamos na teoria” (ECQ8);

“O estágio foi bom porque era a primeira vez que lidava com os alunos” (ECQ8);

“A minha experiência colhida no estágio foi boa porque tive um contacto directo com os alunos” (ECQ14);

Nota-se que, do ponto de vista dos estudantes, o estágio foi bom apenas por ter sido um momento de contacto com alunos. No entendimento de Alarcão & Tavares (2003) um supervisor é um treinador, companheiro e conselheiro que tem por missão ensinar conceitos, ajudar os futuros

professores a desenvolver competências e a resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta.

No que concerne os aspectos que devem ser melhorados, os estudantes apresentam algumas opiniões que se circunscrevem em cinco pontos, nomeadamente, fraca presença dos supervisores nas escolas, fraca interação entre os supervisores e estudantes, falta de tempo por parte de alguns supervisores, tempo reduzido de estágio e sobre carga de disciplinas por parte dos estagiários com se pode constatar nos depoimentos abaixo:

“A parte negativa do meu estágio é que tive um supervisor não participativo. Deveria ser mais presente, visto que tem um grande papel na evolução do estudante” (ECQ14);

“Se o supervisor não tem tempo não vale apenas aceitar estudantes, pois o estudante precisa de tempo com o seu supervisor para falar das suas conquistas e dificuldades” (ECQ3);

“Os supervisores deve procurar assistir mais aulas do que tem assistido” (ECQ5);

“Um dos problemas do meu estágio foi o meu supervisor não ter tempo, foi complicado e quase que não me encontrava com ele para analisar as aulas” (ECQ6);

“O estágio foi bom, mas tivemos constrangimento com o tempo. Os dias de estágio foram poucos, seria bom se fosse um trimestre” (ECQ7);

“O que não foi bom no estágio é o atraso do início de estágio. Isto fez com que o estágio se realizasse até no período de exames na faculdade como o calendário da escola não coaduna com o nosso” (ECQ4);

“O que deve ser melhorado é o período de estágio. Seria bom ser num semestre em que não temos ainda muitas disciplinas, pois é difícil conciliar as aulas da faculdade e o estágio” (ECQ6);

“O meu supervisor não me acompanhou devidamente, só viu uma vez os planos de aula, só assistiu uma aula, nunca entrou em contacto com o tutor e não acompanhou o desenvolvimento que fui tendo durante o estágio” (ECQ11).

Relativamente às percepções dos estudantes sobre as características de um supervisor ideal (função e competências) há algumas discrepâncias entre eles. Para alguns o supervisor ideal é aquele que corrige os planos de aulas e faz a devida análise, enquanto para outros é um orientador que acompanha a sua evolução profissional, fazendo críticas construtivas como se se pode verificar pelas transcrições que se seguem:

“Deve levar os planos dos estudantes para fazer a devida correção e participar em todas as aulas para fazer a devida análise do estudante” (ECQ1);

“É aquele que acompanha o seu estagiário e vê o desenvolvimento do mesmo, critica, elogia e ajuda melhorar o seu desempenho” (ECQ2);

“Deve ser alguém com tempo para analisar os planos que o estudante deu e assistir as aulas e ajudar a superar as dificuldades” (ECQ3);

“É aquele que está presente para acompanhar todo o processo do estágio, isto significa ver o plano e ajudar onde há dificuldade de compreensão de conceitos por parte do estagiário” (ECQ4);

“É aquele que acompanha directamente as aulas ministradas pelo estagiário” (ECQ5);

“Deve ser alguém que aconselha o estudante e que esteja a assistir as aulas dos estagiários para poder acompanhar o seu desenvolvimento, visto que cada aula é uma aula” (ECQ6);

“Aquele que acompanha o estudante desde a planificação e reconhece que o estudante ainda está aprender” (ECQ7);

“Deve ser aquele que cumpre as suas obrigações, que sabe conversar com o estudante e sabe identificar as dificuldades destes” (ECQ8);

“Deve estar presente para assistir as aulas dos estagiários, saber orientar” (ECQ9);

“É aquele que assiste as aulas e dá recomendações importantes ao estudante” (ECQ11);

“Deve acompanhar os estudantes em todas as actividades” (ECQ12);

“Deve avaliar os planos antes de a aula ser dada de modo a corrigir o estagiário para não deformar os alunos” (ECQ13);

“Deve ser participativo em todo processo do estágio, verificando todos os planos de aulas elaborados pelo estudante e assistir o maior número de aulas para poder ajudar o estagiário a superar as suas dificuldades” (ECQ14).

A partir destas afirmações podemos depreender que a actuação dos supervisores durante o estágio pedagógico não é uniforme. Parece-nos que a falta de informação no regulamento académico da UP sobre as características de um supervisor ideal constitui, em parte, um factor que contribui para uma actuação irregular dos supervisores. As opiniões de alguns estudantes, sobre as características de um supervisor ideal, encontram suporte nas ideias defendidas por (Alarcão & Tavares, 1987:56) numa perspectiva colaborativa caracteriza o supervisor como um colega com mais saber e experiência, que ajuda o futuro professor a desenvolver autonomia através da prática sistemática de reflexão e introspecção.

Conclusões

- A supervisão pedagógica deve ser encarada numa perspectiva formativa, facilitadora e reguladora, de modo que se procure uma relação de mútua confiança entre supervisor e estagiário;
- Na perspectiva dos estudantes o supervisor é aquele indivíduo que corrige os planos, assiste e analisa as aulas, critica, elogia, ajuda a desenvolver aptidão e capacidades de leccionação;
- Os estudantes apontam alguns aspectos a ser melhorados durante a supervisão como a presença e actuação dos supervisores nas escolas, a interação entre os supervisores e estudantes, duração de estágio e o período de realização do estágio

Sugestões para a direcção do curso

- Deve rever as condições para a realização do estágio, isto é, realiza o estágio o estudante que tiver todas as cadeiras até ao terceiro ano concluídas;
- Deve estudar formas de estender o período de realização de estágio;
- Deve encorajar os supervisores a acompanhar de forma integral todas as actividades realizadas pelos estudantes durante o estágio;
- O coordenador do estágio deve facultar informação sobre os procedimentos de supervisão a todos os docentes, principalmente os recém-contratados.

Bibliografia

- Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008), *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualda: Edições Pedago.
- Alarcão, Isabel (2002), Escola reflexiva e desenvolvimento-Que novas funções supervisivas? In Formosinho, Oliveira (org.), *A supervisão na formação de professor-Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. P.217-238.
- Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003), *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, Lourenço (2011), *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Estrela, Albano (1994), *Teoria e práticas de observação de classes*. 4.ed. Porto. Editora: Porto editor.
- Machado, Eusébio et al (2011), *Observar e avaliar as práticas docentes*. Portugal. Editora: De facto editores.
- Schumacher, Sally & Mcmillan, James (2010), *Research in Education: Evidence-based inquiry*. Boston, Pearson Editor.

Universidade Pedagógica (2014), *Regulamento académico para os cursos de graduação e de mestrado*. Maputo, UP.

Vieira, Flávia (2011), *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edição ASA.

Formação de professores de História: o estágio supervisionado da Universidade Federal da Fronteira Sul e da Universidade do Minho

Halferd Ribeiro Júnior*, Glória Solé**

Esse artigo¹ discute o papel do estágio na formação de professores de História, a partir da descrição e análise comparativa de aulas ministradas por professores estagiários de História da Universidade do Minho (UMinho) e da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim (UFFS), indagaremos os conceitos que balizam as estratégias metodológicas de ensino selecionadas, para em seguida pesquisar os respectivos projetos políticos pedagógicos, a fim de construirmos as nossas inferências e conclusões sobre o papel desempenhado pelos estágios na formação de professores de história da UMinho e da UFFS.

Palavras chaves: Formação de professores; Docência; Ensino de História.

This article discusses the role of the internship in the training of History teachers, based on the description and comparative analysis of classes taught by trainee teachers of History of the University of Minho (UMinho) and the Federal University of the Southern Frontier - Campus Erechim (UFFS) we will inquire into the concepts that mark out as methodological strategies of teaching selected for candidates, political pedagogical projects, an end to build as our inferences and conclusions on the role played by the stages in the formation of UMinho and UFFS history teachers.

Keywords: Teacher training; Teaching; Teaching History.

Introdução

No Brasil está em curso um amplo processo de reforma educacional, na Educação Básica o currículo está sendo amplamente discutido, a partir da proposta da Base Nacional Comum Curricular, da Escola sem Partido, da Reforma do Ensino Médio; no Ensino Superior, as universidades devem adequar os cursos de formação de professores ao Parecer n. 02, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 9 de julho de 2015. Assim sendo, vivemos um amplo debate sobre a escola, o currículo e a formação de professores.

Diante dessa dinâmica, estamos desenvolvendo um projeto de Pós-Doutorado em que pesquisa a política de formação de professores, e especialmente da área de História, do Brasil e de Portugal, o currículo pensado e praticado, sobretudo do aspecto fundamental para a constituição do ser

* UFFS, halferd.junior@uffs.edu.br

** UMinho, gsole@ie.uminho.pt

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

docente, os estágios supervisionados; ainda, trabalhando com dois projetos específicos para formação de professores de História, o da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, e o da Universidade do Minho, em Braga. Para a realização desse objetivo específico, realizamos estudos da legislação, dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, mobilizamos esse conjunto de informações para fundamentar a comparação dos estágios supervisionados nos dois países. Nesse artigo trabalharemos principalmente com a descrição e análise de aulas dos professores estagiários das duas universidades, realizaremos as comparações sobre os dois modelos de pensamento de como deve ser o ensino de história.

A Formação Inicial do Professor de História

Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, era necessário à elaboração de uma nova proposta curricular para a formação inicial do professor de história que estivesse de acordo com as mudanças instituídas pela lei e pelas reflexões sobre o ensino.

O artigo de Selva Guimarães Fonseca e Regina Célia do Couto, publicado no livro *“Espaços de Formação do Professor de História”*, discute o processo de formação do professor de História no Brasil a partir dos anos 70 do século XX, e os dilemas e desafios do início do século XXI. Argumentam que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, logo em seguida, em 4 de dezembro 1997, o Ministério da Educação lançou o edital n. 4 convocando as instituições de ensino superior para a construção de propostas de reformulação das graduações. Entre junho e novembro de 1998, a Comissão de Especialistas de História do MEC com representantes da ANPUH (Associação Nacional de História) reuniram-se para a elaboração das diretrizes para as graduações em História. Em 3 de abril de 2001, a Câmara de Educação Superior aprovou por unanimidade as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. Segundo as autoras, esse documento tem como objetivo central a formação do historiador em detrimento do professor de história.

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado para o exercício da pesquisa, em consonância com as novas tecnologias, que domina a competências e habilidades para o exercício da profissão de historiador e seja capaz de atuar no mundo globalizado. Nas Diretrizes dos Cursos de História, a preocupação central incide na formação do historiador. A ausência, a omissão é a formação de professores de história. Com relação a uma formação do historiador-professor para um mundo multicultural, o documento também silencia (FONSECA e COUTO, 2008, p. 108).

Ainda, em maio de 2000, o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação uma proposta para a construção das diretrizes para a formação do professor; o Conselho Nacional de Educação montou uma comissão com representantes das câmaras da educação básica e do ensino superior, para analisar tal proposta. De acordo com Fonseca e Couto,

A proposta de diretrizes também foi submetida à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional. Em 8/5/2001, a Câmara de Educação Superior aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (FONSECA e COUTO, 2008, p.111).

Dessa forma, institucionalizava que a formação do professor deveria ocorrer por meio de licenciatura plena, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996, alterando definitivamente a concepção de licenciatura curta para a formação de professores que foi construída durante a Ditadura Militar no Brasil. Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica pressupõe a construção do professor-pesquisador, capaz de compreender a realidade que o cerca, tenha domínio dos conhecimentos da ciência de referência, aproprie-se do uso das tecnologias, e seja capaz de desenvolver estratégias metodológicas eficazes de ensino, articulando, assim, saberes práticos, específicos, pedagógicos, psicológicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem os fundamentos, a carga horária mínima para as disciplinas de domínio específico, de formação integral do cidadão, dos fundamentos da didática, das atividades curriculares complementares e dos estágios curriculares obrigatórios. Cabe, a cada instituição de ensino superior elaborar o Projeto Político Pedagógico dos cursos, que são avaliados periodicamente pelo Ministério da Educação.

Atualmente a Licenciatura em História da UFFS do *campus* Erechim é organizado por meio da sua Matriz Curricular aprovada em 2012. A graduação é composta por uma carga horária de 3000 horas, dividida entre disciplinas do domínio específico, conexo e comum, ainda no interior dessa carga horária está distribuída 480 horas de estágio, 240 horas de atividade curricular complementar, e 400 horas de prática como componente curricular, distribuídos em 9 semestres. O estágio curricular supervisionado é distribuído em 4 disciplinas de 8 créditos, o que corresponde a 120 horas-aula para cada disciplina, a partir do sexto semestre.

O Estágio Curricular Supervisionado I é composto por 30 horas de aulas teóricas, 10 horas de observação geral da escola, 30 horas de observação de aulas do Ensino Fundamental, 20 horas para elaboração do projeto de pesquisa e intervenção em ensino de história, e 30 horas para elaboração do relatório de pesquisa didático histórico. As 120 horas do Estágio Curricular Supervisionado II é distribuído em: 30 horas de aulas teóricas, 15 horas de preparação de aulas para o Ensino Fundamental, 15 horas de regência, 30 horas de desenvolvimento do projeto de pesquisa e intervenção, e 30 horas para elaboração do relatório de pesquisa didático histórico.

A carga horária do Estágio Curricular Supervisionado III é composta por 30 horas de aulas teóricas, 10 horas de observação geral da escola, 30 horas de observação de aulas do Ensino Médio, 20 horas para elaboração do projeto de pesquisa e intervenção em ensino de história, e 30 horas de elaboração do relatório de pesquisa didático histórico. Por fim, o Estágio Curricular Supervisionado IV é dividido em 30 horas de aulas teóricas, 15 horas de preparação de aulas para o Ensino Médio, 15 horas de regência no Ensino Médio, 30 horas para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e intervenção, e 30 horas para elaboração do relatório de pesquisa didático histórico.

Para organização dos estágios em que tenho atuado, adotei a perspectiva de que o estágio de observação deve dar subsídios para compreensão da realidade em que os alunos estão inseridos para a fundamentação da prática pedagógica do estágio de regência. Para tanto, as reflexões de Conceição (2010), Lima (2013) e André (2005) são mobilizadas para a compreensão da realidade escolar e da relação da juventude com a cultura contemporânea.

A dissertação de mestrado da Juliana Pirola da Conceição foi defendida em 2010 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em que investigou a consciência histórica latino-americana dos alunos do Colégio de Aplicação da UFSC em que cursavam a disciplina Estudos Latino-Americanos na 7ª série em 2009. Para execução dessa pesquisa, aplicou um questionário socioeconômico-cultural de tipo *survey* a fim de mapear o perfil e as áreas de interesses dos alunos, observou as aulas durante o período letivo 2009, e aplicou atividades para os alunos elaborarem narrativas sobre os países e a cultura latino-americana, que serviu de base documental para a análise de sua interpretação. O trabalho da Conceição serviu como lastro para a observação, coleta de dados, análises e interpretações da realidade escolar a fim de possibilitar a construção do projeto de intervenção pedagógica, bem como a organização e metodologia das aulas que seriam ministradas durante o estágio.

A tese de doutorado da Elaine Aparecida Barreto Gomes de Lima foi defendida em 2013 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), teve como objetivo estudar a relação dos alunos

e professores com os artefatos da cultura contemporânea e a intertextualidade da aula de história. Para a realização dessa pesquisa, Lima aplicou questionário socioeconômico, observou as aulas de história, e entrevistou professores, em duas escolas da Rede Municipal de Itatiba, região metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo. Os resultados produzidos por Lima, demonstraram que a televisão, o cinema (filmes), a internet, principalmente as redes sociais e para a comunicação, são os principais artefatos utilizados pelos alunos e professores, no entanto, dificilmente foi perceptível um impacto significativo nas aulas de história observadas pela pesquisadora; tal circunstância instigaram os estagiários a olhar para essa dinâmica para o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos.

A aplicação do *survey*, a produção de dados quantitativos sobre o perfil dos alunos, é cotejado com a observação da comunidade, da escola e dos alunos em ambientes formais e não formais de ensino, a relação dos alunos com os artefatos da cultura contemporânea, com base nas reflexões da etnografia da prática escolar. A produção desses conhecimentos é fundamental para o estágio de regência, a fim de fundamentar a construção das sequências didáticas.

No estágio de regência, as discussões teóricas relacionam-se com a organização das sequências didáticas que devem ser ministradas pelos acadêmicos, tendo como pressuposto que o ensino de história deve pautar-se pela utilização dos documentos históricos em sala de aula para produção do saber histórico escolar. São priorizadas as temáticas, o ensino de história e a cultura material, documentos escritos, museus, música, literatura, cinema, fotografia. Ainda, são realizados debates sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a inserção no currículo da cultura afro-brasileira e indígena e estratégias de avaliação. Desse modo, os alunos têm acesso aos debates sobre a incorporação de diversas linguagens no ensino de história.

Universidade do Minho

Atualmente na Universidade do Minho a formação do professor de História ocorre por meio da implantação do Decreto-Lei n. 43/2007, a partir do Tratado de Bolonha (2001), que redefiniu a política de formação de professores.

No âmbito do Processo de Bolonha em Portugal, foram extintas as licenciaturas em ensino de 4 ou 5 anos que conferiam habilitação para a docência e foram criados os mestrados em ensino, com a duração de 1 a 2 anos (60 a 120 ECTS), em curso desde 2008/2009. A formação inicial de educadores e professores passou a conferir o grau de mestre, sendo que o acesso a estes novos cursos exige formação académica anterior nos domínios de

docência, obtida em licenciaturas de 3 anos. A formação educacional e a iniciação à prática profissional passam a ocorrer sobretudo no mestrado, contrariamente ao que acontecia no âmbito das anteriores licenciaturas em ensino, que proporcionavam uma formação integrada nas diversas componentes disciplinares e educacionais (VIEIRA et. al., 2013, p. 2641).

A alteração da política de formação de professores deslocou o processo específico de preparação para docência, em vez de um curso de graduação em que integra a ciência de referência com a docência, a graduação restringe-se a ciência de referência, e o em estudo de pós-graduação é que ocorre a formação do professor.

Desse modo, como salienta Melo (2015) como é obrigatório a realização da licenciatura em História para o ingresso no mestrado em ensino, é necessário uma breve exposição de como ocorre o processo de formação no interior dessa licenciatura. É uma graduação de 3 anos letivos, composto por disciplinas de conhecimentos específicos da História, como: Pré-História, Civilizações Antigas, Civilização Grega e Romana, Arte Clássica, Idade Média (Europa e Portugal), Descobrimentos e Expansão Portuguesa, Arte Medieval, Idade Moderna (Europa e Portugal), Arte Moderna, Idade Contemporânea (Mundial e Portugal), Arte Contemporânea, e algumas disciplinas optativas (MELO, 2015, p. 42).

O pressuposto para a construção do mestrado em ensino é a pesquisa como fundamento da prática docente. Desse modo, os saberes específicos devem ser articulados com os saberes pedagógicos, e da prática científica, a fim de fundamentar a compreensão da realidade escolar em que os futuros professores atuarão, promovendo a construção de estratégias metodológicas adequadas as demandas de seu público.

Segundo Melo (2015), as disciplinas obrigatórias do mestrado em ensino se relacionam com as áreas da Educação, Didática da História, História. Tendo como temáticas, Sociologia da Educação e Profissão Docente, Desenvolvimento Curricular, Correntes Fundamentais da Pedagogia, Metodologia do Ensino da História, História e Memória, Tecnologia Educativa, Psicologia da Motivação e da Aprendizagem, Coordenação Educativa e Direção de Turma, Ética e Deontologia da Prática Docente, Psicologia da Adolescência, Organização da Escola, Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos de História, e o Estágio Profissional.

O Estágio Profissional é composto pelo estudo da realidade escolar, planejamento e execução de práticas de ensino, e a elaboração de relatório de pesquisa sobre a prática realizada, contendo a construção de uma dissertação com a sua defesa pública.

Este cenário legislativo induz uma nova forma de perspetivar o estágio, nomeadamente pela valorização da relação entre ensino e investigação e pela obrigatoriedade de produção de um relatório a defender em provas públicas. Perante a necessidade de desenhar um novo modelo de estágio, as instituições de formação confrontaram-se com vários desafios [...] (VIEIRA et. al., 2013, p. 2642)

Vieira aponta dois desafios para a elaboração dessa proposta de estágio: 1) a confecção de um modelo de estágio, em uma cultura escolar tradicionalmente sem modelo de estágio; 2) a fundamentação de uma epistemologia da práxis pautada na articulação do ensino e da pesquisa. O encaminhamento de reflexões a partir desses desafios, possibilitaram a formatação do estágio curricular supervisionado do mestrado em ensino, tendo como pressuposto “educar investigando e investigar educando”. Em síntese:

No caso da Universidade do Minho, os dois desafios foram equacionados aquando do desenho do modelo de estágio, procurando-se criar condições para que a investigação pudesse ocupar um lugar de relevo na prática e na elaboração do relatório, no quadro de uma formação reflexiva. Foi possível consensualizar um modelo comum a todos os mestrados em ensino, onde se explicitam pressupostos e princípios de orientação reflexiva, e onde se prevê uma articulação estreita entre a prática pedagógica e o relatório final, ambos focados num “projeto de intervenção pedagógica supervisionada” que articula investigação e ensino. O modelo pretende conferir à prática pedagógica uma natureza transformadora e emancipatória e podemos dizer que se aproxima da criação de um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010), de natureza multidisciplinar e teórico-prática, onde os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando, e onde a ação educativa envolve a confluência de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais. Nesta perspetiva, o estagiário é entendido como um consumidor crítico e produtor criativo do conhecimento e a supervisão pedagógica deverá assentar nos princípios da indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, participação e emancipação, apoiando o desenvolvimento de planos de intervenção concebidos por referência a uma visão democrática da educação escolar [...] (VIEIRA, et al., 2013, p. 2644).

Ainda, o Estágio Profissional tem o objetivo de articular os conhecimentos debatidos nas disciplinas que compõem o mestrado em ensino com a realidade escolar, “promover a intervenção crítica nos contextos pedagógicos no quadro de uma visão transformadora da pedagogia escolar,

e incentivar uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional” (MELO, 2015, p. 46). Para tanto, é crucial a construção, planejamento, execução e análise do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), uma metodologia da prática de ensino pautada no conceito de investigação/ação.

A unidade curricular Estágio Profissional é desenvolvido em três módulos: 1) Análise do Contexto de Intervenção Pedagógica, sendo subdividido em Observação de Práticas da Educação e Projeto Curricular e Ambientes de Aprendizagem/Gestão de Problemas de Comportamento e Aprendizagem; 2) Seminário de História; 3) Intervenção Pedagógica. No primeiro módulo, o objetivo é que o professor estagiário observe e conheça a realidade escolar em que desenvolverá a regência; os alunos assistem as aulas dos professores, familiarizando-se com a turma, a fim de indagar quais são as práticas de ensino dominantes; no segundo item desse módulo, as discussões abordam a proposta curricular oficial para o ensino de história, as dinâmicas no interior da escola para elaboração dos planos de ensino, e aspectos sobre a gestão da sala de aula.

No módulo Seminário de História o objetivo é discutir os fundamentos da prática investigativa, que são considerados importantes para a organização do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. No módulo Intervenção Pedagógica, os professores estagiários observam as aulas de história, planejam e desenvolvem um conjunto de atividades com os alunos. “O número médio de horas semanais das atividades realizadas nas escolas pelos estagiários varia em função das horas de estágio previstas nos planos de estudos de cada Mestrado e das condições concretas da distribuição horária da cada escola/professora cooperante. Devem também participar em atividades extracurriculares organizadas na escola, e elaborar ao longo do ano um portfólio que retrate o seu processo formativo nas diversas componentes do Estágio” (MELO, 2015, p. 48-49).

Estudos das aulas de estágio

Caso 1: Portugal: Assembleia Nacional de 1846

A aula observada ocorreu em 10 de março de 2017, a atividade final da sequência didática intitulada “*O Liberalismo, Ideologia, e Revolução: Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX*”, desenvolvida em uma turma do 10º ano de uma escola secundária de Braga, sendo a Recriação da Assembleia Nacional de 1846 (Sessão Parlamentar), em Portugal. A turma foi dividida entre dois grupos, o dos deputados (oposição) e o dos ministros (governo), composto por 9 elementos cada um. Os deputados deveriam realizar a crítica ao trabalho realizado pelos ministros, enquanto os ministros deveriam defender as ações do governo, ainda havia uma mesa que dirigiu e presidiu os

trabalhos, a mesa da presidência da Assembleia, intitulado do grupo moderador composto por 3 membros. Nesta sessão parlamentar seriam discutidas as seguintes temáticas: Educação e Saúde, Administração e Política, e Economia e Finanças, competindo a cada sub-grupo de 3 alunos (ministros e oposição) uma das áreas a serem debatidas. O grupo de moderadores tinha as seguintes tarefas: elaborar uma questão sobre cada uma das temáticas; cronometrar os tempos de resposta do Governo e da Oposição.

A sala de aula foi disposta com duas fileiras de frente uma para outra, carteiras ocupadas pelos deputados e ministros, na frente, uma mesa para a presidência e a secretaria da presidência da assembleia, ao fundo uma mesa representando uma tribuna para a arguição dos deputados e ministros. No quadro foi projetado uma representação da Assembleia Nacional; após a organização da sala de aula, a professora regente, e cooperante pois recebe os estagiários, iniciou a aula com a leitura do preâmbulo da constituição de 1825, assinada pelo D. Pedro IV, a professor utilizou uma faixa, para representar a realeza de Portugal.

Após a leitura do preâmbulo da constituição, o porta-voz da presidência da Assembleia iniciou os trabalhos, solicitando uma consideração inicial do representante dos ministros, para em seguida ser ouvido o representante dos deputados. Os alunos dirigiam-se à tribuna para fazer as suas alegações e considerações. Em seguida os deputados discursavam e indagavam os ministros, em relação aos assuntos de Educação e Saúde, Administração e Política, e Economia e Finanças, e os ministravam discursavam e defendiam o governo, de maneira alternada, entre deputados e ministros. A sessão, aula, foi encerrada com o discurso da porta-voz da presidência, em que destacou os pontos fortes das argumentações apresentadas, evidenciando a compreensão dos temas abordados, e as temáticas que precisa de mais aprofundamento.

A fala dos alunos foram elaboradas a partir das aulas, leituras e análise de documentos históricos; o debate ocorrido na referida assembleia tinha o objetivo de favorecer aos alunos a vivência histórica da participação dos debates de uma assembleia, tendo que mobilizar informações históricas e a dramatização para o sucesso de sua apresentação, estabelecendo uma relação direta com as artes, com a dramatização, além de aprender o conteúdo histórico por meio da experiência.

Os alunos participaram ativamente das atividades, de modo que o professor estagiário não enfrentava problemas de disciplina para execução da atividade, como havia uma mesa presidindo os trabalhos, as eventuais discordâncias eram administradas pelos próprios alunos.

Esta aula faz parte de um conjunto de aulas do projeto de investigação pedagógica do professor

estagiário. A recolha de dados faz-se no decorrer das aulas programadas e leccionadas pelo professor estagiário, construindo vários instrumentos para a recolha de dados (fichas de registo de observação; várias tarefas de papel e lápis (fichas de trabalho) realizadas pelos alunos no decorrer das aulas. Posteriormente o professor estagiário analisa de forma indutiva os dados recolhidos a fim de fundamentar as análises do pensamento histórico dos alunos evidenciados por meio das atividades desenvolvidas, a integrar no relatório de estágio de ensino, que articula a prática pedagógica com a investigação.

Caso 2: Brasil: Patrimônio e Memória: Exposição de Objetos Familiares

A experiência docente dos professores estagiários foi realizada no período de 03 de maio a 09 de junho de 2016, com o 6º e 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Vista Alegre situada no município de São Valentin, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, em uma escola do campo. A condição de escola multisseriada desencadeou um grande desafio, por tratar-se de diferentes níveis de ensino aglomerados na mesma sala, propôs-se planejar e elaborar atividades que de forma coletiva fosse trabalhada da mesma forma para ambas as idades.

O objetivo central foi realizar as atividades com um olhar nas fontes históricas, analisando seu contexto na evolução da História, a leitura dos mais diversos documentos, fotografias, imagens, por meio de música, trazendo para o aluno um contato mais prático com estas ferramentas, despertando uma visão crítica de análise, e comentários, fazendo com que eles contextualizem suas ideias sobre determinado assunto com o conhecimento já adquirido em sua trajetória escolar. Na primeira aula, realizou-se uma apresentação do tema, abordando seus principais objetivos e o que iria ser trabalhado durante as aulas. Para registro das atividades e para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, foi distribuído aos alunos um caderno para que fosse utilizado como um diário para anotações do que considerassem relevantes ao longo do processo da regência. Este caderno serviu como um instrumento de anotações para eventuais revisões dos assuntos trabalhados, atividade que na aula seguinte sempre retomava o estudo anterior. Tal caderno de anotações possibilitou posteriormente uma análise acerca do resultado do próprio trabalho de regência.

Discutiu-se a importância dos documentos tanto para o ensino de História, como para cidadania, abordando assim os diferentes tipos de documentos, sendo abordadas questões simples como: em que momento foi produzido e finalidade, e também os documentos pessoais. Neste mesmo contexto, foi explorado a questão do título de eleitor, o direito ao voto e o processo histórico desta conquista.

A observação da aula dos professores estagiários ocorreu no dia 31 de maio de 2016, desenvolvida em uma sala multisseriada, em que abordou a questão de patrimônio, memória e documentos históricos, por meio de um estudo sobre peças e instrumentos que preservam a memória da própria família. Cada aluno teve a liberdade e o comprometimento de estudar um objeto que fizesse parte da sua família e por ser importante deveria ser guardado e contextualizado. A sala de aula foi disposto em forma de “U” para a realização da exposição dos objetos. Em seguida, cada aluno se dirigia para frente da sala e explicava os motivos por que escolheu os objetos, a sua função, de quem pertencia, e quanto tempo o objeto estava na família. Este momento permitiu uma maior proximidade entre os alunos de diferentes anos. Com esta proposta os alunos pesquisaram, realizaram entrevistas com familiares para que pudessem produzir conhecimentos sobre os objetos selecionados para exposição.

Ainda, a partir das aulas ministradas e do questionário socioeconômico e cultural aplicado previamente, os professores estagiários mapearam a realidade escolar em que os alunos estavam inseridos, itens básicos como idade, sexo, renda familiar, escolarização dos pais, e questões relativas a relação deles com a cultura contemporânea, como a internet, celular, cinema e televisão. Para a partir desse conjunto de saberes, planejar as atividades a serem desenvolvidas e organizar o relatório de estágio.

Considerações Finais

Essa experiência, desenvolvida a partir de 2008, que tem uma relação direta entre a formação inicial do professor e a prática pedagógica da Educação Básica, articulou a pesquisa com a construção da intervenção pedagógica. Tal princípio tem sido adotado e perseguido para o estágio e a formação do professor de história da Universidade Federal da Fronteira Sul.

É evidente as diferenças entre os dois sistemas de ensino, no Brasil tradicionalmente há uma separação entre a formação do historiador e a do professor de história, ficando em segundo plano a docência, e é valorizado positivamente o historiador em detrimento do professor de história, como percebemos a partir da bibliografia apresentada. Para superação dessa dicotomia, no Brasil, foi adotado uma política de formação que articula o pesquisador com o professor, a graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul é fruto dessa política e desse debate.

Em Portugal a questão da formação do professor de história ou do historiador foi resolvida de outra maneira, com a formação inicial de historiador, discutindo os principais temas da ciência de referência com duração de 3 anos, e a formação do professor, ocorre por meio do mestrado de ensino, com duração de 2 anos, tendo como princípio a pesquisa e a docência, em estudos de

pós-graduação, conferindo mais prestígio social para o docente.

Voltando a nossa atenção para as aulas desenvolvidas pelos professores estagiários, é perceptível a mobilização de dois conceitos fundamentais para a organização da prática de ensino. No caso português, através de metodologia de *role playing*, os alunos representaram a Assembleia Nacional, desempenharam distintos papéis, apoiados pelo estudo dos documentos históricos; desse modo é primordial para o ensino de história, que o aluno adquira a competência de posicionar-se, experienciar, vivenciar, o modo de pensar do outro, ou de outra época, o uso do documento histórico deve contribuir para a ampliação da consciência história do aluno, para possibilitar o uso do passado, para compreensão do tempo, e do posicionamento tendo em vista o futuro. É interessante ponderar, que tais perspectivas, são discutidas em Portugal a partir das pesquisas da Isabel Barca, e do diálogo estabelecido com a Educação Histórica.

Enquanto no Brasil, a aula analisada foi ministrada para alunos do 6.º e 8.º anos, centrou-se na didática do objeto e ferramentas de análise de fontes objetuais, através da exposição dos objetos familiares utilizados pelos pais ou avós dos alunos, visando a construção de uma exposição museística. Nesse caso, o conceito que fundamenta a prática de ensino é a produção do conhecimento histórico escolar (BITTENCOURT, 2004) em que o professor mobiliza as estratégias de produção do conhecimento do historiador para servir como lastro da aula, a ideia da crítica aos documentos, análise de sua produção, circulação, sentidos e significados, são considerados elementos importantes para que os alunos aprendam a crítica histórica e a utilizem para entender o mundo que o cerca. A influência da Didática da História é percebida por meio da leitura da dissertação de Conceição (2010), que subsidia as estratégias dos professores estagiários para conhecer o perfil do aluno e a realidade escolar em que eles estão inseridos.

O aprofundamento dessas questões deve ocorrer por meio da participação das atividades de estágio e do acompanhamento das aulas do mestrando em ensino em Portugal, a fim de perceber o funcionamento dessa proposta de formação do professor. Estudar a mesma problemática para a formação do professor de História no Brasil e em Portugal, contribuirá com a construção de reflexões importantes para o enriquecimento do principal debate que o sistema de ensino brasileiro enfrenta na atualidade, a organização curricular da Educação Básica e a reestruturação dos cursos de formação de professores.

Referências Bibliográficas

- André, M. (2005). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.
- Conceição, J. (2010). *Ensino de História e consciência histórica no Colégio de Aplicação da UFSC (Dissertação de Mestrado)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fonseca, S & Couto, R. C. (2008). A Formação de Professores de História no Brasil: Perspectivas Desafiadoras do Nosso Tempo. E. ZAMBONI, & S. FONSECA (Org.). *Espaços de Formação do Professor de História*. (pp. 101-130). Campinas: Papirus.
- Lima, E, (2013). *A Escola como não Lugar no Ensino de História: Redes, Conexões e Cultura Contemporânea (Tese de Doutorado)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Melo, M. (2015). A Formação de Professores de História em Portugal: Práticas Pedagógicas e Investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), 41-61.
- Universidade Federal da Fronteira Sul, *Projeto Pedagógico do Curso Graduação em História – Licenciatura*. Erechim: 2012.
- Vieira, F.; Silva, J.L.; Vilaça, T.; Parente, C.; Vieira, F., Almeida, M. J.; Pereira, Íris; Solé, G.; Varela, P.; Gomes, A.; Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. B. D. Silva; L.S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo; A. Franco & R. Monginho (Org.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação, Universidade Minho.
- Zamboni, E. & Mesquita, I. M. (2008). A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). E. ZAMBONI & S. FONSECA (Org.). *Espaços de Formação do Professor de História*. (pp. 131-162). Campinas: Papirus.

Formação docente e perfil dos estudantes das licenciaturas: perspectivas profissionais e aprendizagens a partir da disciplina Políticas e Gestão da Educação Básica

Luciana Cordeiro Limeira*, **Ranilce Guimarães-Iosif****, **Ivonete Ferreira de Sousa*****, **Aline Veiga dos Santos******

Resumo

A formação docente, nas diversas áreas do conhecimento, demanda a oferta de disciplinas que promovam o pensamento crítico dos estudantes universitários acerca dos temas que orientam sua atuação profissional, promovendo o acesso aos conhecimentos que os habilitam a se posicionarem e agirem criticamente frente aos desafios escolares. Diante do exposto, foi realizado um estudo de caso, em uma universidade privada de Brasília/Brasil, com o objetivo de analisar a proposta da disciplina “Políticas e Gestão da Educação Básica”, assim como apresentar o perfil dos estudantes dessa disciplina e suas perspectivas em relação à atuação docente e aos conhecimentos construídos ao longo do semestre, acerca das políticas públicas educacionais e da gestão educacional. Trata-se de uma pesquisa documental analítico-descritiva, realizada a partir de um diagnóstico inicial, aplicado aos estudantes no primeiro dia de aula, e das reflexões críticas produzidas ao final da disciplina. O estudo em tela evidencia a importância dessa disciplina nos cursos de licenciatura, posto que contribui para o conhecimento das políticas públicas educacionais e para a formação crítica, participativa e responsável, tanto no campo da gestão quanto da prática docente desses futuros profissionais. Verificou-se que os estudantes da disciplina têm afinidade com a área de conhecimento do curso de licenciatura escolhido, demonstraram interesse em exercer a profissão docente e se mostraram envolvidos com os temas tratados na disciplina.

Palavras-chave: Formação de professores. Estudantes de licenciatura. Políticas Públicas Educacionais.

Teacher training and profile of the undergraduate students: professional perspectives and learning from the discipline Policies and Management of the Basic Education

Abstract

* Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB-Brasil). Bolsista CAPES do Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE). Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF).

** Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB-Brasil) e professora Adjunta do Departamento de Estudos da Política Educacional, University of Alberta (UofA), Canadá.

*** Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB-Brasil). Professora do Centro Universitário Projeção e da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF).

**** Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB-Brasil). Realizou estágio de doutorado na *University of Alberta* (UofA-Canada) com bolsa de estudo ofertada pelo governo do Canadá – *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP).

Teacher training, in the various areas of knowledge, demands the offer of disciplines that promote the critical thinking of university students about the themes that guide their professional performance, promoting the access to the knowledge that enables them to position and act critically in the face of school challenges. In view of the above, it was carried out a case study, in a private university of Brasília / Brazil, with the objective of analyzing the proposal of the discipline "Policies and Management of the Basic Education", as well as presenting the profile of the students of this discipline and their perspectives in relation to the teaching performance and the knowledge built during the semester about the public educational policies and educational management. This is an analytic-descriptive documentary research, that was carried out based on an initial diagnosis, applied to the students on the first day of class, and of the critical reflections produced at the end of the discipline. This study highlights the importance of this discipline in undergraduate courses, since it contributes to the knowledge of the public educational policies and critical, participatory and responsible training, both in the field of management and teaching practice of these future professionals. It was verified that the students of the discipline have affinity with the area of knowledge of the undergraduate course chosen. The students showed interest in practicing the teaching profession and stayed involved with the themes treated in the discipline.

Keywords: Teacher training. Bachelor's degree students. Public Educational Policies.

Introdução

A formação docente vem ocupando um importante espaço de discussão e de ações em diferentes âmbitos no Brasil. Em âmbito governamental, por meio de documentos norteadores sobre essa formação e de políticas públicas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada dos profissionais docentes. Em âmbito local, nas instituições de Ensino Superior, por meio da oferta de cursos de licenciatura e de disciplinas acadêmicas voltadas para o conhecimento e análise das políticas públicas que orientam a Educação no país. Em âmbito global, vários países como a Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Estados Unidos, Finlândia, França, Inglaterra, Nigéria, Suécia, Tailândia se preocuparam em desenvolver políticas e ações na área educacional, dando destaque à formação docente (Gatti, 2014).

No caso do Brasil, ainda é preciso fortalecer o desenvolvimento e a execução de políticas educacionais no que tange à formação docente, pois são muitos os problemas enfrentados na formação dos licenciados. A formação dos professores é um grande desafio para as políticas educacionais brasileiras, posto que “o processo educativo é a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Quem faz Educação, e como faz, torna-se questão central nesses processos” (Gatti, 2014, p.35). Nessa perspectiva, prover o ensino com a qualificação adequada é um dos gargalos que as universidades e faculdades vivenciam a todo o instante.

Diante dessa realidade, a formação docente tem ocupado um espaço de destaque nas discussões e formulação de políticas educacionais. Segundo Garcia (1999, p. 26), o objeto da formação docente é definido “como processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

As instituições de Ensino Superior, considerando as diretrizes curriculares norteadoras dos cursos de formação docente, têm se dedicado, embora de forma limitada, em inserir no currículo formativo das licenciaturas disciplinas que promovam o pensamento crítico dos estudantes universitários acerca dos temas que orientam sua atuação profissional. Essas disciplinas têm o objetivo de promover o acesso aos conhecimentos que os habilitam a se posicionarem e agirem criticamente frente aos desafios escolares.

Mesmo na existência de grandes investimentos em reformas educacionais, curriculares e em tecnologias e com essa expansão do atendimento educacional, a formação adequada para as novas gerações ainda não está garantida. É possível identificar que as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si, geralmente as práticas profissionais docentes são responsáveis por uma pequena parte do currículo (Gatti, 2014). Constata-se uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas e suas ementas. Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a Educação Básica.

Nesse íterim, é importante considerar que os dados do Censo da Educação Superior de 2014 afirmam que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições de Ensino Superior privadas, correspondendo a 78,1% dos estudantes. “A disponibilidade de centros universitários e faculdades também são majoritariamente da rede privada, 92,5% e 93,2%, respectivamente. No caso das universidades, 56,9% são públicas” (Brasil, 2014). Embora haja uma grande oferta de vagas, o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação.

Esses dados chamam atenção ao fato de que os estudantes que buscam as instituições de Ensino Superior privadas são aqueles que, num primeiro momento, não conseguiram acesso ao Ensino Superior público. Podemos inferir, também, que a baixa atratividade da profissão docente tem sido verificada com estudantes que tiveram melhores oportunidades de estudo e uma

formação de base diferenciada de estudantes das classes populares, os quais buscam a profissão docente como possibilidade de mudança da sua condição social por meio de melhores salários.

Visando compreender este contexto, o artigo em tela tem o objetivo de apresentar a proposta da disciplina “Políticas e Gestão da Educação Básica”, assim como analisar o perfil dos estudantes dessa disciplina e suas perspectivas em relação à atuação docente e aos conhecimentos construídos ao longo do semestre, acerca das políticas públicas educacionais. O artigo está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta a metodologia empregada. A segunda destaca o percurso histórico da profissão docente, o estabelecimento de um perfil profissional docente e o perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura na disciplina. A terceira parte aborda as políticas públicas de formação docente, com foco nas diretrizes curriculares da formação docente. A quarta e última parte elenca a disciplina de Políticas e Gestão da Educação Básica e sua relevância para a formação docente.

Percurso metodológico

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental analítico-descritiva, que realizou um Estudo de Caso, em uma universidade privada de Brasília (Brasil). O Estudo de Caso possibilita a imersão na realidade social e tem como objetivo estudar os fenômenos em uma unidade social a partir do seu contexto real, retendo suas características holísticas e significativas. Visa a uma descrição ampla e profunda do fenômeno investigado (Yin, 2010).

Os dados foram gerados a partir do Formulário Diagnóstico, respondido pelos estudantes no primeiro dia de aula, e da Reflexão Crítica realizada no último dia de aula. Os dados foram tratados por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). A pesquisa contou com a participação de 65 estudantes. Os participantes da pesquisa cursaram a disciplina “Políticas e Gestão da Educação Básica” (PGEB) no 2º semestre de 2016. Cabe ressaltar, que foram esclarecidos dos objetivos dessa pesquisa e da não identificação dos estudantes nas produções decorrentes.

O Formulário Diagnóstico contemplou os seguintes tópicos: perfil do estudante, motivo da escolha do curso, perspectivas profissionais e compreensão sobre gestão e política educacional. Na Reflexão Crítica, os estudantes avaliaram a disciplina, englobando os conteúdos ministrados, a metodologia, as formas de avaliação e o grau de aprendizado (autoavaliação). Esses instrumentos contemplaram perguntas abertas e fechadas. Vale destacar que este texto centra-

se em três eixos dos dados gerados: perfil dos estudantes, perspectivas profissionais e conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina sobre gestão e política educacional.

A profissão docente e o estabelecimento de um perfil profissional docente – percurso histórico

O percurso histórico da construção de um perfil docente para a Educação é apresentado por Nóvoa (2014) que destaca o papel exercido pela Igreja sobre a função da Instrução e, posteriormente, pelo Estado, ao assumir-se como o responsável oficial da Instrução pública. Essa construção se deu como um processo híbrido em que tanto o Estado quanto a Igreja contribuíram para o estabelecimento desse perfil.

Conforme o autor, a estatização da educação ocorrida na segunda metade do séc. XVIII, na Europa, marcou o início do delineamento de um perfil docente para o exercício da profissão docente. A entrada no Estado como o principal provedor da Educação, concebida ainda como processo de Instrução, trouxe um maior controle sobre a atuação docente. Apesar do esforço por desvincular essa função do seu anterior responsável, a Igreja, o Estado manteve suas formas e modelos por ela empregados na Educação (Nóvoa, 2014).

Contudo, diferentemente da Igreja que se utilizava dos seus próprios membros, já ‘capacitados’ para o exercício da oratória e envolvidos com a comunidade em que agiam, o recrutamento do Estado consistia na busca por professores leigos e que exercessem a profissão distante de seus locais de influência, de sua comunidade. O *modus operandi* da profissão docente, constituído por saberes e técnicas específicos, foi produzido entre o séc. XVII e XVIII com os Jesuítas e os oratorianos. Nesse sentido, o caráter vocacional é atribuído como um requisito para o exercício da profissão. Mesmo com a entrada do Estado, como o principal provedor da Educação, essa compreensão se mantém até os dias de hoje.

Com o estabelecimento de um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente e a produção de um sistema normativo para este fim, o trabalho a ser desenvolvido passa a ser concebido como uma prática para especialistas. A partir de então, o trabalho docente constituiu um conjunto de práticas onde encontram-se estabelecidos os instrumentos e técnicas pedagógicos, os métodos de ensino e o uso de currículos alargados. “A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional” (Nóvoa, 2014, p.17). Diferentemente da construção de uma concepção corporativa da profissão docente, esclarece o autor, a instituição de uma ‘categoria profissional docente’ advém desse enquadramento estatal. Todo esse entendimento de saberes necessários

ao exercício da profissão docente foi identificado nas falas dos estudantes, como descrito a seguir:

Uma formação docente de qualidade requer muito mais do que domínio do conteúdo específico do curso por parte do licenciado, requer conhecimentos relacionados à forma como o sistema de educação do país é organizado, quais as relações entre a política e a escola, assim como todo o setor educacional do país e como essa relação reflete no desenvolvimento e planejamento da educação brasileira. (Estudante 4).

Com um crescente reconhecimento da Instrução como “sinônimo de superioridade social” ocorrido no século XIX, e que se fortaleceu no século XX, juntamente com a profissionalização docente, a pressão social por sua expansão acabou por provocar uma demanda cada vez maior por escolas e professores e, em decorrência, a criação de instituições de formação docente, também como resultado das “lutas associativas ocorridas entre esses séculos” (Nóvoa, 2014, p.18).

Para tanto, a criação de Escolas Normais com a finalidade de atender ao maior número de professores e escolas marca o processo de profissionalização docente, assim como de um controle ainda mais estreito do Estado sobre a profissão e o exercício docente. No início do século XX, a partir dos anos vinte, em Portugal e, posteriormente, no Brasil, a afirmação “das novas ciências sociais e humanas” onde as ciências da Educação se enquadram, e uma nova concepção de escola que conjuga projetos de diferentes concepções (linhagens, vertentes) culturais, científicas e profissionais, produzem uma reconfiguração do perfil do profissional docente. Nesse sentido, a formação docente busca atender às demandas do Estado para o cumprimento de currículos estabelecidos e atender às demandas sociais de cada época.

A definição de um perfil docente no século XIX aparece em meio a um emaranhado de prerrogativas que acaba por configurar-se como necessárias aos profissionais docentes. Não devem ser pessoas do povo, mas também não devem ser burgueses. Devem possuir um bom domínio cognitivo, mas não precisam ser intelectuais. Devem exercer influência sobre as comunidades, mas não necessariamente serem pessoas notáveis. Devem ter uma vida simples, sem ostentação, mas não miserável. “Devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia” (Nóvoa, 2017, p.18).

Considerando o delineamento de um perfil docente na realidade brasileira e os motivos que levam os estudantes a escolherem as licenciaturas, Machado e Paixão (2015, p.129) esclarecem

que os estudantes “caracterizam o Ensino Superior simplesmente como uma oportunidade para alcançar um emprego que lhes proporcionará um salário”. No entanto, é na Educação que atribuem onde se concentram as maiores expectativas para fomentar um modelo de sociedade mais justa e igualitária. Ainda nessa perspectiva, as autoras destacam que a visão dos futuros docentes é o resultado das políticas educacionais que, por vezes, têm negado a construção de uma Educação emancipatória e que privilegie o desenvolvimento social e uma Educação de qualidade. Esta situação é mais perceptível na Educação Superior, já que esta tem sido tratada como a formadora da mão-de-obra qualificada para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Ball et al. (2013), também expõem que a reforma empreendida no Brasil vem promovendo uma educação voltada a atender os interesses da formação para o mercado global. Entretanto, há necessidade de ajustar o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes para que eles concluam uma graduação, capacitados para o enfrentamento dos desafios postos pelo mundo do trabalho.

Ao analisar o perfil dos estudantes da disciplina PGEB foi possível constatar que 24 deles tinham idade entre 16 e 20 anos, 26 estudantes entre 21 e 25 anos, 9 tinham idade entre 25 e 30 anos e 6 estudantes com idade acima de 30 anos. Diante dessa realidade, foi possível perceber que a maioria finalizou o Ensino Médio dentro da idade escolar prevista e em seguida ingressou na Educação Superior. Mesmo com o aumento da presença de estudantes com idade mais avançada na universidade, por meio de políticas públicas educacionais de acesso ao Ensino Superior, nessa disciplina somente 6 estudantes tinham idade acima dos 30 anos (cf. Gráfico 1 - Idade dos estudantes).

Em relação ao sistema de ensino utilizado para a formação escolar, 45 estudantes cursaram a Educação Básica em escolas públicas, 17 deles cursaram em escolas particulares e 3 estudaram em ambas. Essa é uma realidade nas instituições de Ensino Superior privadas de Brasília e do Brasil onde um número considerável de estudantes que conclui o Ensino Médio em escolas públicas ingressa nessas instituições. As vagas nas Universidades públicas ainda são insuficientes para atender a grande demanda desses estudantes. Também, existem muitos outros que finalizam o Ensino Médio e não conseguem cursar o Ensino Superior por não terem conseguido pontuação necessária nos processos seletivos dessas bolsas.

Mesmo com as políticas de inclusão social ou de ação afirmativa no Ensino Superior atreladas somente ao vestibular – ou a processos seletivos como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) –

são insuficientes para solucionar o problema da exclusão de jovens oriundos de Escolas públicas, então a alternativa para muitos é trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Isso só é possível em uma instituição privada. Esse fato constata-se no número de estudantes que já trabalham, 27 afirmaram já trabalhar, 22 estudantes que estão à procura de um emprego e somente 16 dos estudantes, ainda estão despreocupados com sua situação funcional.

Em relação ao exercício da profissão docente, 55 estudantes pretendem exercer a profissão, ser professor. No entanto, 10 estudantes afirmaram não terem interesse em ser professor. No universo de estudantes da disciplina, 31 já possuem experiência no exercício da profissão docente, 33 ainda não têm experiência, e somente um não respondeu à questão. É interessante notar que, sendo a maior parte dos estudantes provenientes de escolas públicas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas, tanto por estudantes quanto pelos profissionais de educação, o interesse pela profissão docente ainda permanece. Provavelmente motivados pelas questões salariais e de oportunidades de mudança social que envolvem a profissão, conforme já mencionadas anteriormente.

A disciplina PGEB é uma disciplina obrigatória para os cursos de licenciaturas, na instituição já mencionada, ofertada na modalidade presencial e a distância. Nas duas turmas, objeto do estudo de caso aqui apresentado contou com estudantes de 6 cursos de licenciatura, dos 7 ofertados pela instituição. Dos 65 estudantes que responderam ao formulário diagnóstico, 26 cursavam Educação Física, 20 estudantes do curso de Letras/Inglês, 10 do curso de Ciências Biológicas, 5 do curso de Química, 1 estudante do curso de Letras/Português e nenhum aluno do curso de matemática, conforme consta na tabela 1 (cf. Tabela 1 - Cursos).

Esses estudantes eram provenientes das mais diversas Regiões Administrativas do DF (RA). As três regiões com o maior número de estudantes foram a RA IX - Ceilândia com 10 estudantes, RA XII - Samambaia com 8 estudantes e RA III - Taguatinga / RA XIV - Recanto das Emas com 7 estudantes em cada uma. Podemos apontar como possíveis causas da maioria dos estudantes residentes nessas regiões buscarem essa Instituição de Ensino Superior, sediada em Águas Claras, é o fato de estar em um local centralizado em relação às regiões citadas (cf. Tabela 2 - Região de residência dos estudantes / cf. Figura 1 - Mapa do Distrito Federal).

Considera-se também o fato de que o poder aquisitivo dos moradores dessas regiões tenha melhorado com o passar dos anos, o que viabilizou a entrada de muitos estudantes no Ensino Superior privado. Outro fato a ser considerado é que o número de bolsas ofertado, tanto pela

instituição quanto por políticas públicas educacionais de acesso ao Ensino Superior aumentou consideravelmente.

Além das regiões do DF, alguns estudantes moram nas regiões do entorno, cidades limítrofes com o DF. Essa prática é muito comum nas instituições de Ensino Superior e mesmo na Educação Básica no DF. Muitas pessoas que residem em cidades do Estado de Goiás e de Minas Gerais estudam, trabalham e utilizam os serviços públicos do DF como educação e saúde (cf. Figura 2 - RIDE).

O fato de muitos estudantes residirem ou trabalharem em cidades distantes do local que estudam repercute em constantes atrasos em sua chegada às aulas e em saídas antecipadas ao seu término. Esse fato constitui perdas pedagógicas significativas, das quais os futuros profissionais podem ser prejudicados pela falta dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão, do diálogo construtivo entre profissionais da educação na participação de processos formativos e da permanente autorreflexão acerca de sua atuação docente e das relações existentes entre as políticas educacionais que os orienta com o contexto nacional e global.

As mudanças sociais verificadas, tanto nos contextos de formação inicial quanto nos locais em que a profissão será exercida, têm exigido dos profissionais docentes mudanças em seu estilo de ensinar e que muitas vezes são interpretadas pelos docentes como incabíveis, provocando um *mal-estar docente*. Conforme Esteve (2014, p.97), essa expressão “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. Assim, a formação inicial docente é imprescindível para habilitar o professor a agir e reagir adequadamente a todas essas mudanças.

As políticas públicas de formação docente – diretrizes curriculares da formação docente

A Educação Superior tem despertado o interesse dos governos locais e passou a ser objeto de interesse também de novos atores nacionais e internacionais (grandes grupos empresariais e organismos multilaterais) sendo que estes passaram a influenciar o processo de elaboração e implementação de políticas públicas. Dessa forma, tem sido cada vez mais questionado o papel do Estado como regulador e provedor da Educação (Santos, 2012).

Nesse sentido, para falarmos da base legal que trata da formação do professor apresentamos uma sequência de documentos normativos, tomando como ponto de referência a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996 – LDBEN (Brasil, 1996), a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a Diretriz Curricular Nacional para Formação Docente (DCN) cujo documento mais recente é a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP (Brasil, 2015), que norteia as concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas.

É necessário ressaltar que esses documentos norteadores foram objeto de estudo durante a disciplina PGEB. Com base nas falas dos estudantes, foi possível identificar que a dinâmica da aula possibilitou aos estudantes o aprendizado desses documentos, até então desconhecidos para a maioria.

A disciplina Políticas e Gestão da Educação Básica (PGEB) possibilitou ao longo do semestre, a oportunidade - para os alunos dos cursos de licenciatura- de conhecerem melhor todo o conjunto das políticas por trás do sistema de educação brasileiro. (Estudante 14).

Além disso, existem vários documentos internacionais, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que apontam a ‘indispensabilidade’ (*sic*) do direito à educação, uma vez que está é essencial para o desenvolvimento de um país, promovendo a obrigatoriedade do Estado de universalizar a educação para todas as pessoas, independente da idade[...]. (Estudante 4).

Dando destaque a nova DCN e o que é proposto nesse artigo, é bom ressaltar que essa diretriz define uma estrutura e currículo dos cursos de formação inicial que deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da Educação, formação na área de políticas públicas e gestão da Educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Dourado, 2015). Esse documento reforça alguns princípios que objetivam uma formação inicial e continuada de professores adequada às mudanças sociais observadas propondo “a construção da base comum nacional e a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação”. (Dourado, 2015, p. 315).

De forma a atender esses requisitos, na ementa da disciplina PGEB destacam-se os grandes temas como a legislação que rege a Educação brasileira, algumas das principais políticas

públicas vigentes no Brasil - e em Brasília - e os atores envolvidos no desenho e na implementação das políticas públicas educacionais da Educação Básica. Essa abordagem ficou bem clara na fala dos estudantes:

Importantes palestrantes nos ensinaram como realmente é, e como está funcionando essas medidas adotadas pelas políticas públicas voltadas à educação, muitas vezes pensamos que não funcionam, mas sim, elas estão aí e funcionando parcialmente ou plenamente. (Estudante 21).

Outro aspecto importante a ser abordado na formação inicial de professores é a influência que as novas tecnologias e o uso da internet exercem no comportamento da sociedade no mundo contemporâneo, “pois por mais que tais aspectos façam com que novos saberes sejam necessários, eles também são elementos que podem auxiliar o professor no seu exercício da docência” (Silva; Oliveira C.; Oliveira A., 2017, p. 334). Essa abordagem pôde ser vivenciada pelos estudantes na metodologia adotada pela professora na disciplina que utilizava o laboratório de informática, na primeira parte do curso, e de salas de aula convencionais, na segunda parte do curso. A realização de palestras sobre as políticas públicas educacionais, com a presença de especialistas de diferentes áreas e atuantes nas mesmas, também compôs a metodologia empregada.

Baseado nesse contexto da utilização da internet, muitos estudantes estão cientes que essa grande teia é um canal influenciador na formação de conceitos que apresentam aspectos positivos e negativos.

No Brasil há uma alienação na internet, muitos brasileiros nem sabem do que se tratam os assuntos discutidos na atualidade, e com isso eles disseminam conteúdos errados e alguns até corretos nas redes sociais [...]. (Estudante 17).

Nesse sentido, a formação inicial docente deve propiciar o acesso, a prática e a reflexão crítica sobre o uso dos diferentes recursos tecnológicos, promovendo o uso responsável e destinado ao acesso e transformação das informações em conhecimentos. A importância dessa reflexão foi evidenciada durante as atividades desenvolvidas na disciplina PGEB:

A disciplina nos fez refletir sobre questões que em nenhum outro momento do curso foi “necessária” (*sic*) uma reflexão e nos fez potencializar a nossa ideia sobre educação e sobre as políticas e forma de gestão da educação. (Estudante 45).

Considerando as intensas mudanças sociais a que a sociedade vivencia atualmente, o profissional docente necessita de, além de ter o domínio cognitivo de sua área de atuação,

desenvolver a capacidade reflexiva e de enfrentamento de situações conflituosas cada vez mais presentes no exercício da profissão (Esteve, 2014).

A disciplina de Políticas e Gestão da Educação Básica e sua relevância para a formação docente

Durante o estudo de caso, desenvolvido na Universidade em foco, ficou evidente que a participação dos estudantes na disciplina PGEB, no modelo presencial ou a distância, como parte dessa formação, deu-se devido à obrigatoriedade da disciplina no currículo dos cursos. Embora haja uma resistência dos estudantes em discutir temáticas referentes à política, conceitos e abordagens, a disciplina PGEB promoveu o encontro de estudantes de diferentes cursos de licenciatura e possibilitou a integração dos conhecimentos propostos com diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade foi uma característica predominante durante todo o semestre, onde uma única disciplina reuniu estudantes de diferentes áreas de atuação, e que cada grupo com sua singularidade, pôde observar que embora distintas possuam um “tronco em comum”: (Estudante 36).

O termo política deriva da ciência política e é um conceito complexo. Segundo Yang (2015), a política pode ser compreendida como algo desenvolvido pelo governo e que envolve tomar e não tomar decisões; pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. De modo geral, o público a define como sendo documentos. A formalidade da política representada pela materialização de documentos de difícil compreensão e pela falácia político-partidária constitui-se em grande empecilho para que os estudantes se interessem e se aproximem das discussões acerca das políticas públicas de um modo geral.

Ball et al. (2013) ressaltam que as políticas não podem ser entendidas apenas como textos, elas precisam ser entendidas como discursos. Como produtos estabelecidos em um contexto, as políticas representam a articulação de diferentes significados e recursos materiais. Portanto, é mister analisar a natureza global e o poder dos discursos políticos na redefinição das práticas, dos fins e dos valores envolvidos na arena da Educação. “Nesse sentido, uma abordagem crítica para a análise de políticas objetiva ‘desnaturalizar’ os fundamentos, assunções e ordens implícitas que uma política envolve” (Ball et al., 2013, p. 27).

Por meio dessa disciplina, os estudantes conseguiram identificar que há um grande impacto das políticas globais na Educação nacional, regional e local. Ou seja, existe uma grande autoridade externa, por meio de iniciativa global, influenciando diretamente a Educação no âmbito nacional.

Nessa perspectiva, se faz necessário que o professor entenda esses mecanismos influenciadores do campo educacional e compreenda como os interesses políticos, econômicos e sociais impactam e interferem no cotidiano de sua prática (Shultz, 2012).

Um dos pontos mais interessantes tratados nessa disciplina ‘foi as vertentes’ (*sic*) do setor público e do privado e quais os seus objetivos [...]. (Estudante 63).

A partir da metodologia empregada, os estudantes puderam debater e examinar que a “política está ancorada em condições históricas locais, quais suas interconexões ou relações com outros dispositivos políticos, e por último, mas não menos importante, como está ancorada no desenvolvimento das tendências globais” (Ball et al., 2013, p. 27).

Nessa disciplina foram trabalhados vários documentos normativos e governamentais que envolvem a política educacional da Educação brasileira, itens de suma importância para atuação dos futuros docentes. Além disso, os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar a relação existente entre política e a profissão docente. A interpretação e a reinterpretação da política educacional e suas repercussões em diferentes contextos “demanda o entendimento de que a sua configuração se dá em um contexto complexo, permeado por disputas, contradições e relações de poder marcadas por grupos de interesses diversos” (Guimarães-Iosif et al., 2016, p. 35).

Um ponto importante a ser destacado é o perfil docente, necessário à escolha e ao exercício da profissão assim como para ministrar a disciplina PGEB. No estudo de caso verificou-se que a formação docente converge com a área de atuação da profissional que estava à frente da disciplina. Nesse sentido, não basta ao professor ser um simpatizante das temáticas a serem tratadas na disciplina PGEB. É necessário ter domínio cognitivo para tratar das temáticas abordadas, envolvimento com a prática docente crítica e emancipadora, assim como capacidade autorreflexiva de enfrentamento de situações conflituosas que as mudanças sociais nos tem apresentado.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento desse artigo foi possível identificar que a formação dos professores é um grande desafio para as políticas educacionais brasileiras, pois o desenvolvimento do ensino com qualificação adequada é uma dos pontos críticos que as universidades e faculdades vivenciam a todo o instante.

Para chegar à qualificação ideal de um professor, conforme documentos norteadores, as instituições de Ensino Superior têm se dedicado, ainda que de forma limitada, em inserir no

currículo formativo algumas disciplinas que promovam o pensamento crítico dos estudantes acerca dos temas que orientam sua atuação profissional. Um exemplo dessas disciplinas é a de Políticas e Gestão da Educação Básica (PGEb), foco de análise desse estudo, que busca levar aos estudantes o acesso aos conhecimentos que os habilitam a se posicionarem e agirem criticamente frente às políticas públicas educacionais.

A visão dos futuros docentes é o resultado das políticas educacionais que, por vezes têm negado a construção de uma Educação emancipatória e que privilegie o desenvolvimento social e uma Educação de qualidade. Esta situação é mais perceptível na Educação Superior, já que esta tem sido tratada como a formadora da mão-de-obra qualificada para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Assim, foi possível identificar durante esse estudo, que a formação inicial do professor, não pode ser vista como formação de mão-de-obra para atender às exigências do mundo do trabalho. Essa formação deve ser dotada de momentos que propiciam o estudo a partir de uma metodologia adequada, a interação entre os estudantes e a autorreflexão envolvendo a contextualização dos conteúdos frente as intensas mudanças sociais observadas em nossa sociedade e que precisam ser aprendidos nesta fase inicial.

A análise em tela constatou que a disciplina PGEb nos cursos de licenciatura contribui para o conhecimento das políticas públicas educacionais e para a formação crítica, participativa e responsável tanto no campo da gestão quanto da prática docente dos futuros profissionais. Verificou-se também, que os estudantes da disciplina têm afinidade com a área de conhecimento do curso de licenciatura escolhido, demonstrando interesse em exercer a profissão docente e envolvimento com os temas tratados na disciplina.

Referências

- Ball, S. J.; Bailey, P.; Mena, P.; Monte, P. D.; Santori, D.; Tseng, C.; Young, H.; Olmedo, A. (2013), A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32. Natal. Editora da UFRN.
- Bardin, Laurence (2010). *Análise de Conteúdo*. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA.
- Brasil (2014). *Censo da Educação Superior 2014 – Resumo Técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília.
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Brasília.

- _____. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União. Brasília.
- _____. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília.
- _____. (2015). *Parecer CNE/CP nº 02/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Diário Oficial da União. Brasília.
- _____. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Parecer CNE/CP 02/2015*. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 30 dez. 2016).
- Dourado, Luiz Fernandes (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*. Campinas.
- Esteve, José M. (2014). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A.(2013). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev.
- Guimarães-Iosif, Ranilce; Zardo, Sinara Pollom; Santos, Aline Veiga dos; Oliveira, Lilian Mendonça de (2016). Programa Ciência sem Fronteiras: a tradução da política de internacionalização brasileira no Canadá. *Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, p. 16–39.
- Machado. Juliana Lacerda; Paixão. Divaneide Lira Lima (2015). A educação superior e as políticas de formação para professores da educação básica. IN: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom; SANTOS, Aline Veiga dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.
- Nóvoa, A (2014). O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. V. dos (2012). *A governança da educação superior privada: sobre implicações da formação dos oligopólios no trabalho docente*. 2012. 172f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Shultz, L (2012). Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, R. M. (Org.), *Política e governança educacional: disputas, contradições e desafios diante da cidadania*. Brasília-DF. Universa: Liber Livro, p. 25-40.
- Silva, Carla Cristie de França; Oliveira, Camille Anjos de; Oliveira, Anal Beatriz Cunha Maia de (2017). A formação docente: da teoria à prática. In: JESUS, Wellington Ferreira de (Org.), *A universidade e a*

- educação básica no Brasil contemporâneo: caminhos, aproximações, projetos e estudos*. Curitiba: CRV. p. 331-344.
- Yang, R (2015). Comparações entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. [et al.] (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, p. 319-343.
- Yin, R. K (2010). Estudo de Caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS:

Gráfico 1 - Idade dos estudantes



Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 1 - Cursos

Curso	Quantidade Estudantes
Educação Física	26
Letras - Inglês	20
Ciências Biológicas	10
Física	3
Química	5
Matemática	0
Letras - Português	1

Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 2 - Região de residência dos estudantes

Região administrativa	Quantidade Estudantes	Região administrativa	Quantidade Estudantes
Águas Claras	6	Novo Gama - GO	1
Brasília	5	Padre Bernardo - GO	1
Brazlândia	1	Park Way	1
Ceilândia	10	Recanto das Emas	7
Cruzeiro	1	Samambaia	8
Gama	3	Santa Maria	3
Guará	4	Santo Antônio - GO	1
Guará II	1	São Sebastião	1
Lago Sul	1	Sobradinho	1
Luziânia - GO	2	Taguatinga	7

Fonte: Elaboração das autoras

Metodologias ativas: desafios planejados para mobilizar as competências desejadas no ensino e aprendizagem em um curso de bacharelado em enfermagem

Claudia Flores Rodrigues*, **Michela Regina Scherer Vieira****, **Camila Vieira da Silva*****

Resumo

A educação centrada no aprender colaborativo, aponta a possibilidade de encontrar novas formas de modificar ou melhorar o modelo tradicional disciplinar por modelos fundamentados em aprender ativamente na resolução de problemas, combinando tempos coletivos com tempos individuais, levando em conta os projetos pessoais e do grupo. Assim que, fazer escolhas é assumir riscos na busca pela descoberta inserida em um projeto sistêmico e contínuo. Sob esta perspectiva, este artigo baseia-se nos registros realizados em aula sobre o sentido de aprender das pessoas em sua etapa de formação acadêmica, neste caso, alunos da disciplina de leitura e interpretação de textos de um curso de bacharelado em enfermagem na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Os propósitos estão inseridos na superação da educação bancária, tradicional em troca de uma aprendizagem com motivação e integração cognitiva. Neste sentido, as metodologias ativas, são fundamentais na reelaboração de novas prática com base em desafios bem planejados que possibilitam pesquisar, avaliar situações, conhecer pontos de vista diferentes, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo. Reitera-se que este enfoque carece de acompanhamento de profissionais experientes para que se concretize a consciência de processos, estabelecendo conexões, na superação de etapas e no confronto de limites e possibilidades. Adotar uma metodologia ativa incide em um grande desafio justamente porque pressupõe ações ou relações de resistência. Abrir possibilidades em metodologias que sustentem autonomia e aos professores, implica em desenvolver habilidades e competências, que sugere haver sobretudo, uma complexa formação docente capaz de explorar e adotar metodologias ativas e eficientes.

Palavras-chave: formação docente; educação; metodologias ativas.

Abstract

Education focused on collaborative learning, points to the possibility of finding new ways of modifying or improving the traditional disciplinary model based on actively learning to solve problems, combining collective times with individual times, taking into account personal projects and group. So, making choices is taking risks in the search for discovery embedded in a systemic and continuous project. In this perspective, this article is based on the records made in class about the sense of learning of the people in their stage of academic formation, in this case, students of the discipline of reading and interpreting texts of a baccalaureate course in nursing in the city of Porto Alegre, in the state of Rio Grande do Sul. The purposes are inserted in the

* Factum-Faculdade, Brasil, claudiaflores_412@hotmail.com. **Camila Vieira da Silva**, Coordenadoria de Educação do RS, Brasil

** Coordenadoria de Educação do RS, Brasil.

*** Coordenadoria de Educação do RS, Brasil.

overcoming of traditional banking education in exchange for learning with motivation and cognitive integration. In this sense, active methodologies are fundamental in the re-elaboration of new practices based on well-planned challenges that make it possible to research, assess situations, know different points of view, learn by discovery and walk from the simple to the complex. It is reiterated that this approach needs to be monitored by experienced professionals in order to achieve process awareness, establishing connections, overcoming stages and confronting limits and possibilities. Adopting an active methodology has a great challenge precisely because it presupposes actions or relationships of resistance. Open possibilities in methodologies that support autonomy and teachers, implies to develop skills and competencies, which suggests that there is, above all, a complex teacher education capable of exploring and adopting active and efficient methodologies.

Keywords: teacher training; education; methodologies.

Pode-se depreender que a aprendizagem colaborativa é um tipo de aprendizagem ampliada pelo viés cooperativo, que na perspectiva humanista, só terá sentido se levar em conta os tempos individuais e coletivos. Na perspectiva acadêmica, principalmente, são essas metodologias que potencializam a aprendizagem ativa, estimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades e competências para a resolução de problemas, bem como para auto-regulamentação no processo de ensinar e aprender de uma forma mais autônoma.

Parte-se assim da ideia de um fazer colaborativo, para tentar instigar o leitor para este que é um tema de alto grau de complexidade: combinar tempos individuais e tempos coletivos. Assim, pode-se afirmar que é importante buscar o equilíbrio entre a flexibilidade e a organização hierárquica, numa tentativa de adaptabilidade às diferenças individuais, respeitando e compreendendo os diferentes ritmos de aprendizagem, integrando as diferenças e maximizando as possibilidades de contextualização com parâmetros fundamentais à formação da pessoa. Contudo, é preciso repensar em conjunto os programas previstos para sanar as necessidades dos alunos, arquitetando um cotidiano mais criativo, mais receptivo e que transforme a sala de aula em ambiente de investigação e de prazer pelo saber.

Sabe-se que na contemporaneidade, é preciso estar atento e aberto às inúmeras formas de ensinar e aprender. A tecnologia tem nos dado a oportunidade de estreitar laços, através de conversa informal ou até mesmo de cursos a distância, entretanto, o sucesso nas relações sempre vai depender do humano ou do quanto se sabe equilibrar a tecnologia com fatores que são essenciais na relação com o outro, como a empatia. Acredita-se que a partir de um pensamento mais abrangente, possamos modificar positivamente a forma de ensinar e de aprender, ou seja, um *modo de ser* mais compartilhado, atento ao outro, melhor compreendido

pelas peculiaridades até que se chegue no entendimento do todo. As tecnologias são importantes, porém não basta contar com elas. É preciso coragem para ser um profissional focado na sua especificidade e com conhecimento abrangente. Desse modo, o ato de ensinar e aprender exige flexibilização espaço-temporal, pessoal e de grupo. Assim, acredita-se que seja possível diminuir os conteúdos fixos por processos mais abertos que envolva pesquisa, comunicação, inteligência emocional e *proatividade*. Neste caso, o professor é um mediador de processos de interpretação e contextualização de dados, potencializando nos alunos as suas principais e melhores características e respeitando suas dificuldades.

Experiências, Saberes e Competências

Este capítulo tenciona compartilhar como foi sinalizado e discutido com os alunos um modo de trabalhar a disciplina Leitura e Interpretação de Texto de uma forma flexibilizada sem deixar de atender ao Programa da Disciplina.

Para Cunha (2015), cada trabalhador é um sujeito e, desse modo, produz subjetividades e sentidos sobre o seu trabalho. O ser humano não perdeu a sua capacidade de pensar, de transformar e de sentir satisfação por intermédio do trabalho. Entretanto, muitas vezes, ele diminui essa característica humanizadora de forma plena, pois a sua consciência, sua capacidade criadora e seu o prazer em relação ao trabalho se encontram limitados pelos determinantes estruturais.

Aprendemos ao longo da vida, evidentemente. Dos primeiros passos até a idade madura vamos organizando um “guarda-roupas gigante” com gavetas e prateleiras para guardarmos aquilo que vamos adquirindo. Esta metáfora nasceu justamente durante a primeira aula, em que se discutia como armazenamos nossos saberes. Esta analogia que tem servido para que se faça uma reflexão filosófica e sociológica sobre o que adquirimos e o que fazemos com o que adquirimos; quando trocamos, onde usamos e com quais modelos nos adaptamos melhor ou nos sentimos mais confortáveis. Assim, em um grupo de alunos do primeiro semestre do curso de Bacharelado em enfermagem, criou-se um modo peculiar de ler, interpretar e debater textos. Todo esse esforço foi baseado na vontade do primeiro autor em diversificar a forma de ensinar e aprender uma disciplina que supostamente seria “gramática, leitura e interpretação de texto” e que no contexto de alunos do bacharelado em enfermagem precisava ser adaptada às suas necessidades comunicativas e colaborativas, sem deixar de levar em conta o viés acadêmico de leitura e interpretação de textos científicos.

Desde o primeiro contato, ficou estabelecido que durante as aulas haveria uma variabilidade de ações que foram enumeradas no quadro com a ajuda da turma:

- a- Uso do celular para pesquisa;
- b- Uso do Datashow para mini aulas;
- c- Uso dos espaços da instituição para “rodas de conversa”;
- d- Filmes com proposição de pensar sobre a profissão e sobre aspectos da vida;
- e- Utilização dos recursos do telefone para: gravar áudio de imagem e voz, enviar links com curiosidades sobre a profissão do enfermeiro; divulgação de imagens da turma;
- f- Textos ou artigos organizados de acordo com o interesse pessoal do aluno por área de atuação (geriatria, enfermagem psiquiátrica, oncologia, pediatria);

Após as combinações em aula, partiu-se para a pesquisa, a leitura flutuante sobre temas relacionados à saúde. Assim iniciou-se uma proposta de trabalho diversificada e baseada em elementos de embasamento teórico e prático. Nossas aulas de Leitura e Interpretação de texto passaram a ter a identidade da turma. Os quadros 1 e 2 referenciam a planificação de ensino bem como o tipo de atividades desenvolvidas durante as aulas.

Quadro nº 1

Planificação de Ensino
OBJETIVOS
Desenvolver no aluno a capacidade de produzir, compreender e analisar textos em língua portuguesa, com vistas a facilitar o processo de ensino aprendizagem e o desempenho das atividades acadêmicas profissionais.
CONTEÚDO;
-Ciência e a produção do conhecimento científico
-Leitura escrita e técnicas de estudo
-A pesquisa científica e orientação metodológica
-Trabalhos científico acadêmico e aplicabilidade de normas técnicas científicas (ABNT)
-Apresentação de trabalhos: tipos de narrativas
-O projeto de pesquisa e etapas de construção
-Variação linguística. Coesão e coerência textual. Estratégias de leitura
-A escrita do texto acadêmico
-Estudo e seleção lexical (questão de precisão vocabular)
-O resumo e a resenha crítica
-A arte da argumentação
-Técnicas de desinibição e oratória para apresentar desempenho de alto padrão na atividade profissional- Comunicação e expressão: uma questão de saúde.
• Quadro referência dos conteúdos a serem trabalhados em aula.

O planejamento funciona como um norteador das ações e atividades, por isso é essencial que se faça um mapeamento das necessidades da turma, bem como o perfil desejado para que se estabeleça um planejamento que tenha sentido para a formação do aluno.

De acordo com Libâneo (1998) “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Desse modo, o planejamento de aula é um instrumento fundamental para o docente elaborar sua metodologia com foco nas necessidades da turma, partindo de uma atitude criteriosamente adequada, levando em conta a flexibilidade e a diversidade, caso necessite de alterações. Apesar da relevância do planejamento, pode acontecer algum imprevisto, o que é fundamental para que se refaça a rota, de forma organizada, compatibilizando as necessidades às prioridades da aula.

Sugere-se que entre os elementos que compõe um plano de aula, sejam observados:

Quadro nº 2

O que pode ser explorado	Tipos de atividades
Clareza e objetividade para falar;	Atividades de apresentação e discussão em aula;
Atualização do plano periodicamente;	Feedback sobre o andamento das aulas;
Conhecimento dos recursos disponíveis ;	Utilização do microfone; aula de dicção e oratória
Noção do conhecimento que os alunos prévio dos alunos sobre determinados temas;	Conversa informal e “Carta para você” (atividade de escrita sobre o si mesmo)
Articulação entre a teoria e a prática;	Leitura, interpretação e discussão de temas;
Utilização de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliem no processo de ensino;	Aula com recursos midiáticos, dramatização, filmes;
Flexibilidade frente a situações imprevistas;	Roda de conversa sobre o andamento das aulas e o aproveitamento do conteúdo;
Organização do sentido de conhecimento sobre assuntos referentes à Enfermagem;	Realização de pesquisas buscando diferentes referências, como revistas, jornais, filmes entre outros;

Assim, pode-se depreender que o planejamento das aulas aliado à utilização de novas metodologias (filmes, jornais, músicas, computador, jogos, aulas práticas, atividades dinâmicas) contribui para a realização de aulas mais satisfatórias em que os estudantes e professores se sintam estimulados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão e o engajamento do aluno na sua trajetória entre o ensinar e aprender.

A produção de conhecimento, em sala de aula, pode ser recompensadora. De acordo com Cunha (2015), isso pode acontecer na medida em que o processo, conhecendo a realidade, busca transformá-la, em suas brechas, promovendo o estranhamento do capital, por meio de sua práxis pedagógica, em que teoria e prática tornam-se uma síntese. Assim, o trabalho, mesmo nesse contexto, adquire sentido, constituindo-se uma prática política e formativa.

Durante as primeiras conversas sobre a planificação das aulas, a aluna, chamada aqui de Sofia, quando perguntada sobre como se sentia em relação ao apresentado, respondeu:

*[...] Eu não gosto de ler, portanto acho que vou ter dificuldade em acompanhar essa sua forma de dar aula, estou com **medo** professora! Mas vou tentar me “encaixar”.*

O novo pode causar desconforto, desconfiança ou medo. Ao longo da obra de Winnicott, pode-se identificar como recorrentes as referências sobre o tema do medo, tanto nos seus desdobramentos teórico-práticos ou na exposição de casos clínicos. Encontra-se, neste contexto associações na obra que remetem ao temor, pânico e fobia. Assim, na tentativa de compreender o outro, esse material, portanto, foi considerado importante neste capítulo, bem a questão da segurança/insegurança, inibição, timidez, entre outros que propositadamente são trabalhados ao longo da disciplina através de atividades de desinibição, dicção e oratória e desenvolvimento da noção corporal espacial do sujeito no mundo.

Aluno Pedro [...] Professora, acho que vai ser interessante, mas ainda não sei se vou ter coragem de ir aí na frente falar para meus colegas, tipo... dar mini aulas. Eu? Ai, tenho muita vergonha. Eu até queria, mas e o medo?

Sobre o medo ou o conceito deste, Winnicott não concorda com o que a etiologia instintiva assegura ser inata e que funciona como uma ferramenta de sobrevivência. Ao nascer, a pessoa vai formando um repertório experiencial formado por ideias, vivências e associações com o mundo. Existem ainda as ansiedades relacionais próprias do convívio, e, portanto, são os conflitos defensivos ou ofensivos que se associam ao medo como condição existencial. O papel do professor, diante do novo, é justamente mostrá-lo com uma possibilidade, amenizando assim as ansiedades que se processam nas expectativas dos alunos.

Diante da exposição de como seriam as aulas, a professora buscou incentivar os alunos a darem opinião sobre como gostariam que a disciplina foi desenvolvida durante o semestre. Assim, acredita-se que o aluno, ao se sentir protagonista da sua própria aprendizagem, eleja a pesquisa, ou a busca por novos sentidos de aprender, como fundamento também para o seu trabalho, futuramente.

Helena, sobre as tecnologias em aula:

[...] Eu acho que a gente pode sim ocupar o celular para pesquisar, como a senhora disse, mas ainda não sei como. Vamos usar o google? Como vai ser?

Em um primeiro momento, os alunos demonstraram preocupação com o fato de que estando com o celular na mão durante a aula talvez pareça perda de tempo ou fruto de alguma atividade mal organizada. Na verdade, utilizar os recursos midiáticos é uma forma moderna e engajada na busca por um saber plural, que seja comparado, avaliado e encontrado pelo próprio aluno. O professor, neste espaço é um mediador que se envolve no processo de forma assertiva e proativa, levando o aluno a acreditar nas suas possibilidades de buscar, acomodar e organizar a informação até que esta se transforme em conhecimento.

João, sobre o uso do celular em aula:

[...] Celular em plena aula...Acho importante a gente aprender assim, mas como não estamos acostumados, claro que dá uma sensação de “aula solta”. Mas por outro lado a gente tem que buscar aquilo que precisamos para melhorar a nossa ideia sobre determinado assunto. Estou gostando.”

Lidar com as expectativas dos alunos, atender as demandas que surgem em aula e seguir um roteiro de conteúdos, parece ser mais instigante quando existe a conversa com a turma de forma prévia, sobre inclusive, os desconfortos de parecer uma “aula solta” como o próprio aluno mencionou. Por este motivo é preciso ter muita segurança enquanto docente, sobre o que se quer, *aonde* se quer chegar e como se pode processar todo esse movimento. O espaço da sala de aula necessita de espaços de rodas de conversa, para que a atuação do aluno e do professor seja de parceira e de prospecção.

Rodas de conversa: o sentido de estar junto e de olhar o outro – “No rosto, apresenta-se o ente por excelência” (Lévinas).

As rodas de conversa podem ser consideradas um ponto muito importante para o amadurecimento da turma quanto à forma de aprender e ensinar, num contexto em que a visualização da reação do outro diante de fatos discutidos em aula está ligado diretamente no processo de escuta, de atenção e de afirmação da legitimidade de quem está expondo suas ideias. Assim, todas as aulas sempre aconteceram com as cadeiras dispostas em semi-círculo. Nesta perspectiva, o pensamento filosófico de Lévinas acerca do rosto, afirma que este- o rosto- aparece como epifania, melhor dizendo “(...) a verdadeira essência do homem apresenta-se no rosto” (LEVINAS, 1980, p. 270), uma vez que é na relação entre os rostos, que se dá a forma

ética, tida para este autor como linguagem e fonte do sentido humano, que é validado justamente no contato. Dessa forma, existe um sentido de alteridade na sutilidade e na subjetividade da relação, e o rosto é o ponto que faz um apelo à responsabilidade para com o outro.

Levinás contextualiza que o rosto está para além de uma descrição, de uma definição, ou seja, ele não se reduz a si próprio, como afirma: “O rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido, não poderá ser compreendido, isto é, englobado. Nem visto, nem tocado” (LÉVINAS, 1980, p. 173). Contudo, não há uma fenomenologia do rosto, porque ele está para além da forma, se trata de um método filosófico ou uma revelação daquilo que leva a uma significação, sem necessariamente ter um contexto. O significado do rosto, para Levinás, se opõe à fenomenologia. Este filósofo diz: Não sei se podemos falar de “fenomenologia” do rosto, já que a fenomenologia descreve o que aparece. Assim, pergunto-me se podemos falar de um olhar voltado para o rosto, porque o olhar é conhecimento, percepção. Penso antes que o acesso ao rosto é, num primeiro momento, ético. Quando se vê um nariz, os olhos, uma testa, um queixo e se podem descrever, é que nos voltamos para outrem como para um objeto. (...) A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser denominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele (LÉVINAS, 1982, p. 77).

Pode-se depreender que o rosto não é apenas aquilo que aparece na mera exposição da aparência e não precisa ser entendido ou reduzido a um sentido plástico ou psicológico, senão algo que não é restrito à percepção, mas à expressividade da alteridade e que se revela o tempo todo, simultaneamente.

Durante as rodas de conversa, provocadas justamente para que a turma se conheça melhor, chega-se então à compreensão do que é uma epifania do rosto. Epifania esta que não se restringe ou se caracteriza apenas pela manifestação do outro, ou apenas como um desvelamento esta que não pode ser caracterizada como simplesmente a manifestação do Outro, mas a própria expressão como alteridade, com valor em si mesmo, presente no próprio rosto. Sinalizando sua identificação ética. Agrega-se ainda, “o rosto do Outro recorda as obrigações do ‘eu’” (COSTA, 2000, p. 140), justamente porque existe um mandato de abertura, de imposição que vai além do si mesmo.

O movimento de enxergar o rosto é uma condição de possibilidade para a realização da ética, ou melhor, “(...) a epifania do rosto é ética” (LÉVINAS, 1980, p. 178). Para Levinás a ética se

apresenta com alteridade, porque o rosto convida o outro para uma relação que pressupõe entrega.

Para (Brito, 2002), através da linguagem se dá uma relação entre o eu e o outro, mesmo que estes permaneçam absolutamente separados. A linguagem no primeiro discurso só é possível diante de um outro que se revela bem como de um eu passivo que tende a ouvir seu mandamento. Esta revelação transcende o horizonte do eu, pois o outro o transcende. Na verdade, esse outro revela-se, porque aquilo que se revela tem como característica essencial o fato de permanecer separado. Linguagem é a relação por excelência. Melhor dizendo, é a relação-separação que respeita o outro como alteridade.

Assim, pode-se depreender que Lèvinas separa desejo de necessidade. O primeiro vem de outrem e não é uma falta, como se faltasse alguma coisa ao eu. No desejo não há satisfação, não há falta; tudo está para além da mera satisfação. Desejo é desejo do absoluto outro, entende a exterioridade do outro. Para (Lévinas, 2008, p.20), não fosse o desejo satisfeito, não existiria a alteridade, porque o eu a englobaria e neste aspecto, relação ética do eu com o outro é aquela em que há o mistério da alteridade, ou seja, uma relação de transcendência. Pode compreender essa transcendência no sentido de sair, de fazer um movimento fora de si para responder ao outro e neste sair de si, o próprio eu realiza um movimento contrário ao da consciência que tudo transforma em familiar. E aí habita aquilo que (Lévinas, 2005, p.186), diz: “Ao pôr a alteridade de outrem como mistério, não a ponho enquanto liberdade autêntica à minha, combatendo como a minha, não ponho um ser existindo diante de mim, ponho a alteridade.”

Nesta altura do texto, é possível que o leitor se pergunte sobre como então se estabelece a transcendência? Em parte, pode-se afirmar que esta- a transcendência-é o primeiro encontro entre o eu e o outro, ou seja, um olhar ético que se desenvolve na linguagem.

Em uma das rodas de conversa, ficou claro que o humanismo que vem do outro e exige responsabilidade infinita possibilita a liberdade e a justiça. No campo da enfermagem, a liberdade e a justiça assentadas na responsabilidade garantem que as competências e habilidades necessárias para o cuidado de enfermagem (incluindo a prática assistencial, seu ensino e as pesquisas) são delimitados a partir da responsabilidade e alteridade para com outrem e de pronto, encontra um sentido ético e humano para a sua prática. A proposta de articular e fomentar a filosofia levinasiana com os saberes de interpretação de textos nas aulas do bacharelado em enfermagem evidencia que a dignidade humana de profissionais e pacientes é imprescindível para o sucesso da relação clínica entre pessoas que podem ser idênticas sob o

ponto de vista conceitual, e estranhas no real. O cuidado sob os preceitos de tais conceitos e atitudes leva o profissional da saúde a repensar o reinventar o seu caráter humano.

Em síntese, pode-se dizer que através da linguagem se desenrola a expressão do outro e do eu. E este outro se revela como apelo à responsabilidade do meu eu (responsabilidade infinita perante o outro) e que é a resposta diante do ROSTO.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, D. V. (2010) - A filosofia de Emmanuel Lévinas como fundamento para a teoria e a prática do cuidado humanizado do enfermeiro. São Paulo : Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Tese de doutoramento.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). Processos de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Tec. Senac, Rio de Janeiro
- ASTIN, Alexander W. Achieving Educational Excellence. São Francisco: Jossey Bass, 1985.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA; Dácio Guimarães. Metodologias ativas de
- COSTA, Márcio Luis. Lévinas: uma introdução. Tradução de J. Thomaz Filho. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, Jorge Luiz Da; CARDOZO, Liziane dos Santos. Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História. Universidade Federal de Santa Maria. Revista Educação v. 40, n. 3 set./dez. 2015.
- DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento Petrópolis: Vozes, 2004.
- DEWEY, John. Educação e Democracia: introdução à filosofia da educação. 4.ed.. São
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. Ciência da Ensino na Universidade. Pressupostos Para estratégias de trabalho em aula. 7.ed. Joinville: ensino de História, Jorge Luiz da Cunha*
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento Informação. v.32, n.1, p.23-35, 2003.
- LÉVINAS, E. (2005) - O tempo e o outro. Revista Phainomenon. Nº 11, p. 149-190.
- LÉVINAS, Emmanuel. Ética e infinito. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.
- _____. Totalidade e infinito. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 1998.
- PONTECORVO, C. et alli. Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- WINNICOTT, D. W. (2005). O conceito de indivíduo saudável. In D. Winnicott (2005).

Trabalho do professor no Brasil: um estudo teórico sobre a avaliação docente e as suas perspectivas.

Izabel Matos de Aguiar Silva*

Resumo

Ao reconhecermos a educação como um direito humano, estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), percebemos ser ela “via de felicidade e de realização humana, individual e comunitária, bem como fator determinante do desenvolvimento, da prosperidade material, da sustentabilidade ambiental e da coesão social.” (Nóvoa, 2015, p. 5). Paralelamente, podemos coadunar este fato a outra assertiva que complementa e intitula os professores “como indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem com que os outros (que são todos os cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário.”. (Roldão, 2007, p. 14). A partir do reconhecimento e da importância de reflexões sobre a perspectiva do trabalho e avaliação docente para o desenvolvimento coerente e promissor dos sistemas educacionais, traçamos um perfil etimológico sobre a profissão docente concomitante ao seu processo de surgimento no Brasil e a sua relação com as primeiras leis regulamentadoras da profissão, enfatizando alguns dos avanços e retrocessos neste aspecto. Apresentamos a educação brasileira sob o enfoque social, político e econômico, com esclarecimentos sobre os contextos vividos pelos professores e as suas problemáticas relacionadas à formação e avaliação em prol do desenvolvimento profissional e educacional. Diante da falta de investimentos nas políticas docentes no Brasil, este estudo traçou perfis teóricos e reflexivos a partir das tendências globalizadas e atuais, a fim de que o governo brasileiro e os demais interessados no assunto, possam melhor conhecer e apropriar-se das realidades e percebê-las como possíveis referenciais para a (re)formulação de propostas relativas ao trabalho docente nos seus respectivos países.

Palavra-chave: educação brasileira; trabalho docente; avaliação docente.

Abstract

Recognizing education as a human right, established in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948), we perceive it to be "a path of human and individual happiness and fulfillment, as well as a determinant of development, prosperity material, environmental sustainability and social cohesion" (Nóvoa, 2015, p.5). At the same time, we can combine this with another assertion that complements and labels teachers "as indispensable because they are - or must be - those that make others (who are all citizens) learn a knowledge that is socially considered necessary to them . ". (Roldão, 2007, p.14). Based on the recognition and importance of reflections on the work perspective and teacher evaluation for the coherent and promising development of educational systems, we draw an etymological profile on the teaching profession concomitant with its process of emergence in Brazil and its relation with the first laws regulating the profession, emphasizing some of the advances and setbacks in this regard. We present

* Secretaria de Educação do Estado do Pará, Brasil.

Brazilian education under a social, political and economic approach, with clarifications about the contexts experienced by teachers and their problems related to training and evaluation in favor of professional and educational development. Faced with the lack of investments in teaching policies in Brazil, this study outlined theoretical and reflective profiles based on current and global trends, so that the Brazilian government and others interested in the subject can better know and take ownership of the realities and perceive them as possible references for the (re) formulation of proposals regarding teaching work in their respective countries.

Key words: Brazilian education; teaching work; teacher evaluation.

Ao reconhecermos a educação como um direito humano, estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), enfatizamos ser ela “via de felicidade e de realização humana, individual e comunitária, bem como fator determinante do desenvolvimento, da prosperidade material, da sustentabilidade ambiental e da coesão social” (Nóvoa, 2015, p. 5), podemos paralelamente coaduná-la a outra assertiva que complementa e intitula os professores “como indispensáveis porque são – ou devem ser – os que fazem com que os outros (que são todos os cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário.”. (Roldão, 2007, p. 14)

Neste sentido e para contextualizar melhor o trabalho docente de maneira geral, se faz necessário identificar que a palavra professor tem a sua origem do latim *professum* que significa aquele que declara em público, ou seja, que tem o papel social, de profissionalmente, ensinar. Não obstante por coincidência, os dois termos “professor” e “profissão” têm a mesma raiz etimológica, pois ambos declaram a origem do trabalho docente surgido historicamente na Roma e na Grécia Antiga com alguma relação à figura do pedagogo, classe especial de escravos que gratuitamente tinham o cargo de levar e supervisionar os alunos abastados da sociedade aos mestres e que mais tarde, passavam também a ensinar. (Coracini, 2015)

Não podemos deixar de citar nesta linha o filósofo Platão, intitulado o primeiro pedagogo/professor que contribuiu com a ideia de uma educação para a formação moral do homem, onde educar seria importante para uma ordem política baseada na justiça.

É curioso verificar que a profissão docente tenha surgido a partir de origens escravocratas e, importante também, é retomar a figura do Padre José de Anchieta, espanhol de origem, que chegou ao Brasil em 1533, com a missão de ensinar bondosamente os nativos da recém-descoberta, Terra de Santa Cruz.

Este processo de reflexão histórica é importante porque nos permite avançar para tempos posteriores e perceber que a atividade de ensino propriamente dita surgiu através das Revoluções Burguesas do século XVIII na Europa.

No Brasil, o surgimento da profissão docente está atrelado à família real portuguesa em 1809 que exportou a novidade dos cursos isolados e somente em 1931 foi instalada a primeira universidade e os cursos de formação para professores de nível básico. É necessário esclarecer que foi a partir do século XX que esta formação ampliou-se para as cidades principais dos Estados e posteriormente, surgiram duas leis importantes, que são a Lei 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que detalha os direitos e organizam os aspectos gerais do ensino, a Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação, (Brasil, 2001) que estabelecem diretrizes e metas a serem alcançadas no prazo de dez anos, além da Lei 8.069/, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), que estabelece importantes princípios e obrigações no campo educacional. (Rizzi, Gonzalez, & Ximenes, 2001)

Segundo Penin (2009), a LDB (Brasil, 1996) surgiu como uma resposta às mais variadas demandas dos novos padrões educacionais da época e foi considerada interessante à medida que trouxe a nova proposta de organizar a educação brasileira através de instruções normativas. Naquele momento era irrefutável a importância e a necessidade de uma Lei que direcionasse a educação do país, mesmo sabendo que em dias atuais muitas destas leis ainda continuam apenas idealizadas sem concretização.

De acordo com o IBGE (2015), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil tem uma população com de cerca de 205 milhões de habitantes distribuídos em 5.651 municípios em 26 estados e um Distrito Federal. É um país altamente diversificado, uma vez que as regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam imensas diferenças em nível de desenvolvimento.

No mesmo sentido percebe-se a educação do país, que inevitavelmente acompanha a situação econômica e de desenvolvimento dos Estados díspares, acarretando questões complexas e de difícil solução, já que o ensino não evoluiu no mesmo ritmo em todas as regiões. Nesta complexa rede sistêmica de consequências, a carreira docente também é bastante afetada, uma vez que as diferentes instâncias governamentais não possuem efetiva padronização de incorporação, avaliação e progressão funcional. Existem regiões no país como Norte e Nordeste, que apresentam grandes índices de pobreza, fato que implica diretamente nas condições de trabalho e de ensino.

É importante salientar que a partir de 1990, com as influências das reformas implantadas na Europa e nos Estados Unidos, o Brasil tenta modificar o seu olhar sobre o trabalho docente. As políticas educacionais começam a se voltar para o processo de globalização e para todas as mudanças que ocorrem no sistema capitalista. Existe uma forte necessidade e busca pelas reformas políticas, administrativas e educacionais, que instigam a América Latina a querer um novo modelo de gerenciamento nos estabelecimentos de ensino, assim como sobre a função docente.

É diante deste contexto de reformas educacionais que surgem as modificações e as propostas de abrangência para a dinâmica da escola, as influências sobre o currículo e o sistema avaliativo global, com o objetivo de padronizar em âmbito nacional as interferências sobre o trabalho docente. Tal fato é atestado pela criação do Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, modificado em 2013, com o objetivo de avaliar a Educação Básica Brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios para a formulação e monitoramento das políticas públicas. Além disso, o Sistema procura oferecer dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Ele é composto por três avaliações externas em larga escala: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – Prova Brasil; c) Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Percebemos que este tipo de avaliação, medida através de resultados dos rendimentos escolares dos alunos, apresenta dois pontos a serem debatidos: o primeiro é que não deixa de ser algum referencial importante para avaliar as aprendizagens e acompanhar o desempenho dos professores. Porém, em segundo plano, conforme (Flores, 2014), pode apresentar um efeito de responsabilização injusta do professor, além de provocar uma desigualdade no interior da escola no que diz respeito à competição desmedida entre os alunos, exagero de provas e simulados e foco maior nos alunos com maiores chances de alcançar metas, questões que não necessariamente ajudam na elevação do padrão educacional.

Podemos afirmar então que as reformas e políticas educacionais ocorridas na Europa e nos Estados Unidos também atingiram os países da América Latina, porém, no Brasil, existe um grande empecilho para o avanço relacionado com as condições socioeconômicas do país. É necessário que seja reconstruído um novo profissionalismo docente, “através de uma postura ética e comprometida com a aprendizagem dos alunos” (Flores, 2014, p. 167), além da

observância às políticas docentes de valorização social e avaliação que gerem fatores de satisfação profissional.

Levando em consideração (Brasil, 1996) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, no seu artigo 67, os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho ou um processo de meritocracia. Devido à imensidão e a grande diversidade do Brasil, supõe-se que a referida Lei não se concretiza em definitivo e de maneira uniforme no país, na medida em que não possui bases funcionais padronizadas de aplicação, ou seja, muitas das suas normatizações não conseguem abranger os mais diferentes contextos educacionais públicos vivenciados no país.

Após conceber questões históricas e caracterizar a educação brasileira de uma forma densa e realista, faz-se necessário englobar definitivamente neste contexto a figura dos professores, que à mercê do momento pós-moderno em que vivem e com uma imensidão de desafios pela frente, necessitam, conforme Day (2001), de flexibilidade para idealizar e agir diante de um novo profissionalismo, que além de exigir um olhar sobre o desenvolvimento do aluno os faz refletir diante da “imagem que têm de si próprios, os sentidos que atribuem ao seu trabalho e a si próprios enquanto professores e os significados que os outros lhes atribuem.” (Flores, 2014, p. 240)

No terreno das grandes mutações sociais provocadas pela era digital, que segundo Gatti, Barreto & André (2011), influenciam diretamente nas posturas morais e interpessoais, a figura do professor se mantém em zona bastante tensional à medida que entre novas simbolizações e imensas contradições, precisa (re)construir-se numa identidade profissional historicamente situada ao seu tempo, “contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.” (Gatti, Barretto, & André, 2011, p. 25)

Na tentativa de idealizar bases sustentadoras para definir a profissão e o conhecimento profissional, é proposto por Schulman (2005) sete domínios que supostamente influenciam na prática letiva: conhecimento dos conteúdos, da didática, do currículo, dos objetivos, finalidade e valores, dos alunos, dos contextos educativos e da própria prática profissional de maneira preparativa e avaliativa.

Corroborando com a ideia, é interessante perceber que a conscientização sobre este paradigma deve orientar-se ao novo momento, e não descuidar-se da “formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar” (Roldão, 2007, p. 176), porém, em contrapartida, deve desamarrear-se do conhecimento per se pedagógico didático e evoluir para a aplicação do ensino através do saber docente, aquele resultante do seu conhecimento científico e cultural, ou seja, menos ligados às tradições pedagógicas.

Entre as entidades internacionais que estudam a avaliação do desempenho docente, podemos destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia.

Com o objetivo de auxiliar os países membros a melhorar o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, a UNESCO desenvolve ações estratégicas para o fortalecimento das políticas nacionais de educação que envolve a avaliação do desempenho docente, reforçando com essa prática “a capacidade dos professores para uma ação responsável e autônoma” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100) no sentido de perceber a necessidade de inserir-se ao contexto da realidade educacional vivida.

Vale ressaltar que, no final do século XX, importantes estudos internacionais comparados alertaram para o problema das aprendizagens. Pela difusão e impacto em todo o mundo, é importante salientar novamente o PISA (Programme for International Student Assessment), desenvolvido pela OCDE a partir de 2007.

Nesse âmbito podemos destacar também o Teaching and Learning International Survey (TALIS) que realizou o seu primeiro estudo no ano de 2008, e publicou o diagnóstico relativo ao inquérito internacional realizado sobre os ambientes de aprendizagem na escola e as condições de trabalho dos professores. O estudo recente desta Organização, realizado no ano de 2015, detectou que, além da importância do retorno aos professores sobre as suas práticas elevando a importância da avaliação do desempenho docente, também conferiu que quase todos os professores no Brasil completaram a educação superior, mas não necessariamente estudaram o conteúdo, pedagogia e práticas das disciplinas que lecionam e está entre os países da TALIS em que os professores passam o maior número de horas por semana ensinando.

A partir da Estratégia de Lisboa em 2000, a União Europeia visou tornar a Europa a economia de conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social.

Em 2007 foi realizada a Conferência de Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida, em Lisboa. Esse evento foi palco de grandes análises, reflexões e debates sobre o tema da formação de professores na União Europeia. Por ocasião da sessão inicial da conferência, Maria de Lurdes Rodrigues, então Ministra da Educação de Portugal, explicou que a Estratégia de Lisboa lançada anteriormente pela Presidência Portuguesa da União Europeia, procurou corresponder às mudanças na economia e na sociedade com dois planos de ação: o do reforço da sua capacidade de desenvolvimento e a reafirmação do 'modelo social europeu', tendo como pilares centrais de investimento social a educação e a formação. (Rodrigues, 2007)

Vale ressaltar que além dos desafios contemporâneos e exigências necessárias para uma atuação satisfatória da profissão, o professor do Brasil enfrenta de acordo com o estudo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (2014), grandes problemáticas relativas à sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, situações de indisciplinas com alunos e de insegurança no ambiente do trabalho. Não obstante as dificuldades somam-se ainda, conforme Vaillant (2006), sérios problemas na remuneração e na carreira, má formação acadêmica e mecanismos de gestão institucional e avaliação que não têm contribuído para a melhoria dos sistemas educativos.

Contribuindo com as inúmeras investigações realizadas por diversos órgãos internacionais em busca de respostas ou soluções para os problemas do sistema educativo pelo mundo, a Pesquisa Internacional sobre o Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS) que foi realizada no Brasil, apresenta-se como um importante documento da atualidade, pois, coletou dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas, com objetivo de fornecer informações válidas, oportunas e comparativas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Segundo os principais resultados deste estudo, encontramos que o fato de receber feedback (retorno) sobre as práticas de ensino é altamente associado com a autoeficácia e satisfação profissional dos professores no Brasil.

É importante perceber que o fator feedback relatado pela pesquisa, está muito relacionado com o processo de avaliação em si, não no sentido de conferência de resultados, mas, na própria necessidade do professor perceber criticamente o seu caminho profissional. Para aprofundar o

discurso, concordamos que avaliar segundo Luckesi (2001), é diagnosticar, ou seja, é um processo que deve ser realizado através da qualificação de uma realidade descrita pela leitura de dados que surgem a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto, qualquer juízo, tomada de posição, intervenção ou mudanças mediante os resultados de uma avaliação devem ser realizadas a partir de conclusões efetivadas dentro da legalidade.

Na verdade, o conceito avaliar está diretamente ligado ao ato de avaliar e por isso não se limita apenas num único sentido. Segundo (Fernandes, 2004, p. 13) “avaliação é um conceito que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa.” Portanto, avaliar não sendo um processo estático, enquadra-se na evolução e na multiplicidade de significados como um “domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas.” (Fernandes, 2008, p. 5)

A avaliação do desempenho do profissional docente precisa estar enquadrada nesse contexto, uma vez que contempla um processo complexo, mas possível de ser realizado e tem grande importância para a evolução da prática educativa. Atualmente o processo de avaliação docente do ensino brasileiro público é claramente desadequado ou inexistente, pois, não permite detectar as possíveis necessidades de interferência junto ao professor, além de não estimular mudanças e incentivar a produtividade.

É latente a necessidade de criação de um sistema avaliativo que vise um aprimoramento profissional coerente e integrado a realidade vivenciada, e que na visão de Busto and Maia (2009), esteja baseado em um modelo globalizado de avaliação do desempenho docente proposto e monitorado pela administração pública, com um instrumento estratégico para a criação de dinâmicas de mudanças, estabelecendo uma postura de motivação profissional e de melhoria contínua ao longo da vida.

No Brasil ainda não existe uma consistência neste sentido, uma vez que na maioria dos Estados, a avaliação dos professores é realizada em função dos resultados dos rendimentos dos alunos na Prova Brasil, medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) , o que vem desafiando as redes de ensino a conseguirem resultados positivos até 2021. Essa questão é no mínimo, inconcebível, pois sabemos que muitos outros fatores contribuem para o sucesso do sistema de ensino, sendo a avaliação do desempenho docente apenas um deles, por isso, que vem se tornando um crescente motivo de discussões por organizações nacionais e

internacionais que a destacam como um dos fatores imprescindíveis para o avanço da educação.

Assim podemos perceber a necessidade iminente da realização de estudos que incluam a avaliação do desempenho docente na composição dos princípios e objetivos da administração pública dos países que ainda não a aderiram como fator importante para os sistemas de educação. Para além deste importante reconhecimento, é necessário que os processos avaliativos possam estar direcionados para a melhoria dos resultados escolares dos alunos e a qualidade das aprendizagens, mas sempre atrelados ao desenvolvimento profissional como ponto importante e com grande contribuição para o avanço da educação por todo o mundo. É necessário a aplicação de termos mais exigentes e com efeitos diretos no desenvolvimento da carreira do docente, identificando, promovendo e valorizando a sua atividade profissional.

Com efeito, ao adentrarmos no mundo do “ser professor” no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, precisamos conceber questões complexas e por vezes dramáticas que envolvem a profissão, e logo considerarmos que para conceber-se neste contexto, o professor precisa entender a educação (escola) como uma “aventura que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo” (Freire, 1997, p. 41), e neste sentido, estar em constante busca pelo seu eu profissional.

Neste caminho da profissão e do próprio conhecimento profissional é necessário que o professor caminhe sempre em busca da sua identidade profissional, que deve ser construída individual e coletivamente e que, de acordo com Marcelo (2009), deve progredir ao longo de carreira e pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos.

É primordial que o professor conceba o ato de “ser professor” com um sentimento de pertença e responsabilidade sobre a sua profissão, contribuindo com as suas sugestões e procurando compreender que os contextos das ações transformadoras envolvem adequações aos contextos vivenciados e mudanças reflexivas sobre o ato de ensinar e aprender. É necessário que sejam construídas condições facilitadoras que estimulem o diálogo aberto, franco e pacífico entre administração pública, gestores de escolas, alunos, comunidade e professores, com a criação de oportunidades e estratégias em prol de uma educação de qualidade. Não podemos ser sonhadores ou idealistas em demasiado, mas, precisamos acreditar que a “educação libertadora” (Freire, 1970, p. 16) pode existir, e sua concretização depende de todos e de cada um de nós.

Conceber mudanças é tarefa muito difícil porque nos obriga a desapegar de conceitos enraizados, para se replantar, se podar e florescer em novas teorias e práticas. A palavra mudar vem do latim *mutare*, que significa transformar, e neste contexto, lembro-me da lagarta, que em plena naturalidade de larva, transcende à borboleta talvez com o objetivo de alçar voos mais altos. Com o mesmo enfoque, existe o vinho que “é obtido pelo esmagamento e fermentação de uvas usando vários tipos de leveduras naturais.” (Debastiani, Leite, Júnior, & Boelhouwer, 2015), e com tempo e condições necessárias transforma-se na tão expressiva bebida amada pelos seus apreciadores.

Neste contexto de abordagens relacionadas com metamorfoses, mutações ou transformações, surge também o professor, este que vem hodiernamente buscando forças para adequar-se a realidade da nova educação heterogênea e complexa deste século. O modelo de ensino atual solicita do professor outras mundivivências, que os têm convidado a adaptar-se e, sobretudo transformar-se constantemente em prol de uma melhor vivência e convivência com os variados ambientes mais problemáticos, onde os dilemas sociais são complexos e crescem rapidamente. Sabemos que é grande o desafio de ser professor em países que não priorizam a educação como o Brasil, porém, não podemos deixar que os efeitos do descaso e a nova proposta de crise política e econômica instalada no país, nos torne estáticos diante da nossa responsabilidade de não deixar a educação parar.

Referências Bibliográficas

- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).
- PNL - Plano Nacional de Educação (2001).
- Busto, M. M., & Maia, O. (2009). Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente. Coimbra: E&B DATA.
- Coracini, M. J. (2015). Representações do Professor entre o Passado e o Presente. *Revista Reflexão e Ação*, 1, 132-161. Retrieved from <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> website:
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto.
- Debastiani, G., Leite, A. C., Júnior, C. A. W., & Boelhouwer, D. I. (2015). *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, 20, 471-485. Retrieved from
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2004). *Avaliação da Aprendizagens. Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Texto Editores: Lisboa.
- Flores, M. A. (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedinas.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. d. S., & André, M. E. D. d. A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília Ministério da Educação.
- IBGE (Producer). (2015, 19.04.2015). *População Brasileira*. Retrieved from <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>
- Luckesi, C. C. (2001). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marcelo, C. (2009). A Identidade Docente: constantes desafios. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 109-131. Retrieved from <http://uidce.fpce.ul.pt> website:
- Nóvoa, A. S. d. (2015). *Pensar a Educação*. Paper presented at the *Pensar a educação do futuro*, Lisboa.
- OCDE. (2014). *TALIS, 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1 website:
- ONU. (1948). *Declaração dos Direitos Humanos*. França.
- Penin, S. T. d. S. (2009). *Profissão Docente. Salto para o Futuro*. Retrieved from
- Rizzi, E., Gonzalez, M., & Ximenes, S. (2001). *Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa*. In 2 (Series Ed.) Vol. 7.
- Rodrigues, M. d. L. (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Paper presented at the *Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning*, Lisboa.
- Roldão, M. d. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-181. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008> website:
- Schulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2, 1-30. Retrieved from <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> website:
- Vaillant, D. (2006). *Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: política en Latinoamérica* *Revista de Educación*, 340, 117-140.

Perspectivas sobre a avaliação do desempenho docente no Estado do Pará, Brasil. Estudo em busca de indicadores para um quadro referencial de avaliação, através da percepção dos professores.

Izabel Matos de Aguiar Silva*, Isabel José Botas Bruno Fialho**

Resumo

A Lei 7.442 de 02 de julho de 2010, Plano de Cargos, Salário e Remuneração do Ensino Básico do Estado do Pará, (PARÁ, 2010), determina a necessidade de efetivar a avaliação do desempenho funcional dos professores do Estado. Entre o que se encontra assim estabelecido pelo normativo e a realidade, existe, contudo, grande descontinuidade, uma vez que na prática se verifica a inexistência de avaliação de desempenho docente. Atualmente, o processo de avaliação docente do ensino público, em particular no Estado do Pará, é desadequado, pois não estimula mudanças nas práticas nem promove a qualidade, além de não desenvolver neste profissional “a capacidade para uma ação responsável e autônoma.” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100). O professor necessita de flexibilidade para idealizar e agir diante do profissionalismo pós-moderno, com um olhar apurado sobre o desenvolvimento do aluno e, sobretudo, do seu próprio desenvolvimento. (Alarcão, 2003; Day, 2001). Este estudo parte da problemática educacional no Estado do Pará, no que diz respeito a não existência de um sistema avaliativo de professores, devido a não efetivação da Lei 7.442 de 02 de julho de 2010, Plano de Cargos, Salário e Remuneração do Ensino Básico do Estado que determina a efetivação desta proposta e pauta-se na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS) (OCDE, 2014), referente ao trabalho docente realizada em 33 países, inclusive o Brasil. O projeto que dá corpo a investigação, parte da necessidade de perceber quais os indicadores valorizados para o processo de avaliação, visando derivar contributos para a construção de um referencial de avaliação de desempenho no Estado do Pará, Brasil, ancorado nas percepções dos professores.

Palavras chaves: avaliação docente; quadro de referências; indicadores; Brasil.

Abstract

Law 7,442 of July 2, 2010, the Pará State Basic Education, Salary and Compensation Plan (PARÁ, 2010), determines the need to carry out an evaluation of the functional performance of State teachers. However, there is a great discontinuity between what is established by the normative and the reality, since in practice there is no evaluation of teacher performance. Currently, the teacher evaluation process of public education, particularly in the State of Pará, is inappropriate because it does not stimulate changes in practices or promote quality, nor does it develop in this professional “the capacity for responsible and autonomous action” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. The teacher needs the flexibility to idealize and act in the face of postmodern professionalism, with an accurate look at the development of the student and, above all, of his

* Secretaria de Educação do Estado do Pará, Brasil.

** Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal.

own development. (Alarcão, 2003; Day, 2001). This study is based on the educational problem in the State of Pará, regarding the absence of an evaluation system of teachers, due to the non-implementation of Law 7.442 of July 2, 2010, Plan of Positions, Salary and Compensation of Basic Education State that determines the effectiveness of this proposal and is based on the International Research on Teaching and Learning (TALIS) (OECD, 2014), regarding the work done in 33 countries, including Brazil. The research project is part of the need to perceive which indicators are valued for the evaluation process, aiming to derive contributions for the construction of a benchmark for performance evaluation in the State of Pará, Brazil, anchored in the teachers' perceptions.

Keywords: teacher evaluation; framework of references; indicators; Brazil.

Além dos desafios contemporâneos e das exigências necessárias para uma atuação satisfatória na profissão, o professor do Brasil enfrenta muitos outros problemas, que são confirmados através de estudos recentes, como dos que têm sido levados a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outras organizações internacionais, em busca de respostas ou soluções para os problemas do sistema educativo por todo o mundo.

No âmbito da OCDE, vale a pena relevar neste contexto, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*), na qual o Brasil participou juntamente com mais 32 países (OCDE, 2014).

O relatório então divulgado apresenta-se como um importante documento da atualidade, pois coleta dados comparáveis internacionalmente, sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas, com o objetivo de fornecer informações válidas e pertinentes do ponto de vista dos profissionais nas escolas, para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Um dos principais resultados do estudo em causa, no que tem a ver especificamente com o Brasil, é o fato de a existência de *feedback* sobre as práticas de ensino, parecer estar altamente associada à autoeficácia e à satisfação profissional dos professores brasileiros (OCDE, 2014).

Apesar da observação dos novos desafios e dos estudos realizados relativos ao desenvolvimento profissional, ainda é comum em alguns países a falta de condições para os professores adaptarem-se aos recentes ambientes de mudança, o que tem dificultado os avanços, principalmente porque são avaliados apenas em função dos sucessos ou insucessos escolares dos alunos, sem a observação dos perfis subjetivos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que são muitos os fatores que contribuem para os avanços positivos de um sistema de ensino, dentre muitos podemos citar, a valorização do docente em termos gerais e a avaliação de desempenho ao longo da sua vida profissional.

De acordo com Morgado (2014) o rumo tomado pelas sociedades com demandas muito mais complexas e diversificadas, enfatiza a avaliação como fundamental, seja ela feita de maneira interna ou externa. O papel da avaliação tem sido diversificado, tanto nas tomadas de consciência através da auto avaliação como também nos resultados objetivos das prestações de contas exigidas pelo novo contexto social, sendo que as mostras dos resultados tem prevalecido nas mídias, por isso que a ideia do mecanismo de controle de práticas educacionais surgem como efetivas respostas.

O certo é que os professores não podem, de fato, sentir-se de fora dessa realidade que claramente os intitula como agentes efetivos de “prática potenciadoras e organizacional capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação e do ensino”. (Morgado, 2014, p. 353).

É importante salientar que o *feedback* a que se referiram os docentes brasileiros, no estudo realizado pela OCDE, parece estar muito relacionado com o processo de avaliação de desempenho em si.

Em se tratando das leis e direcionamentos existentes no Estado do Pará, ambiente da referida investigação, é importante salientar que existe uma distância muito grande entre o que se propõe na legislação, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (PCCR) e a verdadeira prática observada nas instituições educacionais.

Algumas evidências empíricas confirmam a não efetivação de um sistema avaliacional formal operante no Estado, entre as quais podemos referenciar os resultados da investigação de (Silva, 2014, p. 85) que tendeu para a realidade de que os professores

“ao mesmo tempo em que aceitavam a avaliação do desempenho docente como essencial para o processo educativo, também expressaram níveis altos de insatisfação quanto ao processo avaliativo formal (estágio probatório) e informal ao qual vinham sendo submetidos, o que nos supõe que estariam bem distantes das propostas referenciadas pela Lei (PCCR) que pretende inserir no Estado o processo de avaliação do desempenho docente definitivamente”.

O estudo em tela é necessário, à medida que a investigação possa contribuir, no sentido de perceber mais profundamente as opiniões dos professores, para “discernir abordagens, perspectivas e teorias de avaliação no sentido de as poder articular” (Fernandes, 2010, p. 16) com as realidades vivenciadas e contribuir para construção de um referencial de avaliação de desempenho docente para aquele Estado.

A avaliação de desempenho do docente precisa estar enquadrada num determinado contexto, uma vez que a avaliação é um “domínio científico e uma prática social cada vez mais indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas” (Fernandes, 2008, p. 5).

É um processo complexo, mas possível de ser realizado, além de possuir grande importância para a evolução da prática educativa do professor. O professor necessita de flexibilidade para idealizar e agir diante do novo profissionalismo pós-moderno, com um olhar apurado sobre o desenvolvimento do aluno e, sobretudo, do seu próprio desenvolvimento. (Alarcão, 2003; Day, 2001)

A avaliação do desempenho docente passa a ser muito visualizada pelas políticas mundiais, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e do ensino, porém, avaliar é uma tarefa complexa, que segundo Hadji (1994) exige um referencial com diferentes fontes, ou seja, “implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor.”

É importante lembrar que dentre outros fatores que subsidiam os melhores patamares educacionais do mundo, a avaliação do desempenho docente faz-se presente e tem contribuído grandemente. Torna-se necessário perceber que as reflexões e as discussões sobre o processo avaliativo e autoavaliativo do docente são necessárias, à medida que será a partir de uma concepção socioconstrutivista de efetivação plena e ética que a avaliação docente assumirá verdadeiramente o seu papel crítico, personalizado e autônomo dentro de cada realidade.

Atualmente, o processo de avaliação docente do ensino brasileiro público, em particular no Estado do Pará, é claramente desadequado ou inexistente, pois não permite detectar as possíveis necessidades de interferência junto ao professor, não estimula mudanças nem incentiva a produtividade, além de não desenvolver neste profissional “a capacidade para uma ação responsável e autônoma.” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 100).

É assim latente a necessidade da criação de um sistema avaliativo que vise um desenvolvimento profissional coerente e integrado à sua realidade, o qual, na visão de Busto e Maia (2009), necessita de estar baseado em um modelo globalizado de avaliação proposto e monitorado pela administração pública, mas com um instrumento estratégico de criação das dinâmicas de mudanças, estabelecendo uma postura de motivação profissional, “colaboração, partilha e apoio mútuo” (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015, p. 97) em busca da melhoria contínua ao longo da vida. Assim podemos defender a necessidade iminente da realização de estudos que incluam a avaliação do desempenho docente na composição dos princípios e objetivos da administração pública dos países que ainda não os assumiram como fator importante para a melhoria dos sistemas de educação.

O Brasil é um país altamente diversificado, uma vez que as regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste apresentam imensas diferenças em nível de desenvolvimento. No mesmo sentido, percebe-se a educação do país, que inevitavelmente acompanha a situação econômica e de desenvolvimento dos Estados díspares, acarretando questões complexas e de difícil solução, já que o ensino não evoluiu no mesmo ritmo em todas as regiões.

Nesta complexa rede sistêmica de consequências, o Estado do Pará, região em que pretendemos realizar a investigação, apresenta-se muito distante dos padrões desejáveis em relação à educação de maneira generalizada, o que afeta também a carreira docente, pelas diferentes instâncias governamentais que não possuem efetiva padronização de incorporação, avaliação e progressão funcional.

Este estudo parte da problemática educacional no Estado do Pará, no que diz respeito à não existência de um sistema avaliativo de professores e pauta-se na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – TALIS) (OCDE, 2014), referente ao trabalho docente, realizada em 33 países do qual o Brasil fez parte.

Não obstante algumas questões gerais que envolvem o mundo do trabalho docente, o estudo sistemático e profundo acerca da avaliação do desempenho sob a percepção dos professores apresenta-se essencial no processo de idealização dos objetivos desta investigação, através dos quais os indicadores extraídos das percepções e opiniões dos inquiridos servirão de termômetros para medir as reais temperaturas que aquecem ou esfriam o desenvolvimento profissional dos docentes do Estado do Pará.

Neste sentido, a questão principal de investigação que surgiu da referida problemática, que é a seguinte: Quais os indicadores que os professores do Ensino Médio Estado do Pará valorizam para o processo de Avaliação do Desempenho Docente?

Com a finalidade de operacionalizar respostas à questão de investigação deste estudo, considerámos pertinente formular, em articulação com essa questão de investigação, os seguintes objetivos de pesquisa:

- Conhecer as perspectivas dos professores do Ensino Médio Estado do Pará sobre avaliação do desempenho docente;
- Identificar indicadores para avaliação do desempenho docente na percepção dos professores;
- Contribuir para construção de um referencial de avaliação de desempenho docente no Estado do Pará, ancorado nas percepções dos professores.

Ser investigador é tão somente assumir a inquietação diante das problemáticas vivenciadas ou observadas, definindo um percurso através das investigações concluídas, das leituras feitas e, sobretudo, da própria vontade de realizar ligações necessárias para traçar e materializar um estudo. Interessa identificar que cada investigador tem o seu perfil pessoal e a ele cabe a escolha ideal, do percurso pelo qual o seu trabalho possa se concretizar.

A escolha da temática “avaliação do desempenho docente” parece pertinente, porque a educação do Estado do Pará apresenta-se em vias de implantar a avaliação do desempenho funcional dos professores, através da efetivação da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (PARÁ, 2010), Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais da Rede Pública de Ensino do Estado. Para tal operacionalização, são de extrema importância que se perceba, quais as expectativas e anseios dos professores, sobre a avaliação do desempenho docente, uma vez que a referida lei propõe um processo avaliativo objetivo e transparente para a melhoria do desempenho profissional.

Procuramos rastrear uma metodologia que nos possibilite averiguar de maneira confiável a opinião dos professores, relativamente ao processo avaliativo que estarão a perspectivar. E, com esta vertente, qual instrumento de investigação seria então ideal para trabalhar com uma grande população de professores, uma vez que nossa intenção era, de fato, obter uma amostra com representatividade do Estado do Pará? É importante “perceber bem o papel da recolha de informações, as precauções a tomar e a utilização que se pode fazer da informação” registrada (Ketele & Roegiers, 1993, p. 12).

Após analisar rigorosa e sistematicamente todos os elementos pretendidos, sobretudo a população numerosa de professores, além de reconhecer que “um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria” (Minayo & Sanches, 1993, p. 239), decidimos que a melhor opção metodológica para o alcance dos objetivos almejados é a abordagem quantitativa, com a utilização do questionário como instrumento de inquérito para recolha dos dados, tendo em vista que estudaremos “um tema preciso junto a uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 35).

Ser investigador é tão somente assumir a inquietação diante das problemáticas vivenciadas ou observadas, definindo um percurso através das investigações concluídas, das leituras feitas e, sobretudo, da própria vontade de realizar ligações necessárias para traçar e materializar um estudo. Interessa identificar que cada investigador tem o seu perfil pessoal e a ele cabe a escolha ideal, do percurso pelo qual o seu trabalho possa se concretizar. A escolha da temática “avaliação do desempenho docente” parece pertinente, porque a educação do Estado do Pará apresenta-se em vias de implantar a avaliação do desempenho funcional dos professores, através da efetivação da Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (PARÁ, 2010), Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais da Rede Pública de Ensino do Estado. Para tal operacionalização, é de extrema importância que se perceba, quais as expectativas e anseios dos professores, sobre a avaliação do desempenho docente, uma vez que a referida lei propõe um processo avaliativo objetivo e transparente para a melhoria do desempenho profissional.

Procuramos rastrear uma metodologia que nos possibilite averiguar de maneira confiável a opinião dos professores, relativamente ao processo avaliativo que estarão a perspectivar. E, com esta vertente, qual instrumento de investigação seria então ideal para trabalhar com uma grande população de professores, uma vez que nossa intenção era, de fato, obter uma amostra com representatividade do Estado do Pará? É importante “perceber bem o papel da recolha de informações, as precauções a tomar e a utilização que se pode fazer da informação” registrada (Ketele & Roegiers, 1993, p. 12).

Após analisar rigorosa e sistematicamente todos os elementos pretendidos, sobretudo a população numerosa de professores, além de reconhecer que “um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria” (Minayo & Sanches, 1993, p. 239), decidimos que a melhor opção metodológica para o alcance dos objetivos almejados é a abordagem quantitativa, com a utilização do questionário

como instrumento de inquérito para recolha dos dados, tendo em vista que estudaremos “um tema preciso junto a uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 35).

Sabemos que a opção por qualquer um dos paradigmas, quantitativo ou qualitativo, nos proporcionaria vantagens e desvantagens. A principal vantagem da utilização do questionário para o caso em tela efetiva-se porque nesta técnica de recolha de dados, podemos perceber a generalização dos resultados sob o enfoque de determinada população e determinado tema, como é o caso da percepção/opinião dos professores sobre a temática da avaliação do desempenho docente proposto pela Lei 7.442, de 02 de julho de 2010 (PARÁ, 2010), Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Profissionais da Rede Pública de Ensino do Estado. Para além destas justificativas de utilização de uma abordagem quantitativa, podemos exarar a opinião de Marconi e Lakatos (2003), que preconizam a vantagem desta abordagem quando se quer atingir um maior número de pessoas simultaneamente.

Quanto às desvantagens, temos consciência de que precisaremos assumir a risco de haver opiniões sobre a superficialidade do material recolhido causado pela padronização das perguntas, a possível não detecção da opinião dos inquiridos, o grande número da ausência de respostas ou até mesmo dissonância entre o responder e o pensar do inquirido (Martins, 2014, p. 275). O questionário será construído com base no inquérito da pesquisa realizada pela OCDE (OCDE, 2014) e outros componentes relacionados ao estudo. Teremos o cuidado essencial para elaborar questões acessíveis a todos os inquiridos, estabelecendo o “compromisso entre a clareza de layout e o tamanho do questionário” (Hill & Hill, 2012, p. 163).

Após a elaboração da primeira versão do questionário e a posterior validação por três especialistas da área de ciências de educação, programaremos a versão para testagem on line, que fará parte do estudo-piloto, para se testar a “capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 2008, p. 97) e, finalmente, elaborar a versão final a aplicar à amostra de professores.

Utilizaremos para elaborar o questionário a escala tipo Likert, com quatro níveis de amplitude iguais, cujas opções serão: “Discordo Totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo Totalmente”. Temos conhecimento da falta de consenso existente em termos do número de opções de respostas a serem utilizadas, mas também sabemos que a escolha do número de itens da escala tem grande influência nos testes estatísticos que serão realizados nas análises dos dados.

Pretendemos analisar os dados recolhidos do questionário através dos programas de informática SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20.0 e Microsoft Office Excel 2010, para Windows, este por ser bastante utilizado no âmbito das Ciências Sociais, capaz de gerar cálculos estatísticos complexos em tempo reduzido. Feita a recolha e análise dos dados, far-se-á a interpretação dos mesmos, estabelecendo conexões entre literatura, as leis oficiais existentes, os documentos regimentais e as respostas dos inquiridos. A partir deste manancial de respostas e as suas devidas interpretações, serão produzidas abordagens e reflexões finais com o desejo de realmente, conhecer as expectativas, as percepções e as opiniões dos professores sobre a avaliação do desempenho docente, identificando indicadores para tal avaliação e contribuindo assim para a construção de um referencial de avaliação de desempenho docente para o Estado do Pará, ancorado nos pontos de vista dos professores.

É oportuno esclarecer que, segundo Merriam (1998), a modalidade de investigação se assemelha a um desenho de arquitetura; é um plano para juntar, arrumar e interligar informação em prol de um produto final específico. Levando em consideração que o nosso plano de investigação reúne características que envolvem coleta de informações de muitas pessoas; amostra de população-alvo; coleta padronizada por questionário e faz inferência acerca da população-alvo e sobre aspectos que a influenciam (Babbie, 1999), nos sentimos seguros para assumir o desenho metodológico desta investigação como um Survey, que se caracteriza por apresentar proposta de pesquisa em grande escala e abordagem quantitativa.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.
- Babbie, E. (1999). Método de pesquisa de survey (G. Cezarino, Trans.). Belo Horizonte: UFMG.
- Bell, J. (2008). Como realizar um projeto de investigação (4 ed.). Gradiva: Lisboa.
- Busto, M. M., & Maia, O. (2009). Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente. Coimbra: E&B DATA.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional*, 6, 171-174.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora Porto.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores: Lisboa.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). Investigação por questionário (2 ed.). Lisboa: Silabo.
- Ketele, J.-M. D., & Roediers, X. (1993). Metodologia de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos (C. A. d. Brito, Trans.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Marconi, M. d. A., & Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Atlas Editora.
- Martins, L. M. B. (2014). Estudo sobre a avaliação do desempenho docente dos docentes do 3º ciclo no ensino básico e secundário do Alentejo. Identificação de indicadores e procedimentos considerados relevantes pelos docentes. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research an case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education San Francisco: Jossey-BassPublishers.
- Minayo, M. C. d. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. Cadernos de saúde pública, 9(3), 239-262.
- Morgado, J. C. (Julho de 2014). Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? Avaliação, pp. 345-361.
- OCDE. (2014). TALIS, 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> website.
- PARÁ (2010). Plano de cargos, carreira e re remuneração dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino do Estado do Pará, 7.442 C.F.R.
- Silva, I. M. d. A. (2014). A avaliação do desempenho docente no contexto da escola pública brasileira: um estudo a partir das percepções dos professores de uma escola de ensino médio. Universidade de Évora, Portugal.

Formação de professores e profissionais que atuam com atendimento com adolescentes em privação de liberdade: relato de experiência

Maria Nilvane Zanella*, Belmiro Gil Cabrito, Angela Mara de Barros Lara***

A privação de liberdade no Brasil é uma das medidas aplicadas à pessoa que possui idade entre 12 e 18 anos, com uma trajetória jurídica e processual. O adolescente quando recebe essa medida passa a cumpri-la em instituições a que denominamos Unidades de Atendimento Socioeducativo. As equipes de multiprofissionais que atuam nessas instituições são formadas por professores, profissionais de diferentes áreas técnicas (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais), profissionais de áreas da saúde (enfermeiros e terapeutas ocupacionais) e educadores sociais, por vezes nomeados agentes de segurança. A proposta de comunicação visa descrever a experiência realizada no processo de formação, desses profissionais, ocorrida no ano de 2008 no Estado do Paraná durante a execução do projeto denominado Conversações. A formação buscou efetivar um aprofundamento conceitual, dando suporte, fortalecimento e consolidação à execução do atendimento, de maneira a abranger todos os profissionais que atuavam nas medidas de restrição e privação de liberdade nas três macrorregionais em que se dividia o estado do Paraná. A análise conclui que, ainda que a proposta de formação continuada tenha estabelecido condições para a realização de supervisões externas e de acompanhamento do trabalho, ela não executou, na sua totalidade, os encaminhamentos propostos pelos participantes e fez parte de uma experiência isolada que não se consolidou, efetivamente, como proposta de formação continuada. Convém mencionar, entretanto, que a experiência pode servir de exemplo de constituição de um espaço democrático de debate entre a gestão e os profissionais que atuam diretamente na execução de políticas públicas o que justifica a sua análise e exposição.

Palavras-chave: Justiça Juvenil. Adolescente em conflito com a lei. Formação continuada. Relato de experiência.

Introdução

O relato de experiência busca evidenciar como o Estado do Paraná no Brasil conseguiu diminuir o número de rebeliões e motins articulando reestruturação dos serviços, concurso público, implementação de uma proposta pedagógica e formação continuada de servidores e professores. A análise identifica as mudanças ocorridas a partir do ano 2000 e busca efetivar uma relação de totalidade com a realidade nacional.

Para tanto, apresenta dados estatísticos e quantitativos levantados em relatórios institucionais do período. Finalmente, descreve como foi a organização do Projeto Conversações e os objetivos

* UEM/PR – Brasil.

** IE, ULisboa – Portugal.

que o mesmo buscou atingir durante a sua implementação. Assim, o texto apresenta a implementação de um processo de formação continuada e supervisão em serviço de profissionais e professores que atuavam no Sistema Socioeducativo para atendimento de adolescentes em conflito com a lei no Brasil nos anos de 2008 e 2009. A proposta procurou alinhar e organizar a metodologia de atendimento dos adolescentes, bem como, a forma como eram executadas as práticas cotidianas nas Unidades. O relato apresenta inicialmente um panorama da execução das medidas no Estado do Paraná e, posteriormente descreve a metodologia aplicada pelo Projeto Conversações.

Contextualização da realidade socioeducativa do Estado do Paraná

A medida socioeducativa refere-se aos adolescentes que cometeram algum tipo de ato infracional e foram responsabilizados pelo ato cometido no âmbito do Sistema de Justiça. No Brasil esta responsabilização é orientada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 e por outras normativas complementares a ele promulgadas em 2006 e 2012, com vistas a melhor orientar e estabelecer regras de organização do Sistema.

Ao ser promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente separou institucionalmente, o atendimento dos órfãos do atendimento daqueles que cometeram atos infracionais e passou a responsabilidade do atendimento institucional do primeiro grupo para os municípios e do segundo grupo para os estados que, em ambos os casos, receberiam apoio técnico da União. Assim, no período analisado no artigo, os Estados já haviam efetivado a separação física dos dois grupos, mas muito ainda havia por ser feito para que se pudesse compreender ou viabilizar uma metodologia de trabalho.

No que tange o atendimento dos órfãos e abandonados nas instituições de acolhimento, dentre outras coisas, a idade dos sujeitos atendidos era menor, muitos foram devolvidos para suas famílias, outros viraram crianças e adolescentes que viviam nas ruas e, conseqüentemente, com cada município responsabilizando-se por suas demandas as instituições tornaram-se menores, assim como, os problemas que puderam ser mais bem controlados, o que explica em partes, por que o mesmo não ocorreu nas instituições de atendimento socioeducativo.

Os dados apresentados em Zanella (2014) identificaram que no ano de 1990 foram presos no Brasil 5.855 adolescentes por diferentes motivos. Em 2006, uma década e meia, depois da aprovação do Estatuto, uma pesquisa da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) identificou a existência de 15.426 adolescentes cumprindo medidas de privação e restrição de liberdade, ou seja, um aumento exponencial de 163,47% em 16 anos, o que corresponderia a

10,22% ao ano. Ocorre que não temos precisão em relação a primeira informação, que apresenta o número de adolescentes que foram presos, mas não evidencia quantos já estavam institucionalizados. No segundo caso, é importante salientar que as coletas de dados realizadas no Brasil retratam o número de adolescentes institucionalizados em um determinado dia ou mês, mas não caracterizaram o número de adolescentes que passaram pela instituição no período de um ano, o que demonstra que os dados estão aquém da realidade vivenciada no Sistema, ainda que demonstre o seu agravamento.

De qualquer maneira, os números expressam a maior crise vivenciada depois da mudança na ordem jurídica do país. A pesquisa realizada por Zanella (2011) identificou que a mudança na ordem jurídica não significou uma alteração na prática e na metodologia dos operadores e dos profissionais que atuavam nas instituições. Assim, o sistema socioeducativo herdou das instituições das décadas anteriores: a estrutura física de instituições de grande porte; os técnicos que mesclavam práticas de atendimento assistencialistas com uma concepção crítico-reprodutivista das instituições; os educadores ou monitores preparados para a correção e o controle, mas sem condições de interferir e atuar pedagogicamente com os adolescentes; e, adolescentes não mais envolvidos com gatinagens e pequenas contravenções, como eram os trombadinhas da década de 1980, ainda que estes continuassem a entrar no sistema, mas de alta periculosidade, participantes do tráfico de drogas, inclusive com pertencimento em facções criminosas. Esses três fatores, a ausência de uma orientação metodológica para o trabalho, a carência de uma proposta de intervenção para substituir os instrumentos de controle retirados, as constantes denúncias de maus tratos e tortura e a falta de investimentos na política culminaram em recorrentes tragédias que se acentuaram no início do século XXI.

Para compreendermos o contexto de alguns estados, naquele período, basta evidenciarmos que no ano de 2003, a gestão da FEBEM do Estado de São Paulo sofreu 80 rebeliões e no ano de 2005 outras 53 rebeliões (NEXO, 2017). Em 2003, o Estado do Paraná, objeto da nossa análise, possuía unidades as quais denominava Unidades Sociais Oficiais e unidades conveniadas. Eram conveniadas as Unidades localizadas nos municípios de Paranavaí, Campo Mourão, Toledo, Cascavel e Pato Branco que funcionavam em modelo de Convênio com entidades e prefeituras municipais e atendiam possuíam aproximadamente 20 vagas disponíveis cada uma. Nos convênios, era o município e os órgãos judiciários da localidade, em que estava a unidade física, que gerenciava a vaga. Assim, as unidades conveniadas atendiam os adolescentes durante o período da Internação Provisória e cobravam em torno de 700,00 (setecentos reais) mensais em

2005, para receber um adolescente de outro município da região o que não era realizado de maneira oficializada, mas foi identificado pela pesquisadora durante a realização do trabalho. Depois que os adolescentes recebiam a medida de Internação eram transferidos para Unidades Sociais Oficiais que atendiam exclusivamente Internação Provisória, Internação ou ambas as medidas. As Unidades Sociais Oficiais estavam localizadas em Curitiba, Foz do Iguaçu, Londrina, Ponta Grossa e Piraquara (Cense São Francisco).

No ano de 2004, o Estado oficializou as unidades conveniadas que já mencionamos além de outras três unidades para atendimento de Internação Provisória nos municípios de Santo Antônio da Platina, Fazenda Rio Grande e Umuarama. Para minimizar o déficit de vagas de Internação inaugurou no mesmo ano uma Unidade em Londrina com capacidade para atendimento de 80 adolescentes. Assim como ocorreu no Estado de São Paulo, entre os anos de 2004 a 2006, o Estado do Paraná conviveu com muitos tumultos e rebeliões nas unidades socioeducativas como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1: Definição dos tipos de eventos e os danos ocasionados

ANO	CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO	TIPO DE EVENTO		MORTES ADOLESCENTES	PROFISSIONAIS REFÊNS
2004	São Francisco	Rebelião	Complexo	7	Não
2004	Foz do Iguaçu	Tumulto	Simplex	1	Não
2005	São Francisco	Rebelião	Complexo	1	Não
2005	Foz do Iguaçu	Rebelião	Complexo	1	Sim
2005	Londrina I	Simplex	Simplex	1	Não

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nota: Dados sistematizados de PARANÁ, 2007.

O Quadro demonstra que no ano de 2004 uma rebelião no Centro de Socioeducação São Francisco – localizado em Curitiba – vitimou 7 adolescentes, no mesmo ano, um Tumulto no Centro de Socioeducação de Foz do Iguaçu vitimou mais um adolescente. No ano seguinte, as duas unidades sofreram novas rebeliões ocasionando a morte de um adolescente em cada unidade, sendo que, em Foz do Iguaçu vários educadores sociais foram tomados como reféns e no Cense Londrina I, um adolescente foi vitimado.

A diferença entre os tipos de eventos segue a orientação do *Caderno de Gerenciamento de Crises* (IASP, 2006) que estabelece critérios de avaliação e atuação em eventos sob dois critérios. O primeiro critério é o cenário composto por um conjunto de elementos sendo eles, os motivos que desencadearam o evento, o grau de articulação e organização dos envolvidos, o

perfil dos líderes insurgentes, o grau de adesão dos demais adolescentes, a existência ou não de reféns, se a unidade possui facções e se elas estão envolvidas, os objetos que possam servir como armas, a quantidade de espaços físicos dominados pelo evento, a existência ou não de articulação interna com grupos criminosos externos à unidade, dentre outros fatores. O segundo critério é definido pela capacidade de resposta dos profissionais que atuam na instituição para conter o ato. Assim, os eventos simples e complexos possuem resposta da instituição e os eventos críticos necessitam de apoio das demais instituições de segurança. Todos os casos apresentados no Quadro 2 referem-se a casos excepcionais ocorridos no período mencionado.

Quadro 2: Casos excepcionais

CENTRO DE SOCIOEDUCAÇÃO	OBSERVAÇÃO	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Campo Mourão	Recorrentes rebeliões e motins	X	X				
Campo Mourão	Rebelião com 10 foragidos			X			
Cascavel I	Tumultos	X	X				
Fazenda Rio Grande	Tumulto e motins	X	X				
Fazenda Rio Grande	4 fugas em 2 situações distintas						X
Fênix	Tumultos e rebelião		X				
Foz do Iguaçu	Rebelião com educadores reféns			X			
Foz do Iguaçu	Tumultos				X		
Foz do Iguaçu	Fuga com agressão a educador					X	
Londrina I	Rebelião, tumultos e fugas	X	X				
Londrina II	Fugas reiteradas e 6 rebeliões	X					
Londrina II	Rebelião		X				
Londrina II	Rebelião com fogo e reféns				X		
Paranavaí	2 rebeliões			X			
Ponta Grossa	Tumultos		X	X			
Ponta Grossa	Fuga de 7 adolescentes						X
Santo Antônio da Platina	Rebelião			X			
São Francisco	Rebeliões	X	X	X			
São Francisco	Rebelião e agressão a educadores					X	
São Francisco	Reiteradas fugas			X	X	X	
Toledo	Tumultos	X	X				
Umuarama	Tumultos	X	X	X			

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nota: Dados sistematizados de PARANÁ, 2007.

Segundo o *Caderno de Gerenciamento de crises* (PARANÁ, 2007) as situações limites podem ser caracterizadas como motins, fugas, invasões, incêndios, agressões, depredações e outras ocorrências do tipo e com as condições de trabalho e a polaridade de forças tem sido quase impossível torná-las inexistentes no sistema socioeducativo brasileiro o que justifica o

investimento em formação e ações preventivas da equipe que atua em determinado estabelecimento.

Como demonstramos no Quadro 1 ocorreram situações graves que ocasionaram a morte de adolescentes, funcionários feitos reféns e alguns seriamente feridos como demonstramos no Quadro 2 que listou em ordem alfabética as diferentes situações que vivenciaram as unidades socioeducativas do Estado. No período mencionado, além de motins, tumultos e rebeliões com danos materiais e recorrentes fugas de adolescentes existiram ainda situações de suicídio de adolescentes nos Centro de Socioeducação de Pato Branco e de Cascavel II, nos anos de 2006 e 2009, sequentemente.

A ausência de normas de segurança e o despreparo das equipes, a falta de uma proposta pedagógica consolidada, os espaços físicos inadequados eram alguns dos elementos que contribuíam para a continuidade dessas situações até que uma proposta de reordenamento institucional começasse a se efetivar no Estado.

Paralelamente em âmbito nacional, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) – criado em 1991 para deliberar sobre a política da infância e adolescência – se viu na obrigação de buscar em 2002, em conjunto com outras entidades, propostas que solucionassem ou amenizassem os problemas vivenciados pelo Sistema Socioeducativo do Brasil. Para tanto, realizou encontros estaduais e cinco encontros regionais, além de um encontro nacional para debater e propor encaminhamentos resolutivos (BRASIL, 2006). Dos referidos encontros, compostos por juízes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento acordou-se a produção de dois documentos normativos: o primeiro documento objetivava elaborar um documento teórico-operacional para orientar a prática pedagógica desenvolvidas nas Unidades socioeducativas¹.

O documento teórico-operacional foi materializado na Resolução nº 119, publicada pelo CONANDA em 2006, como “[...] uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais” (CONANDA, 2006, p. 1). A partir de então, passou-se a denominar Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) “[...] um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que

¹ Os termos Centros de Socioeducação e Unidades Socioeducativas são sinônimos e referem-se ao espaço de execução de medidas socioeducativas de privação de liberdade.

envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas” (CONANDA, 2006, p. 1).

A elaboração do mencionado documento foi concomitante às frequentes rebeliões ocorridas nos estados com maior número de adolescentes apreendidos e em instituições de grande porte existentes em estados como São Paulo², como já mencionamos, e no Estado do Paraná, objeto de nossa análise. O Estado do Paraná possui uma área territorial de 199.315 km² comparativamente 116,14% maior que o território português que é de apenas 92.212 km². Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Estado possuía no ano de 2010, uma população de 10,44 milhões de habitantes e, atualmente, estima-se que esta população seja de 11,32 pessoas com uma densidade demográfica de 52,4 hab/km² (IBGE, 2017)³. Portugal no mesmo período possuía 10,57 milhões e uma estimativa de 10,28 milhões de habitantes atualmente o que significaria uma densidade demográfica de 111,51 km²/hab (IBGE, 2017; PORDATA, 2017).

Em Portugal não conseguimos realizar uma análise detalhada sobre o aumento ou diminuição da população com idade entre 12 a 16 anos, faixa etária dos adolescentes de interesse para a nossa pesquisa, posto que, os órgãos que realizam o Censo disponibilizam análises dos dados estatísticos para faixas etárias de 0 a 14 anos e de 15 a 24 anos, o que impossibilita um estudo detalhado do número de indivíduos, mas identificamos que o aumento no número de habitantes do Estado do Paraná, não foi seguido pelo aumento populacional de adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, faixa etária a qual se refere o estudo que realizamos. A Tabela 1 demonstra a queda no número de adolescentes com a faixa etária analisada.

O Quadro 3 evidencia que o número de adolescentes com idade entre 12 anos completos e 18 anos incompletos apresentou uma sensível queda de 4,34%. A faixa etária representava 15,32% da população em 1980 e caiu para 10,71% no ano de 2010.

Inversamente, o Quadro 4 adaptado do *Relatório de Gestão* da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude (PARANÁ, 2010) identifica que entre os anos de 2003 a 2010 houve expressivo aumento no número de adolescentes presos no Estado.

² Tornaram-se mundialmente conhecidas as rebeliões ocorridas nas instituições da Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor (FEBEM) do Estado de São Paulo no início do século, que ocasionavam a destruição do patrimônio público, a violência contra funcionários e a morte de jovens.

³ O termo Densidade demográfica refere-se ao estudo científico da densidade populacional ou população relativa de um determinado local. A medida é expressa pela relação entre a população ou outro ser vivo. É uma quantidade geralmente expressa em habitantes por quilômetro quadrado ou hab/km² (OLIVEIRA, 1993).

Quadro 3: Número de adolescentes com idades entre 12 e 17 anos.

IDADE/ANO	1980	1991	2000	2010
12 anos	199.396	187.070	188.874	180.257
13 anos	192.758	185.618	184.319	183.181
14 anos	198.214	183.032	190.479	188.934
15 anos	201.951	181.493	183.305	195.877
16 anos	189.673	180.699	183.145	186.291
17 anos	187.074	173.494	198.438	183.744
População Censitária	1.169.066	1.091.406	1.128.560	1.118.284

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nota: Dados sistematizados de IPARDES, 2010.

Quadro 4: Número de adolescentes apreendidos no Estado (2003-2009)

ANO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2003-2009
Internação Provisória	1.164	2.123	2.238	2.566	2.436	2.935	3.119	1268%
Internação	424	933	675	804	1.348	1.620	1.710	402%

FONTE: Dados da pesquisa, 2017.

NOTA: Dados sistematizados de PARANÁ, 2010.

O Quadro evidencia que o aumento no número de adolescentes que receberam a Internação foi de 402%, ou seja, quadruplicou e quase triplicou (268%) no que se refere ao número de adolescentes para os quais foi aplicada a medida de Internação Provisória. Convém evidenciar que apesar do extensivo aumento no número de adolescentes privados de liberdade no Estado houve, entretanto, uma crescente diminuição no número de motins e rebeliões nas unidades apesar do número de adolescentes presos serem inversamente proporcional ao número da população de adolescentes do Estado.

No Brasil, a legislação que orienta a aplicação de medidas para adolescentes estabelece que a idade da responsabilização finalize aos 18 anos, enquanto em Portugal termina aos 16 anos, ou seja, dois anos antes. Assim, até os 18 anos no Brasil, os adolescentes podem ser responsabilizados, mas são considerados inimputáveis porque a sua penalidade ao cometer um ato infracional é determinada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ao invés do Código Penal. Em 2010, 10,71% da população do Estado do Paraná possuía a inimputabilidade garantida e desses 0,61% necessitaram da aplicação dessa garantia jurídica como demonstra a

Tabela 3 que compara o número de habitantes do Estado com o número de adolescentes e adolescentes em conflito com a lei no Estado.

Quadro 5: Número de adolescentes e o percentual de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas no Estado (2010)

POPULAÇÃO		ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI		
Geral	Adolescentes	Meio Aberto	Meio Fechado	Total
10.444.526	1.118.284	5.686	1.092	6.778
100%	10,71%	0,51%	0,10%	0,61%

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como demonstra a ilustração 0,61% dos adolescentes do Estado do Paraná cumpriam algum tipo de medida socioeducativa no ano de 2010, sendo que desses 0,10% estavam inseridos em programas de privação de liberdade e 0,51% em programas de medidas socioeducativas aplicados na comunidade de origem. As medidas de privação ou restrição de liberdade são as consideradas mais gravosas e, por isso, aplicadas nos casos de atos infracionais mais graves ou de reincidência no cometimento de atos infracionais. As medidas aplicadas em meio aberto ou na comunidade referem-se, geralmente, ao cometimento de atos infracionais leves ou como uma forma de transição e progressão da medida.

Conforme dados do levantamento nacional de atendimento socioeducativo em 2010, o Estado do Paraná possuía 1.092 adolescentes privados de liberdade e outros 5.686 adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto. O indicador permite estabelecer uma comparação entre o número de internos na privação de liberdade com o número de adolescentes medidas mais brandas. No Brasil, havia no período 18.107 adolescentes privados de liberdade e 40.657 cumprindo medida em meio aberto o que estabelecia uma relação de 1 adolescente privado de liberdade para 2 meio aberto.

Segundo o CONANDA (2006) as medidas em meio aberto são prioritárias como estratégia para reverter a crescente tendência de internação que não traz os retornos esperados, por isso, na descentralização política do Estado optou-se por deixar as medidas em meio aberto como responsabilidade dos municípios que articulariam na comunidade a execução das medidas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e de Liberdade Assistida (LA), enquanto o Estado ficaria responsável pela execução das medidas de privação e restrição de liberdade, subdividindo a execução de forma regionalizada.

No Estado do Paraná esta subdivisão foi realizada em três macrorregionais que estabeleceram as regiões e municípios a qual pertenceriam os profissionais concursados. Além disso, a subdivisão orientou a regionalização das instituições de atendimento o que possibilitou que os adolescentes permanecessem internados em um local mais próximo a sua residência. A Lei n. 12.594 ainda que publicada em 2012 orienta-se pela Resolução nº 119 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo que foi publicada em 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

É consenso estabelecido pelos atores do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que as diferentes instâncias federativas (municípios e estados) com o apoio da União devem promover uma política de formação de recursos humanos que esteja em “[...] em conformidade com as normas de referência do sistema e dos conselhos profissionais e com o atendimento socioeducativo a ser realizado” (art. 11, Inc. VI) (BRASIL, 2012, p. 7). Nesse sentido, o Estado do Paraná além de propor a formação inicial e continuada dos profissionais que atuavam no Sistema Socioeducativo elaborou em conjunto com os profissionais da base que atuam diretamente na execução das medidas em unidades de Internação e Semiliberdade um projeto que articulava formação continuada com supervisão em serviço.

O Projeto Conversações

O reordenamento institucional passou pela regionalização da execução das medidas, pelo concurso público e, conseqüentemente, realização de formações inicial e continuada dos profissionais selecionados pelo concurso público. No ano de 2008, a Formação Continuada refletiu a demanda dos participantes de que houvesse uma maior articulação entre os profissionais que atuavam nas diferentes instâncias da execução das medidas socioeducativas e com os profissionais que atuavam na gestão do sistema socioeducativo. Para atender e mediar a essa demanda foi pensada uma proposta que articulava formação continuada com supervisão técnica que passou a ser denominado de Projeto Conversações.

O Projeto Conversações tinha como objetivo principal promover um aprofundamento conceitual sobre a execução de Medidas Socioeducativas além de possibilitar troca de experiências entre os profissionais que atuavam nos Centros de Socioeducação; visualizar as dificuldades na implantação das práticas socioeducativas; fornecer encaminhamentos das demandas levantadas pelos profissionais que atuavam nas unidades; contribuir na consolidação da prática socioeducativa; fortalecer a rede de atendimento ao adolescente em conflito com a lei; padronizar e normatizar documentos técnicos, relatórios, formulários de recepção, dentre outros;

melhorar a comunicação entre equipe da sede e equipe das Unidades; refletir e discutir as funções profissionais; promover a participação dos profissionais das Unidades na elaboração de programas de atendimento aos adolescentes; esclarecer a importância da segurança nas unidades; otimizar as reuniões com diretores de unidades; informar aspectos legais e éticos sobre a utilização e padronização de instrumentos técnicos e promover a produção de conhecimento nas Unidades Socioeducativas.

A operacionalização do Projeto possuía cinco etapas: pré-conversações, visitas técnicas, conversações, pós-conversações e devolutiva. A etapa 1, denominada pré-conversações foi organizada pela equipe da gestão da sede e visava pensar questões propositivas para o debate que seria realizado nas Unidades socioeducativas. A título de exemplo para a oficina *Integração do Socioeducador: a interface entre segurança e prática socioeducativa* enviamos questões norteadoras que buscava identificar se os profissionais que atuavam nas unidades de atendimento identificavam as diferenças entre os paradigmas da proteção integral e da situação irregular na construção e execução dos procedimentos de segurança, se distinguiam a trajetória jurídica e processual dos adolescentes e as fases do atendimento socioeducativo, se haviam espaços na rotina das unidades que facilitavam essa compreensão e se havia sugestões de melhorias a serem implementadas. Além disso, propúnhamos discutir se os socioeducadores reconheciam a violência simbólica (tratamento humilhante e degradante) como uma das principais causas da violência reativa (revolta, desrespeito) por parte dos adolescentes e se a rotina institucional oferecia espaços facilitadores para a reflexão e discernimento das situações em que o uso da coerção física era inevitável, daquelas situações em que era possível recorrer a outras formas de resolução de conflitos de maneira a identificar quais eram esses espaços. A prática pedagógica cotidiana também foi pauta levantada quando perguntamos se os socioeducadores reconheciam as atividades educacionais como um direito fundamental do jovem, mesmo enquanto privado de liberdade e de que forma os socioeducadores participavam ativamente da rotina de atividades educacionais como: oficinas de grupo; oficinas individuais; estudos de caso; nas atividades do Plano Individualizado de Atendimento; e, no acompanhamento de adolescentes egressos ou como referência na prática cotidiana.

A orientação era a de que em um dia específico os profissionais das unidades se reunissem para debaterem por três horas os pontos elencados em cada oficina. Para viabilizar encaminhamentos solicitou-se que os grupos constituídos nas unidades estabelecessem os limites, os desafios e as possibilidades em relação a cada ponto apresentado. Depois do debate

o grupo deveria escolher um representante para apresentar os resultados do debate na terceira etapa do Projeto.

A segunda etapa do projeto consistia na realização de visitas técnicas, com duração de um dia, dos profissionais que atuavam na gestão da Coordenação de Socioeducação nas Unidades Socioeducativas. Para orientar a visita elaborou-se um roteiro de observação, que contribuiu para que fosse possível realizar um levantamento diagnóstico da situação técnica, administrativa e de segurança das Unidades Socioeducativas. Muitas das demandas levantadas não tinham respostas imediatas, mas eram encaminhadas à Sede para análise e posterior devolutiva aos funcionários e diretores das Unidades.

A terceira etapa consistia em um encontro regional em que participavam os membros representantes de cada oficina, de todas as unidades pertencentes àquela região. O encontro do conversações tinha a carga horária de 8 horas e conjugava oficinas e plenária com os participantes. Um membro escolhido em cada uma das oficinas apresentava os principais debates, divergências e semelhanças dos trabalhos realizados pelas diferentes instituições. O Quadro 6 explicita os temas debatidos nos eventos realizados em 2008 e 2009.

Quadro 6: Temas ds Oficinas realizadas em 2008 e 2009

CONVERSANDO SOBRE	ANO 2008	ANO 2009
Oficina 1	Gestão	Gestão
Oficina 2	Demandas administrativas	Demandas administrativas
Oficina 3	Interface entre Segurança e Prática Socioeducativa	Educação Não-Formal
Oficina 4	Boas práticas em socioeducação	Programa de Escolarização das Unidades Socioeducativas
Oficina 5	Egresso: apoio ao jovem educando	Semiliberdade
Oficina 6	Programa Operativo de Saúde (POE)	Articulação com a Rede

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Nota: Registros pessoais, 2007.

A quarta etapa do processo foi denominada pós-conversações e refere-se ao momento em que os participantes do encontro regional devem reunir-se novamente com o restante da equipe de profissionais da sua instituição de origem, como já fizeram na segunda etapa, para apresentar o que foi debatido, as questões levantadas, as propostas de ações discutidas, etc. A quarta etapa aconteceu na semana subsequente por um período de três horas e deveria contar com a

participação do maior número possível de profissionais. E, finalmente a última etapa (Devolutiva) consistiria no envio de relatórios elaborados pelos profissionais da Coordenação para as unidades constando as impressões sobre as visitas e os debates apresentados na reunião regionalizada. Depois da leitura e parecer as equipes das unidades fariam a devolutiva para a sede até se alcançar um documento que seja fidedigno a ambas as partes. No relatório foram apresentadas demandas necessárias para melhorar o atendimento socioeducativo e também as condições de trabalho para os servidores das unidades.

Por que elaborar este relato de experiência?

A elaboração do relato de experiência busca resgatar um percurso histórico da execução das medidas socioeducativas no Estado evidenciando dados quantitativos e qualitativos do atendimento, bem como, o contexto institucional de rebeliões e motins ocorridos no período anterior a 2008, com vistas a elucidar que o investimento nas políticas possibilitou melhorias no atendimento.

O reordenamento institucional, o concurso público, a consolidação da proposta pedagógica e uma formação inicial e continuada foram determinantes para a melhoria nas condições do atendimento como evidenciamos no texto. Ainda que, o Projeto Conversações tenha estabelecido condições para a realização de supervisões externas e de acompanhamento do trabalho, ela não executou, na sua totalidade, os encaminhamentos propostos pelos participantes e fez parte de uma experiência isolada que não se consolidou, efetivamente, como proposta de formação continuada, tendo se realizado por duas vezes e não apresentou continuidade. Convém mencionar, entretanto, que a experiência pode servir de exemplo de constituição de um espaço democrático de debate entre a gestão e os profissionais que atuam diretamente na execução de políticas públicas o que justifica a sua análise e exposição.

Dentre os resultados alcançados em relação à escolarização dos adolescentes identificamos o diagnóstico do número de professores existentes no total e em cada Centro de Socioeducação, os principais desafios encontrados pelos professores, os conflitos existentes entre os professores da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria da Criança e da Juventude (SECJ) – órgão responsável à época pela execução da medida socioeducativa, a elaboração de um protocolo regimentar para a atuação dos professores e a delimitação do espaço de atuação dos professores em relação ao currículo.

Convém mencionar ainda, que desde o término do mandato de governo do período, a Secretaria da Criança e da Juventude (SECJ) foi extinta e com ela vários programas foram extintos ou se

tornaram imperceptíveis. Os profissionais que antes eram concursados foram substituídos por profissionais celetistas, muitas funções específicas deixaram de existir com a exoneração a pedido de outros profissionais que não foram substituídos. No contexto atual, os cargos dos professores foram extintos e outros serão contratados em substituição, sendo que, depois do Projeto Conversações não houve outras propostas de formação para os professores coerente com a implementação de políticas neoliberais. Nesse sentido, além das atividades meio que antes já eram terceirizadas (serviços de limpeza, vigilância e alimentação), atualmente também as atividades fim passaram a ser terceirizadas (qualificação profissional dos adolescentes, escolarização e até mesmo profissionais que atuam na base).

Considerações Finais

O Relato de Experiência trata da implementação de um processo de formação continuada e supervisão em serviço de profissionais e professores que atuavam no Sistema Socioeducativo para atendimento de adolescentes em conflito com a lei no Brasil nos anos de 2008 e 2009. A proposta procurou alinhar e organizar a metodologia de atendimento dos adolescentes, bem como, a forma como eram executadas as práticas cotidianas nas Unidades. O relato apresentou, inicialmente, um panorama da execução das medidas no Estado do Paraná e, posteriormente, descreveu a metodologia aplicada pelo Projeto Conversações.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012: Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 09/set./2017. (2012).
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10/set./2017. (1990).
- CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006: dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras

- providências. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/119-resolucao-119-de-11-de-dezembro-de-2006/view>>. Acesso em: 10/set./2017. (2006).
- FORMAÇÃO continuada para os atores da socioeducação em meio fechado, Curitiba. Sistematização. Curitiba, SECJ, 2008.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Paraná. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pr/panorama>>. Acesso em 09/set./2017. (2017).
- IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Base de dados do Estado – BDEweb. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/imp/index.php>>. Acesso em: 18/set./2017. (2010).
- NEXO. Como a Fundação Casa foi de 53 rebeliões em um ano para 2: gestora que comandou instituição socioeducativa para adolescentes infratores deixa o cargo após 12 anos. Publicado em: 21/jul./2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/07/08/Como-a-Funda%C3%A7%C3%A3o-Casa-foi-de-53-rebeli%C3%B5es-em-um-ano-para-2>>. Acesso em: 10/set./2017. (2017).
- OLIVEIRA, Cêurio. Dicionário cartográfico. 4. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Relatório de gestão 2003-2010 da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.cedca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=221>>. Acesso em: 18/set./2017. (2010).
- _____. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Projeto Conversações. Curitiba, PR: SECJ, 2008. (mimeo.).
- _____. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude. Projeto de pesquisa: Conhecendo o sistema de atendimento socioeducativo das medidas de privação de liberdade no Paraná - uma perspectiva de aprimoramento da Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Curitiba, PR: SECJ, 2007. (mimeo.).
- _____. Instituto de Ação Social do Paraná. Relatório de Gestão 2003-2010 da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Curitiba, PR: SECJ, 2010. Disponível em: <www.cedca.pr.gov.br/arquivos/file/relatoriodegestao2003-2010.doc>. (2010).
- _____. _____. Gerenciamento de crise nos Centros de Socioeducação. Curitiba, PR: DIOE, 2006.

Inclusão social pela via da inclusão digital na formação inicial de professores em educação do campo na UFG, RC-BRASIL.

Maria Paulina de Assis*, Elis Regina da Costa*, Wender Faleiro*

Resumo

O desenvolvimento de habilidades no uso das tecnologias de informação e comunicação tem sido denominado Letramento Digital, para o qual há várias definições, sendo uma das mais abrangentes, “a habilidade de entender e usar informações em múltiplos formatos de variadas fontes apresentadas via computadores” (Gilster, 1997, p. 1). Segundo Frade (2014, p. 60), o letramento digital refere-se “tanto à apropriação de uma tecnologia, quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital”. A posse dos aparelhos e acesso à Internet, por si sós, não dão conta da inclusão digital de pessoas menos favorecidas (Hargittai; Hsieh, 2013). Aqueles que sofrem com as desigualdades precisam de oportunidades de acesso à informação, à educação, à cultura (Fonseca, 2015). No presente trabalho de pesquisa qualitativa, com o uso de relato de experiência, apresentaremos a implantação do projeto de Letramento Digital para os discentes do curso de Educação do Campo da UFG, Regional Catalão. Na primeira aula, 40% dos alunos disseram que não sabiam ligar o computador, 60% disseram que pouco usavam o e-mail, sendo que 20% deles nem sabiam seu *login* e senha; com relação ao uso de processador de texto, nenhum deles tinha alguma fluência. Ao final das duas semanas os 50% que finalizaram o curso digitaram textos no processador de textos Libre Office, utilizaram suas contas de e-mail para enviar esses textos à facilitadora e aprenderam a utilizar o Google Acadêmico para busca de textos em pesquisa avançada e enviá-los para colegas por meio do WhatsApp, baixando-os pelo celular. Dadas as condições iniciais, considera-se que houve avanço no letramento digital, proporcionando a eles, além de desenvolvimento de competências necessárias ao fazer acadêmico, oportunidades para a inclusão social e cidadania plena.

Palavras chave: Inclusão e Letramento Digital. Educação do Campo. Apropriação das Tecnologias Digitais. Formação Docente

Social inclusion through digital inclusion in the initial formation of teachers in rural education at UFG, RC-BRASIL

The development of skills in the use of information and communication technologies has been called Digital Literacy, for which there are several definitions, one of the most comprehensive being “the ability to understand and use information in multiple formats from various sources presented through computers” (Gilster, 1997, p.1). According to Frade (2014, p. 60), digital literacy refers to “both the appropriation of a technology and the effective exercise of writing practices circulating in the digital environment.” Device ownership and Internet access, by themselves, do not account for the digital inclusion of disadvantaged people (Hargittai and Hsieh, 2013). Those who suffer from inequalities need opportunities to access information, education, and culture (Fonseca, 2015). In

* UFG, RC: paulina.assis@hotmail.com.

the present work of qualitative research, with the use of experience report, we will present the implementation of the Digital Literacy project for the students of the Field Education course at the UFG, Regional Catalão. In the first class, 40% of the students said they did not know how to turn on the computer, 60% said they did not use the e-mail, 20% of them did not even know their login and password; with respect to the use of word processor, none of them had any fluency. At the end of the two weeks the 50% who finished the course typed texts in the Libre Office word processor, used their email accounts to send these texts to the facilitator and they learned to use Google Scholar to search for texts in advanced search and send them to colleagues via WhatsApp, downloading them via the mobile phone. Given the initial conditions, it is considered that there has been progress in digital literacy, providing them, in addition to developing the skills necessary to become academic, opportunities for social inclusion and full citizenship.

Key words: Inclusion and Digital Literacy. Field Education. Appropriation of Digital Technologies. Teacher Training

Introdução

Historicamente, nos últimos 18 anos, diferentes movimentos sociais e sindicatos do campo organizados pela sociedade civil e entidades vinculadas às denominações religiosas, têm fomentado e trazido a lume aspectos fundamentais do debate e a garantia dos direitos dos povos do campo, em âmbito nacional, estadual e municipal. No âmbito da formação de educadores, as reivindicações aconteceram em nível nacional, dentro do chamado Movimento de Educação do Campo.

Na visão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a Educação do Campo é um direito de todos e deve se realizar por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo, garantindo e ampliando as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa. Pode-se conceituar Educação do campo como um "processo de formação dos trabalhadores, através de uma política cultural, em um contexto de antagonismos de classe onde estão em disputa projetos históricos e de escolarização" (Taffarel, et al, 2012). Neste sentido, tal educação deve partir das características relacionadas ao modo de vida, pensar e produzir inerente a esta população, a fim de promover sua emancipação.

Da totalidade dos alunos matriculados nas escolas brasileiras, 12,4% se encontram no campo, perfazendo 6,3 milhões de matrículas em escolas rurais. Nas escolas do campo 71,37% constituem turmas multisseriadas. Do total de 13.933.173 analfabetos, 4.935.448 (35,4%) se encontram no campo. Cerca de 13.691 escolas no Campo foram fechadas nos últimos cinco anos. Nas escolas do campo, a infraestrutura física (energia, esgoto, água, internet, banda larga,

biblioteca, laboratórios) e de recursos humanos é extremamente precária. Mais especificamente, educadores no campo são um total de 342.845: destes sem educação superior: são 160.317: deste percentual, a maioria possui ensino médio (156.190) e 4.127 cursaram o ensino fundamental. As pesquisas realizadas sobre educação no campo indicam uma discrepância bastante acentuada entre o ensino no campo e na cidade. Segundo o INEP (2006) as políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo é imprópria para sua realidade.

Podem-se apontar algumas dificuldades relativas às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural como, por exemplo: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas¹; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; h) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; i) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Os indicadores demonstram um perfil socioeconômico da população rural em extrema desigualdade em relação a zona urbana. Segundo o INEP, em 2004, por volta de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros residem no campo vivendo em franca desvantagem social. Estima-se que 6,6% da população rural economicamente ativa possuem rendimento real médio acima de 3 salários mínimos (SM). Na zona urbana, a população economicamente ativa está por volta de 24,2% de pessoas. Em relação ao analfabetismo, cerca 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. Esses altos índices de analfabetismo demonstram o desamparo e vulnerabilidade da população do campo decorrentes do desamparo histórico a que vem sendo submetida.

Um dado preocupante diz respeito a taxa de distorção idade-série na zona rural, que é elevada desde as séries iniciais do ensino fundamental, com 41,4% dos alunos com idade superior à

¹ Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006, p. 22 – tabela 13.

adequada. Já em relação ao Ensino Médio, jovens entre 15 a 17 anos, na área rural e urbana cerca de 22,1% e 49,4% respectivamente estão frequentando a escola. Na zona rural os educadores enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso, de locomoção e salários inferiores aos professores da zona urbana, além de possuírem menor nível de escolaridade.

No estado de Goiás, segundo dados do INEP (2006), no Campo, 887 estudantes concluíram o Ensino Médio e, mesma época, 3.504 estudantes concluíram o Ensino Fundamental. Os concluintes do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos somaram 91 estudantes. No entanto, esse contingente não leva em consideração a população direcionada às escolas urbanas e/ou que não teve alternativa de estudar no meio em que vive e trabalha. O estado de Goiás, nesse cenário, conta com 257 escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 39 do Ensino Médio localizadas no campo.

Em 2005, o MEC apoiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, e por um Grupo de grupo de trabalho formado por representantes dos movimentos sociais e das universidades criaram o Procampo, cuja proposta era iniciar uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas em 2007. Assim sendo, fez-se uma experiência piloto em quatro Universidade ligadas a Educação do campo (UFMG, UnB, UFBA e UFS) convidadas pelo MEC por indicações dos movimentos sociais.

1 - O curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFG

A ausência de uma formação docente fundamentada nos princípios e na filosofia da vida no campo repercute há tempos, na ação de subjugar o campo à cidade, ao seu ritmo, à sua cultura, à sua educação. A necessidade de políticas públicas que respondam as demandas de uma Educação básica do campo, que proporcione desenvolvimento social e, ao mesmo tempo, reafirme a importância da população do campo no atual cenário político e econômico brasileiro foi responsável pela proposta realizada pelo Ministério da Educação no Brasil para a implantação de cursos regulares de Graduação em Licenciatura em Educação do campo nas Universidades brasileiras.

Neste sentido em agosto de 2012 foi apresentado um edital de seleção Nº 2/2012 – pela SESU (Secretaria de Educação Superior), SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e MEC (Ministério da Educação) de 31 de agosto de 2012, que tratava da Chamada Pública Para Seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES para apresentar projetos de implantação

do curso de Educação no campo. Das 42 Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil, a Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás foi contemplada com a aprovação e criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi concretizado a partir da aprovação por parte do MEC/SECADI divulgada por meio da Portaria n. 72, de 21 de dezembro de 2012 da SECADI e publicado no DOU edição n. 249, de 27 de dezembro de 2012.

Assim sendo, em janeiro de 2014, a licenciatura em Educação do Campo começou a ser ofertada pela Unidade Acadêmica Especial - educação da UFG com o propósito de subsidiar a transformação necessária na educação do Sudeste goiano e regiões limítrofes (Sudoeste e Centro de Goiás; Oeste e Noroeste de Minas Gerais) que, pela proximidade geográfica, são potenciais interessadas na participação do Programa. A proposta do curso, em linhas gerais, era oferecer educação superior de qualidade e com a especificidade que é característica do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. Assim, objetivava formar profissionais da Educação, habilitados ao magistério no Ensino Fundamental e Médio na área de conhecimento intitulada Ciências Humanas, respeitando, conferindo importância e atuando na defesa dos direitos e no respeito à especificidade da vida, do trabalho, da escolarização e educação do campo.

A oportunidade de ofertar um curso de licenciatura em educação do campo abriu a perspectiva de uma reflexão a respeito de como construir uma escola e efetivar o ensino e a docência por meio de diferentes práticas pedagógicas que valorize e consolide os valores do campo. Nesse processo deve-se ressaltar a necessidade de resgatar, as questões em torno das concepções e as práticas pedagógicas a serem trabalhadas, a forma como a escola se organiza e acolhe o aluno enquanto sujeito de direitos, a percepção e reconhecimento dos valores do campo como constituintes da história da emancipação humana (ARROYO, 2004). A escola rural e o docente que nela atua, se não tiverem a clareza da importância do homem do campo na sociedade, não conseguirá interagir com seus alunos e não conseguirá assegurar, de fato uma educação do campo numa concepção transformadora e emancipadora. Em síntese, o eixo norteador do currículo deverá ser a formação para a docência e a responsabilidade social, bem como formar docentes com compromisso político e competência técnica; capazes de compreender os problemas da educação brasileira, indagando, investigando e sistematizando propostas que transformem a realidade da educação, especialmente, do campo.

2 - Pedagogia da alternância, mudanças do formato ao longo dos anos e impacto no curso

A estratégia pedagógica do curso está estruturada e se articula à dinâmica da pedagogia da alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade como princípio básico do curso). Assim, as estratégias definem-se na valorização das vivências sócio-culturais dos estudantes por meio do uso de metodologias que promovam o intercâmbio entre formação e experiência de vida no Campo. A estrutura pedagógica organizada nos moldes e fundamentos da Pedagogia da Alternância objetiva desenvolver ações que estimulem a relação sistemática da teoria-prática-teoria construída no ambiente de vivência/origem do acadêmico. O sistema de alternância, na permanência do estudante na universidade e a interação com o seu espaço de atuação, permitem o intercâmbio e a socialização de atividades multidisciplinares no processo de formação. Tanto o tempo-universidade quanto o tempo-comunidade dar-se-ão na perspectiva da pedagogia da alternância, incluindo o uso de ferramentas tecnológicas, com a finalidade de direcionar e acompanhar diferentes atividades ao longo do curso.

3 - Desafios enfrentados pelos alunos para acompanharem o curso até o momento e como esses desafios tem sido superados

Os desafios enfrentados desde a implantação são muitos, dentre estes pode-se citar: a precarização da infraestrutura no desenvolvimento do curso (falta de laboratórios na área do ensino em ciências da natureza), a aproximação e construção de diálogos entre a universidade e os movimentos sociais, a dificuldade em alunos e docentes do curso compreenderem e assumirem as especificidades do curso, o desafio de pensar as diferentes áreas de conhecimento sob a ótica da alternância e da interdisciplinaridade, o reconhecimento institucional e social do curso (Hage, Silva e Brito, 2016), por fim a dificuldade em promover a aprendizagem em alunos que estão distantes do processo de escolarização.

Letramentos

Quando falamos em letramento digital estamos falando de linguagem, de competências para decifrar códigos específicos e lidar com eles. A linguagem pressupõe um suporte sobre o qual se instala. E o suporte influencia, se não, determina, as formas de acesso à linguagem em questão. Desta forma, ler um texto em papel é diferente de lê-lo na tela do computador, ou de um dispositivo móvel, como celular ou *tablet*. E mais ainda: a interação com as tecnologias digitais é muito mais do que leitura, compreensão, comunicação e produção de texto escrito; hoje em dia temos diante de nós os diversos tipos de textos, tais como imagens, sons, vídeos, todos misturados e combinados em um único texto, por meio de links numa linguagem hipermidiática. Para decifrá-

los e interagir com esses novos textos, novas formas de apreensão dos signos é necessária. Daí falarmos em letramento digital.

A pesquisa sobre letramento digital vem ganhando espaço de discussão teórica no Brasil, estando presente em eventos científicos na área da educação, além de publicações em periódicos importantes. O conceito de letramento passou a ser usado na tentativa dos pesquisadores em diferenciarem o impacto social da escrita das pesquisas sobre alfabetização – caracterizada como competência individual de aquisição de códigos (Kleimann, 1991; 1995).

Assim, propomos primeiramente uma breve discussão sobre a diferença entre alfabetização e letramento no que tange à leitura e escrita no papel.

Para Soares (2006) a alfabetização se relaciona de maneira mais geral à aprendizagem escolar, no sistema formal de educação, sendo, assim, considerada como uma capacidade de saber ler e escrever, enquanto que o letramento se refere a maneiras pelas quais a pessoa usa a leitura e da escrita no dia-a-dia em seu meio ambiente.

Fica claro que o letramento tem relação com o uso que o indivíduo faz da sua alfabetização, o que não significa que o analfabeto não seja letrado, tudo depende de como essa pessoa está inserida no mundo em que vive, isto é, um adulto pode ser analfabeto devido a suas condições sociais e econômicas, mas pode ter contato com a leitura e a escrita de alguma forma. (MOREIRA, 2012, p. 13)

Tfouni (1995) contrapõe os termos alfabetização e letramento, enfatizando o caráter individual da alfabetização e o social do letramento. Segundo esta autora: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995, p. 20, apud SOARES, 2002, p. 144)

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.

Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1988, p. 9, e 1995, p. 9-10, apud Soares, 2002, p. 145).

Soares propõe a definição de letramento, indo além das práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora propõe a concepção de letramento

como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação... (Soares, 2002, p. 145)

O termo letramento extrapola a sua relação com a língua materna e vai ocupando outros espaços, dimensões e vertentes, daí a necessidade de decifrá-lo e marcar o lugar de onde estamos falando.

A partir dessas conceituações [...] existem pessoas que podem ser letradas sem mesmo terem sido alfabetizadas, que já tiveram contato com eventos de letramento sem mesmo terem aprendido a ler e escrever. Como, por exemplo, crianças que já ouviram histórias e que conseguem, a partir desse contato oral, fazer associações entre expressões das histórias com a vida cotidiana, pessoas que já tiveram contato com expressões rotineiras como “entre aspas” e conseguem assimilar o significado. É comum vermos crianças que já aprenderam operações matemáticas básicas antes mesmo de irem à escola, e isto pode ser visto nas classes populares, onde as crianças ajudam os pais em seus pequenos negócios informais, vendendo balas, chicletes e doces nos semáforos das grandes cidades. (ASSIS; DAMASCENO; CAIXETA, 2018, no prelo)

Pode-se argumentar que letramento é um termo plural, dadas as diversas possibilidades de leitura e produção dos mais variados tipos de textos, e as formas de interação com eles. (KLEIMAN, 2007; ROJO, 2007; SOARES, 2002)

Por serem processos sociais percebidos e vivenciados por meio de múltiplas abordagens, acesso, tipos de envolvimento, significando acesso a outros mundos, midiáticos, econômicos, políticos, culturais e tecnológicos (ASSIS; DAMASCENO et al., 2018, no prelo), justifica-se a adoção do plural do termo “multiletramentos”, como proposto por Soares (2002), “pois o acesso a esses espaços e tecnologias garante ao sujeito letrado um efeito potencializador nos seus círculos sociais.” (ASSIS; DAMASCENO; CAIXETA, 2018, no prelo)

Letramento digital: múltiplas definições

Para Chartier (1994) o livro foi uma evolução dos rolos de papiro egípcio, proporcionando um sinal de liberdade e independência para o leitor. O formato do livro permite a sua leitura em posições

variadas, de acordo com o desejo e a necessidade do leitor, possibilitando escrever e tomar notas durante a leitura.

Com a revolução tecnológica, passam a existir duas espécies de publicações textuais: as que são impressas e as que combinam palavras, imagens, sons e vídeos. É necessário fazer essa diferenciação para compreender as mudanças pelas quais o acesso à alfabetização ou ao letramento passou. A interação com o texto se modificou com as múltiplas operações possíveis nos dispositivos digitais: deslocar, marcar, comentar, reorganizar, acrescentar ou retirar informações, copiar, reformatar e apresentar estão à distância de alguns clicks. (ASSIS; TAVARES; ZACURA, 2017)

Gilster (1997, p. 1, apud SOUZA, 2007) cunha o termo letramento

como um conjunto de habilidades e competências foi que propõe que o letramento digital é a “habilidade de entender e usar informação em formatos múltiplos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores”. Segundo esse mesmo autor, para que uma pessoa seja considerada letrada é necessário que possua algumas competências básicas, sendo elas: a avaliação crítica de conteúdo; a competência de conseguir ler modelos hipertextuais; construir, a partir de associações, conhecimento diante da Internet; e, por fim, ter habilidades de busca nesses ambientes. (ASSIS; DAMASCENO; CAIXETA, 2018, no prelo)

Gilster (2006) propõe quatro competências para o letramento digital: avaliação crítica do conteúdo encontrado na rede, leitura de textos em modelo não-linear ou hipertexto, pesquisa na internet e construção de conhecimento por meio da associação de informações advindas da navegação e pesquisas na Internet. Para este autor, o letramento envolve a habilidade de utilizar as tecnologias de maneira crítica. Já para Soares (2002) e Buzato (2007), a vinculação de letramento à aquisição de competências causa um estreitamento do conceito, por não considerar as diversas relações sociais que envolvem a apropriação das tecnologias como um tipo de linguagem, e também os processos de modificação destas e até, por vezes, o seu desaparecimento.

No sentido de resumir algumas definições, Freitas (2010, p. 339-340) propõe letramento digital como:

[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Rujo (2007), entretanto, argumenta, que, embora os textos dos ambientes digitais estejam cada vez mais “multimidiáticos, multissemióticos e hipermidiáticos” (p. 63), a busca de definição de letramento digital deve ter como ponto inicial o código escrito. Para a autora, o letramento digital se organiza a partir do ato de ler e escrever, com qualidade e de maneira crítica.

Lemke (2010) também traz a concepção de multiletramentos, que são como práticas sociais, integradas a certas culturas e suas subculturas. Essas práticas

Não podem ser entendidos como atos passivos, mas sim, como atos sociais de construção de significado, aprendidos através da participação em relações sociais. Pois cada letramento tem papel de transformação da sociedade, visto que eles produzem ligações entre significados e vivências. (ASSIS; DAMASCENO; CAIXETA, 2018)

Os computadores e a Internet, por estarem inseridos na sociedade, são instrumentos culturais, utilizados no campo da leitura e da produção de textos, com o uso de recursos multimidiáticos. Há uma mistura e combinação de diferentes linguagens - sonora, visual e oral - conectadas pelos nós do hipertexto que liga textos do código escrito, sonoros e imagético, compondo os “textos” hipermidiáticos, nos quais os leitores passam a ser também produtores. (BUZATO, 2007; FREITAS, 2010, ver também SANTAELLA, 2001). Assim, letramento surge com uma ideia de pluralização, quando falamos em “letramentos digitais”. Uma miríade de formas de letramento digital que podem surgir de misturas de signos, formas que evoluem, amadurecem, e, em alguns casos, desaparecem, dando lugar a outras, novas, que também poderão ser trocadas e sucedidas por outras. E assim por diante, em uma espiral contínua.

Letramento digital: um projeto para inclusão social na academia

Em reuniões pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFG discussões sobre desenvolvimento dos alunos, muitas vezes nos deparamos com desafios para avaliação de trabalhos escolares, pois os alunos não possuem habilidades de uso de computadores e Internet, requeridos para a elaboração das tarefas escolares. Muitos deles não sabem como usar os processadores de textos e elaboração de slides, tampouco conseguem fazer a gestão de notas, frequência, etc. no sistema de gestão acadêmica. Além dessas habilidades, uma que tem mostrado uma tendência de necessidade para a elaboração de trabalhos que é o uso do Google Acadêmico. Além do que seria básico, o uso de e-mail: muitos deles nem sabem a diferença entre um site e o seu provedor de e-mail.

Muitos dos alunos possuem notebooks, mas nem sempre sabem como usá-los para acesso à Internet e menos ainda, para a gestão de sua vida acadêmica.

Alguns relatam até que mal sabem ligar o computador. É comum observar alunos escreverem seus trabalhos a lápis ou caneta e solicitam a terceiros que os digitem. Professores do curso relatam que recebem trabalhos em formatos não acadêmicos, com problemas na digitação e formatação, e isso tem prejudicado o aproveitamento dos alunos, além de terem que arcar com custos para a confecção de trabalhos. (ASSIS; TAVARES; ZACURA, 2017)

As características do grupo seguem a tendência dos relatórios das pesquisas do CETIC (CGI, 2014, 2016), que informa sobre o aumento do acesso à Internet e a equipamentos digitais por pessoas de menor renda nos últimos anos (CGI, 2014, 2016). Entretanto, o acesso não significa o uso apropriado para as necessidades do cotidiano por pessoas das camadas mais carentes da população brasileira. (ALMEIDA; ASSIS, 2012). Isso significa que a posse das tecnologias digitais não inclui, nem aproxima os indivíduos de uma cidadania plena. As oportunidades de acesso à informação, à educação, à cultura, entretenimento, participação política, o acesso a melhores oportunidades de trabalho, etc., daqueles que sofrem com as desigualdades, notadamente no ambiente acadêmico devem ocorrer pela inclusão digital (HARGITTAI; HSIEH, 2013; FONSECA, 2015). E o acesso às tecnologias digitais é apenas o início para o empoderamento dessas pessoas.

A diversidade de tipos de textos propiciados pelas tecnologias digitais exige dos seus usuários habilidades diferentes daquelas do uso do código escrito no papel, por possuírem conteúdos nos mais diversos formatos digitais (ASSIS; ARAUJO; COSTA, 2017). Desta forma é necessário que haja uma apropriação de formas de lidar com as tecnologias presentes no nosso cotidiano. Neste sentido verificamos a importância e a urgência do letramento digital para o grupo de alunos referidos neste trabalho.

Um conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão compõe o projeto Letramento Digital da UFG. Com vistas a melhorar as condições de inclusão digital dos alunos do curso de Educação do Campo. O curso, objeto de pesquisa deste trabalho, teve como objetivo ensinar habilidades, sob um ponto de vista prático, sobre uso de computadores, *softwares* e uso da Internet, com o intuito de ajudar os alunos na elaboração de atividades acadêmicas e também na gestão de suas vidas no contexto da universidade.

Metodologia

A coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo disponibilizou inscrições para o curso de Letramento Digital e 18 alunos se interessaram. Esses alunos em geral apresentavam

baixo grau de uso das TIC para tarefas acadêmicas e a oportunidade de fazerem o curso foi muito bem aceita por eles.

Como afirmado anteriormente, o questionário foi aplicado no primeiro dia de aula de um curso de letramento digital, com ajuda no manuseio dos computadores do laboratório de informática.

No início do curso quatro alunos disseram que não sabiam nem como ligar o computador, seis disseram que pouco usavam o e-mail, sendo que 2 deles nem sabiam seu *login* e senha. Já com relação ao uso de processador de texto, nenhum deles tinha qualquer nível de fluência.

O curso teve duração de 20 horas, distribuídas em duas semanas, de segunda a sexta-feira. Cada aula tinha, portanto, duração de duas horas cada e foram ministradas no laboratório de informática da biblioteca da universidade. As aulas foram realizadas em blocos de duração de duas horas, de segunda a sexta, das 17 às 19 horas. Este horário foi definido em função da disponibilidade dos alunos, que são trabalhadores, então este era o único horário possível a eles.

Resultados

O questionário sobre letramento digital foi respondido e enviado por 10 alunos, aqui apresentamos resultados no gráfico a seguir.

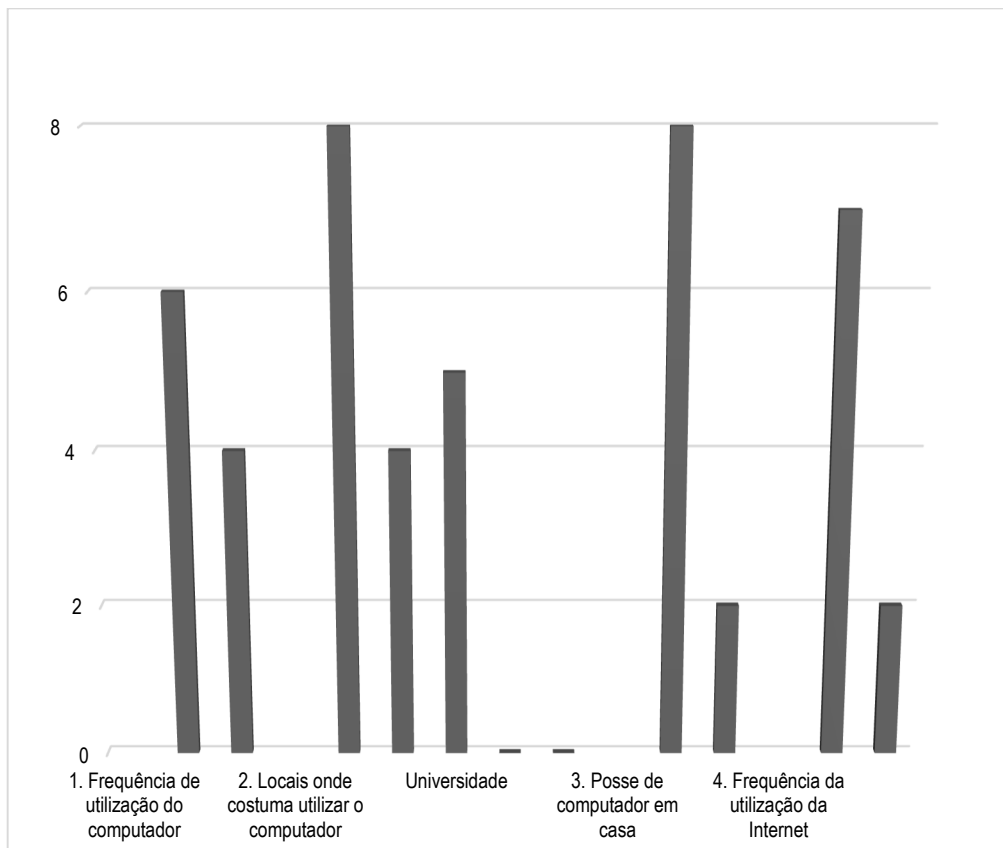
Aqui apresentamos resultados do questionário. Embora a turma tivesse o total de 18 alunos, 4 não estavam presentes no dia da aplicação do questionário e outros 4 não o enviaram corretamente. Sendo assim, a amostra é de dez participantes.

A frequência de utilização do computador, como visto na primeira pergunta, é de seis que utilizam uma ou mais vezes por dia, e quatro que utilizam em menor frequência, menos de uma vez por dia. Quanto ao local de utilização, a maioria relata que o utiliza em casa (oito alunos), quatro referem que utilizam no trabalho e seis referem uso na universidade. Nenhum deles acessa o computador em locais públicos, como mostrado pelo resultado da segunda pergunta. Respostas à terceira pergunta mostram que oito deles possuem computadores. O uso de Internet mostra que oito deles a utilizam com frequência de uma vez ou mais por dia, como pode ser visto na quarta pergunta.

Durante o curso de duas semanas os alunos realizaram as seguintes tarefas nos computadores:

- Aprender como ligar e desligar corretamente o computador
- Envio e recebimento de mensagens por e-mail
- Busca de artigos no Google Acadêmico
- Digitação de texto no Libre Office

Gráfico 1. Uso de computador e frequência de acesso à Internet por alunos da Educação do Campo



Dados obtidos em questionário respondido pelos alunos.

O curso foi concluído por 50% do grupo. Esses alunos digitaram textos no processador de textos Libre Office, utilizaram suas contas de e-mail para enviar esses textos à facilitadora e aprenderam a utilizar o Google Acadêmico para busca de textos em pesquisa avançada e enviá-los para colegas por meio do WhatsApp, baixando-os pelo celular.

Discussão

Os resultados apresentados podem denotar fracasso do projeto, entretanto cabem algumas considerações sobre os desafios encontrados para a conclusão do curso. A escolha do horário, única possibilidade naquele momento, mostrou ser adequada, por um lado, entretanto, foi bastante desafiadora para os alunos, por se tratar de um horário entre um dia inteiro de trabalho e as suas aulas convencionais. Eles chegavam atrasados, ou precisavam sair mais cedo, o que prejudicou o aproveitamento no curso. Por outro lado, enquanto estavam presentes, mostravam uma postura de interesse e motivação para a aprendizagem dos conteúdos do curso.

Os resultados, embora de uma amostra pequena, refletem a tendência encontrada no levantamento de cunho censitário do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) pela população, realizado pela pesquisa “TIC Domicílios” da CETIC: “A proporção de domicílios com acesso ao computador (50%) e a de domicílios com acesso à Internet (51%) permaneceram estáveis em relação a 2014”. (CGI, 2016, p. 129).

Além disso a pesquisa chama a atenção para a permanência das desigualdades regionais, socioeconômicas e entre as áreas urbanas e rurais do país (CGI, 2016). Considerando que nossos alunos, oriundos de áreas rurais do interior de Goiás, estão dentro das camadas populares que sofrem com as desigualdades sociais, e, por consequência, sofrem de desigualdades econômica, educacional, cultural também digital.

Considerações finais

Apresentamos uma breve discussão sobre letramento, sua relação com a alfabetização e os desdobramentos das definições pela necessidade de compreensão e decodificação de signos presentes nas tecnologias digitais. As tecnologias de suporte aos gêneros discursivos surgidos nas sociedades contemporâneas, tecnológicas por excelência, interferem nas formas de leitura e compreensão do mundo por parte do leitor, que “com o advento da linguagem hipertextual e da mistura e combinação de mídias passa a ser também autor nos ambientes cibernéticos” (ASSIS; TAVARES; ZACURA, 2017)

As inúmeras tecnologias digitais disponíveis para a maioria da população mostram a presença do fenômeno da cultura digital, na qual nos inserimos, permitindo-nos aprender, comunicar, pesquisar, obter os mais diversos tipos de informação e serviços. Tudo isso por meio de dispositivos sem fio, conectados à Internet, cada vez mais acessíveis. Entretanto, a posse não garante o acesso aos bens culturais da sociedade; assim também como o acesso não significa a apropriação, ou seja, a utilização de maneira que atenda às necessidades das pessoas pertencentes às comunidades mais carentes, como ilustrado neste trabalho pela situação dos alunos do curso de licenciatura em educação do campo.

Com relação à ação empreendida com o objetivo de propiciar condições para a aquisição de habilidades de letramento do grupo de alunos, considerando-se as condições iniciais com relação às dificuldades dos alunos no manejo de computadores, os resultados, embora incipientes, mostram avanço do grupo nos quesitos analisados.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ASSIS, Maria Paulina. Da exclusão para a inclusão digital na escola: a apropriação das TIC na perspectiva da emancipação. In: Barbosa, A. F. (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Educação 2012**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.
- ASSIS, Maria Paulina de; DAMASCENO, Nathália Silva; CAIXETA, Talita Ferreira. Letramento digital e científico: desafios enfrentados por futuros educadores do campo. In: FALEIRO, Wender; ASSIS, Maria Paulina de; FARIA, Magno Nunes (orgs) **Coleção CIBEPOC: EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO, Livro 2: Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente. 2018**
- ASSIS, Maria Paulina de; TAVARES, Ana Paula Ferreira; ZACURA, Lucas Horácio. LETRAMENTO DIGITAL: multiplicidade de definições, questões críticas e importância social. In: 6º Congresso Internacional de Tecnologia Educacional da ABT e 14º Whorshop NPT EaD. Ribeirão Preto-SP, novembro de 2017.
- ASSIS, Maria Paulina; ARAÚJO, Juliana Pereira; COSTA, Elis Regina. Alunos da educação do campo da UFG-Catalão e o letramento digital: possibilidades a partir da extensão universitária. **I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e pesquisas sobre Educação no Campo**. São Carlos, 2017.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- CGI: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (2015). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC domicílios 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.
- CGI: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC domicílios 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.
- CHARTIER, R. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95- 111.
- FONSECA, Francisco (2015). O acesso às tecnologias de informação e comunicação no Brasil em meio às desigualdades históricas. In: CGI: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC domicílios 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana;

- RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.
- GILSTER, Paul; GLISTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley Computer Pub., 1997.
- GILSTER, Paul. (Ed.). (2006). Digital fusion: defining the intersection of content and communications. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), **Digital literacies for learning** (pp. 42–50). London: Facet Publishing.
- HARGITTAI, Ezster; HSIEH, Yuli Patrick (2013). Digital Inequality. In DUTTON, W. H. **Oxford Handbook of Internet Studies**. Oxford: Oxford University Press. pp. 129-150.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras: 1995, p. 15-61.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.
- MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1.
- ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. Editora Iluminuras Ltda, 2001.
- SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.
- SOUZA, Valeska V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, v. 2, p. 55-69, 2007.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Pontes, 1988.
- VASCONCELOS, Ana Luzia Marques. Contribuições do letramento digital para a inclusão social de estudantes da EJA e do PROEJA. **LINKSCIENCEPLACE-Revista Científica Interdisciplinar**, v. 2, n. 3, 2015.

*Caminhos entrelaçados entre Brasil e Cuba na formação de Professores do Campo***Wender Faleiro*, Lídice Mesa Gómez**, Magno Nunes Farias*******Resumo**

Esse artigo¹ por meio de revisão bibliográfica, objetiva articular de forma mais descritiva que analítica, a formação de professores para a Educação do Campo nesses dois países da América Latina, que diante de suas diferenças geográficas, culturais, sociais e econômicas e apresentam a luta pela Educação do Campo e Emancipação Social como similaridade. Ambos os países apresentam resultados significativos, na formação de profissionais capazes de transformar a realidade dos povos do campo. Em Cuba, a população não é dividida em grupos étnicos, é prioridade do Estado a formação de professores que atendam com a mesma qualidade qualquer aluno, respeitando suas potencialidades e especificidades. No Brasil, as políticas públicas de formação de professores para as zonas rurais teve um grande salto a partir dos anos 2.000, contudo precisa de muito empenho para que fortaleça a identidade e o reconhecimento das necessidades e especificidades da formação de professores para atuarem na Educação Popular e na Educação do Campo.

Introdução

O povo latino-americano, advindos de um histórico de colonização, marginalização, opressão e subjugamento, vem lentamente se empoderando de seus direitos, pois, esse reconhecimento, das situações de opressão, motiva a busca pela emancipação (CECEÑA, 2006). A América Latina expressa a polarização da luta de classes havendo, por um lado, a ofensiva econômica imperialista e do outro lado a luta dos povos, que no Brasil um bom exemplo desses Movimentos populares é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST, que surgiu efetivamente em 1984), movimento esse, que luta pela reforma agrária, educação e pela dignidade humana. Em Cuba ocorreram três revoluções educacionais depois do triunfo janeiro 1959 resultado de longos períodos de luta história nacional pela plena igualdade entre homens e mulheres. Essa conquista foi resultado da

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Brasil. E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

** Universidad de Artemisa-UA. Assessora do Reitor da Universidade de Artemisa, Província Artemisa. Cuba. E-mail: lidicemg@uart.edu.cu.

*** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Brasil. E-mail: magnonfarias@hotmail.com.

¹ Texto publicado no livro Educação superior e Formação de Professores. São Paulo. Edições Hipótese, 2017. sob o título de Formação de educadores do campo: perspectivas entre Brasil e Cuba, p. 151-171. ISBN 978-85-922295-7-3. Apoio: FAPEG.

luta de educadores, intelectuais e patriotas da nação para a igualdade e justiça social. O líder da Revolução Cubana, Fidel Castro Ruz, fiel seguidor do legado de Martí sabia dignificar desde o primeiro momento a mulher, o camponês e o negro em Cuba, bem como minimizar as diferenças entre a cidade e o campo.

Nossa sociedade deveria, antes de qualquer coisa, respeitar e garantir a dignidade humana a todos seus povos, dessa forma muitas catástrofes, genocídios e exclusões estariam se não extintas, pelo menos amenizadas. A luta por direitos básicos como saúde, educação e moradia estão a cada dia mais ameaçados em detrimento de interesses individuais e capitalistas. E na complexidade de nossa sociedade moderna, entremeada de tantos fios e tramas de contradições e nós advindos do modelo socioeconômico capitalista dominante o qual concentra riqueza nas mãos de uma minoria às custas da miséria da maioria. Nesse contexto, a terra, fonte de alimentos, logo fonte da vida, acaba se tornando uma mercadoria que pode ser comercializada e privatizada, ação legitimada e intensificada no processo de modernização e industrialização do campo, como a Revolução Verde na década de 60. De acordo com Silva (1981), esses movimentos da década de 60, agravaram as desigualdades sociais, com a expansão de miséria, potencializando a já grave e histórica questão agrária.

Assim, no Brasil, esses movimentos vêm historicamente traçando um percurso de luta e resistência contra movimentos de expropriação, exploração e expulsão compulsória dos territórios do campo, lutando pelo direito a terra e vida digna (HAGE, 2014). A questão agrária e as mobilizações dos Movimentos Sociais são os pontos de partida para o surgimento da Educação do Campo no Brasil, partindo do tensionamento da agricultura capitalista (agronegócio e latifúndios) sobre a existência dos sujeitos do campo. E busca, dentro dessas construções, consolidar estratégias políticas, sociais e culturais para a formação de Educadores do Campo.

O estado atual da educação cubana é reconhecida mundialmente por organizações de prestígio, como o Fundo de Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), um fato que é uma fonte de orgulho para a nação e revela a preocupação e ocupação constante de topo liderança país para o bem-estar de todos os seus cidadãos. Falando de direitos humanos em Cuba, é importante notar que a Constituição da República está em sintonia com a vida quotidiana dos seus cidadãos, fornece e garante a plena conformidade com os seus artigos. Nesse sentido, eles são uma prioridade nos capítulos sobre igualdade, educação e cultura.

Dessa forma o presente estudo, com a utilização de revisão bibliográfica, objetiva tesser de forma mais descritiva que analítica, a formação de professores para a Educação do Campo nesses dois

países da América Latina, que diante de suas diferenças geográficas, culturais, sociais e econômicas e apresentam a luta pela Educação do Campo e emancipação social como similaridade.

Formação de Educadores do Campo no Brasil

Os protagonistas dos Movimento de Educação do Campo no Brasil são os trabalhadores do campo, agindo a partir de movimentos sociais organizados, atuando em prol de políticas educacionais e outros interesses da classe camponesa. A Educação do Campo pode ser definido como um fenômeno sócio-político cultural brasileiro (CALDART, 2012), que surge a partir das demandas dos movimentos sociais do campo, que se constitui principalmente pelos trabalhadores do campo, que em meio de contradições e tensões geradas pelo modelo socioeconômico capitalista no meio rural, historicamente vem resistindo e lutando por direitos sociais, inclusive o direito a uma educação transformadora e emancipadora para todos os sujeitos que compõem o campesinato brasileiro.

As discussões acerca da Formação de Educadores do campo se dá pela necessidade de superar processos de exclusão históricos para educação desses sujeitos. Assim, para que essa superação seja possível é essencial discutir, compreender, analisar e solucionar questões que envolve a formação dos docentes para o campo, sendo essa peça fundamental para a consolidação da Educação do Campo para a transformação das vidas dos povos camponeses, construindo um projeto emancipador de educação. Molina e Antunes-Rocha (2014) aponta que no Brasil as questões relacionadas à formação de professores têm historicamente tomado os espaços de discussão em âmbito acadêmico, político e cotidiano, tendo em vista que essa perpassa por diversas problemáticas e fragilidades em nosso país, e quando focalizamos na formação de professores do campo as tensões e contradições que as envolvem são ainda mais complexas.

As ações para a Formação de professores destinados a escolas rurais, tendo em vista que esse termo imperou historicamente, vem ocorrendo no Brasil desde o início do século XX, incentivamos pelo surgimento da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946 (FILHO, 2001), que discorria sobre as diretrizes para a formação de docentes para escolas primárias.

Miguel (2010) aponta que a partir dessa Lei os cursos Normais Regionais tinham por objetivo formar os docentes que já atuavam nas escolas mas tinha formação incompleta, além de formar novos professores. Além disso, tinha que atingir as necessidades dos alunos em seus territórios de origem, para que se mantivesse a vinculação com a produção agrícola e pecuária. Essa necessidade se deu pelo grande número de escolas, não somente as rurais, mas as escolas de

pequenas cidades e vilas, estarem constituídas por profissionais da educação desabilitados para a prática de suas funções (FILHO, 2001). Esses processos tinham vários desafios, como a falta de recursos dos Estados, que eram os responsáveis pela formação dos professores primários, que marcam uma profunda desigualdade educacionais entre os territórios, pois os que tinham baixos recursos tinham dificuldades de estruturar, distribuição de docentes, formação, contratação e preparação, levando assim a insuficiência do ensino nas zonas rurais. Assim, surgiram muitas escolas normais comuns e cursos normais regionais, sendo proposto também os surgimentos da escola normal rural.

O começo do século XX nas décadas de 20 a 40, período de surgimento do Ministério da Educação e Saúde, se inicia um movimento renovador com o objetivo de tornar o Estado instrumento para um ensino público, amplo e democrático (SAVIANI, 2013). Notamos então, que a discussão se dá em um contexto efervescente sobre a implementação das escolas públicas no Brasil, que se início no começo do século XX.

Em 1940 o Movimento de Ruralismo pedagógico, conseguiu junto ao Governo Federal que esse financiasse a construção de várias Escolas Normais Rurais pelo território nacional. Porém, essa ação não se materializou, já que em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário deixou as escolas sem apoio institucional e financeiro, que acabou sendo responsabilidade dos governos estaduais, inviabilizando sua fixação, pois como dito anteriormente tinham poucos recursos financeiros (FILHO, 2001; MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014). Arroyo (2012) apontam que o movimento de ruralismo pedagógico, historicamente foi o único a tentar formar professores específicos para a educação rural, porém foi tomado pela inviabilidade e pelos projetos de formação hegemônicos focalizados nas concepções generalista e urbanocentradas.

Entre 1940 a 1970 não há grandes avanços nas ações voltada para a formação de professores para campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014). Porém, é nesse período que ocorre a invasão do capitalismo no campo brasileiro, que contribuiu para o processo de educação rural e a precarização das escolas do campo.

As ações que ocorrem na década de 70 são paliativas e pouco efetivas, sendo processos desestruturados. Assim somente a partir da década de 80 a realidade começa a se modificar, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB – 1996), porém, ainda surge uma grande ofensiva ao acesso à educação das populações rurais e a formação dos educadores. Entretanto, com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, que intensificaram suas lutas pela terra e o acesso aos direitos sociais conquistados, surge o

Movimento de Educação do Campo, e com ele diversas pautas para a formação de educadores para o Campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Destacamos a importância nesses percursos do surgimento do Curso de Magistério para formar Educadores do campo, em janeiro de 1990, no Rio Grande do Sul, desenvolvido pelas ações do MST, apesar das mudanças da LDB – 96, que passa recomendar o ensino superior para todos os docentes, essa experiência permaneceu, denominado de curso Normal de Nível Médio, desenvolvida pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Essa ação foi articulada com o MST, que desencadeou na criação do IEJC vinculado com Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA (em 2008 sua vinculação passou para o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo – IPE-CAMPO) (GOMES, 2010).

Essa experiência foi fundamental para o Setor de Educação do MST fortalecer suas experiências e notasse as potencialidades desse processo formativo, tendo em vista a importância desses para a construção de agentes políticos e colocados com as causas do movimento, potencializando as lutas do MST. Já em 1994, o MST viu a necessidade de se construir cursos de ensino superior já que “já havia toda a experiência refletida das turmas de Magistério, mas também a clareza de que neste caso a única possibilidade viável em curto prazo seria a parceria com uma Universidade” (CALDART, 2002, p.79). Essa necessidade se deu por dois fatores: as modificações na legislação que exige ensino superior como formação mínima para a atuação dos professores nas escolas de Educação Básica; e principalmente, a necessidade de se formar sujeitos mais capacitados para lidar com os desafios da docência no campo, relacionados a Educação Infantil e de Jovens e Adultos, além das questões relacionadas a coordenação de ações (CALDART, 2002).

Assim, depois de diversos debates, em 1998 surge o curso de nível superior Pedagogia da Terra, com parceira com Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), e apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), resultado de grande mobilização do MST, tencionando o Estado para colocar as questões do campo na agenda de políticas educacionais. Nesse ano ocorre a I Conferência Nacional, assim definimos esses percursos do surgimento do Magistério e da Pedagogia da Terra fundamentais para as discussões sobre formação de educadores para o campo. Porém, essa movimentação política de Formação (Magistério e Pedagogia da Terra) representam ações específicas das lutas do MST pela Reforma Agrária, assim, apesar das infinitas contribuições, é um movimento ainda restrito há uma formação para um público específico (ARROYO, 2012).

Na Declaração de 2002, do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, frisa a necessidade de ações governamentais para a formação de educadores e educadoras do campo, em nível médio e superior, com parcerias com Universidade, secretarias e organizações do Campo, e propõe quatro eixos para a formação de educadores e educadoras do campo:

- a. Curso Normal de Nível Médio específico para Educadores e Educadoras do Campo.
- b. Cursos de graduação e Pedagogia e licenciatura considerando a experiência das turmas de Pedagogia da Terra [...].
- c. Cursos de pós-graduação sobre Educação do Campo.
- d. Cursos formação de agentes de desenvolvimento do campo para atuação junto às comunidades, considerando as experiências desenvolvidas e novas demandas dos Movimentos Sociais (DECLARAÇÃO, 2002, p.15).

Nota-se então, como as práticas dos cursos Normais de Nível Médio e a Pedagogia da Terra, começaram a se tornar referência para a consolidação de políticas que contemplasse de maneira mais global as questões de formação para todo o campesinato brasileiro.

O surgimento do Pronera é fundamental para a as políticas educacionais do campo, entre elas as políticas de Formação de Educadores, que ocorreu em 1998, por meio desse programa vem sendo realizadas diversas ações governamentais voltadas para a ensino superior para os trabalhadores do campo. O PRONERA é coordenado pelo INCRA, órgão associado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, sendo um dos seus objetivos a promoção de projetos de formação docentes, além de diversas ações para garantir a população do campo acesso ao conhecimento, fortalecendo a Educação do Campo. O Pronera, também, apoia o surgimento de cursos de Magistério e Pedagogia da Terra, além de diversos outros tipos de licenciaturas.

O PRONERA foi responsável por desenvolver o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), se configurando assim como o projeto piloto para o surgimento desse curso. Essas múltiplas experiências, que levantaram vários êxitos e desafios enfrentados, foram fundamentais para o surgimento da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014). Para Arroyo (2012) o PRONERA tem um grande papel na tentativa de superar concepções de formação de educadores urbanocentradas para o campo, afirmando as concepções da Educação do Campo.

Não se pode esquecer o papel da II Conferência Nacional de Educação do campo (CNEC) com o lema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, realizada em 2004, onde novas questões foram levantadas em relação a educação para o campesinato brasileiro, discutindo as

necessidades de políticas educacionais que respeitassem as questões concretas do campesinato, como a associação entre democratização do conhecimento juntamente com a terra (SANTOS, 2011).

A II Conferência foi um evento em destaque pois os movimentos sociais reivindicam e colocam como pauta o direito a política pública, “Educação, direito nosso, dever do Estado” passou a ser o grito dos militantes educadores” (ARROYO, 2007, p. 165), afirmando e tentando garantir os direitos a educação e os demais sujeitos sociais dos diversos povos do campo.

Assim, como resultado dessa Conferência, por meio de diversos tensionamentos dos movimentos sociais, foi criado dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (vinculado ao Ministério da Educação) a Coordenação Geral de Educação do Campo, que ficou responsável em elaborar propostas direcionadas para uma Política Pública Nacional de Educação do Campo, estimulando a organização de fórum, eventos e coordenações em âmbito municipal e estadual para fortalecer esse movimento (MOLINA, 2015). Assim a SECAD construiu o Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo, que descreve ações de formação inicial e continuar de professores para o campo, com a finalidade de atender as demandas dos movimentos em ter uma educação básica de qualidade e universal no meio rural (SANTOS, 2011). Surge então,

[...] uma política nacional de formação, que contempla um sistema nacional articulado e integrado, de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, buscando possibilitar o atendimento efetivo dessas demandas e a diversidade de sujeitos e contextos presentes nas escolas do campo. A estratégia de implementação deve estabelecer um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as Universidades, das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades (BRASÍLIA, 2007, p. 34).

O Plano já coloca como ação de formação inicial a LEdoC, já que essa já vinha sendo pensada pelo Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, nos quais já tinham pensado as diretrizes, princípios, metodologias, público-alvo e forma de implementação definindo que os projetos-pilotos iriam ser executados por Universidades públicas em parceria com a SECAD (BRASÍLIA, 2007). É importante destacar que os Grupos de Trabalho buscam bases da experiência dos cursos de LEdoC promovido pelo PRONERA na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo assim essa experiência “teve um papel fundamental na implementação do desenho da política, pois serviu de lastro à sua concepção, por ser a primeira a ousar dar o salto

de um curso de Pedagogia da Terra para uma Licenciatura em Educação do Campo” (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p.237). Como foi se sustentando as políticas de formação para educadores do campo, rodeada de tesões e desafios para a construção de uma Educador do campo.

Assim, para materializar esse objetivo a SECAD- MEC (com apoio da SESU e FNDE) criam o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, que foi aprovado em 2006. Esse ganho é fruto das reivindicações dos movimentos sociais, que para as estratégias de formação de educadores continuarem de maneira mais ampla, não somente em algumas instituições, como responsabilidade isoladas mais relacionadas ao assentamentos da Reforma Agrária, como nas experiências do PRONERA, mas como responsabilidade pública das instituições e Universidades em geral para oferecer formação de educadores do campo, e assim para garantir o direito público a educação dos povos do campo (ARROYO, 2007).

O PROCAMPO então é uma política de formação de Educadores do Campo para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas do campo, é um projeto que busca corrigir situações de discriminação com essa população, que por muitos anos foi esquecida e desconsiderada em detrimento das populações urbanas e da expansão capitalista. Além de formar sujeitos para a docência, busca-se formar profissionais capazes de atua nos processos de gestão educativos escolares e comunitários (MOLINA e HAGE, 2015). O surgimento da Licenciatura está vinculado com os movimentos sociais do campo, bem como seu desenvolvimento, que deve estar atrelado na formação de educadores comprometidos com o projeto de desenvolvimento do campo dos trabalhadores do campo, suas condições de vida, seus modos de vida, as conflitualidades, considerando as histórias e culturas do campo, formando assim docentes críticos e capazes de transformar as realidades do campo. Essa ação vem valorizar a população do campo, com a estratégia de formar docentes capazes de atuar na realidade social desses sujeitos, com o intuito de oferecer práticas pedagógicas que reconheçam as particularidades do campo (cultura, modos de vida, modos de produção, leituras do mundo, relações de classe e desenvolvimento agrário), de forma emancipadora e transformadora.

Além, de formar educadores do campo, o PROCAMPO tem por finalidade oferecer às LEdoCs prioridades para o acesso dos próprios sujeitos do campo, dando mais acesso ao ensino superior a essa população que vem de processos históricos de exclusão em todos os níveis de educação (BRASÍLIA, 2009).

As primeiras experiências da implementação das LEdoCs acontecem em 2007, o MEC convidou quatro Instituições Universitárias Federais para desenvolvessem as experiências pilotos, a escolha das instituições foi de acordo com indicação dos Movimentos Sociais da Educação do Campo na audiência de apresentação da proposta para o movimento, as Universidades escolhidas foram: UFMG, UnB; UFBA e UFS. (MOLINA, 2015). Com as experiências em andamento, pelo fato de uma grande demanda para os Educadores do Campo e tencionamento dos movimentos sociais o PROCAMPO lança os Editais de chamada pública em 2008, 2009 e 2012, para que novas Instituições de Ensino Superior pudessem oferecer a LEdoC, um detalhe que vale frisar é que todas instituições poderiam se inscrever nos editais, sem necessariamente estarem atrelados com práticas voltados para Educação do Campo ou movimento social (MOLINA E HAGE, 2015). Desta forma, de acordo com Molina (2015) já existem 42 cursos instituídos em todos Brasil.

O PROCAMPO foi potencializado a partir do Decreto 7.352 de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, que deu origem ao Programa Nacional de Educação do Campo, em 2012. O Pronacampo tem como meta a formação de 45 mil educadores do campo em três anos (MOLINA, 2015). Podemos notar então a importância da LEdoC nesse contexto, que possui diversos desafios no movimento de formação, por carregar tencionamentos históricos e conjunturais, e por ser uma proposta contra-hegemônica no contexto de formação docente.

Arroyo (2012) aponta que um dos desafios que envolve formação de docentes do campo é a lógica unitária e instituída de *docente-educador*, nessa perspectiva a formação seria voltada para um padrão único e global de docente-educador para educação básica. Nessa perspectiva a formação docentes concebidas como genéricas, e sua aplicabilidade se dá por meio de adaptações (horários, períodos, modalidades). Essa lógica, faz com que historicamente tenhamos docentes do campo com formações em cursos comuns, que deveriam realizar adaptações, se suas práticas fossem voltadas para os sujeitos do campo (tradicionais, quilombolas, ribeirinhos indígenas, assentados, entre outros), tornando as práticas mais ou menos flexíveis a uma realidade específica, assim, se reduz a secundárias adaptações.

Além disso, Arroyo (2007) o campo sempre é colocado nas políticas como aponta que o campo sempre é colocado como “outro lugar” e seus povos são lembrados como “outros cidadãos”, o território do “campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”, os oferecendo serviços adaptados, precarizados, como profissionais urbanos. Com isso, há a construção de direitos generalistas sem levar em conta as especificidades nas construções políticas sobre a perspectiva da formação humana sob um protótipo universal. Desta forma “a história mostra que

os “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e política generalistas” (ARROYO, 2007, p.161), um reflexo disso são os índices baixos que essa população carrega.

Assim, é necessária reconstrução das políticas de formação de Educadoras para o campo, que superem essas questões de políticas generalistas para um protótipo de sujeitos universal equivocado, sendo necessário então pensar nos sujeitos em suas dimensões concretas com suas particularidades culturais, identitárias, políticas, territoriais, raciais, de produção. “Nessa perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica de profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos nas especificidades de seus povos” (ARROYO, 2007, p. 161). A LEdoC se caracteriza então como um movimento fundamental para a redefinição dessas políticas sob novas bases, que traz nova concepção sobre os sujeitos do campo e as políticas públicas que devem ser direcionadas para eles, atreladas as lutas dos movimentos sociais, que lutam para que além de direitos, que o povo do campo se fortaleça com agentes históricos e políticas dessa construção e das futuras políticas.

Para que esse processo entre em um movimento de plena imersão é fundamental questionar as regras, normas e princípios de formação de educadores generalistas, que pretendem apenas “adaptar” o ensino para o campo. É necessário potencializar o movimento com agente de formulação políticas, e pressionar os formadores para o desenvolvimento de um sistema públicos de formação de educadores do campo. Sendo um desafio para a constituição da LEdoC atrelar-se aos projetos dos movimentos sociais, trazendo os questionamentos sobre os cursos de formação, os currículos, sua estrutura de modo geral e as dinâmicas institucionais ao desenvolvê-las, a LEdoC tende a estabelecer esses movimentos, sendo necessário várias estratégias de enfrentamento, sendo um processo contra-hegemônico de formação nas Instituições de Ensino Superior (ARROYO, 2005). A LEdoC “penetra nesses espaços, recolocando questões para o repensar pedagógico. Trazem novas dimensões do ser profissional da educação, de seus vínculos com as lutas sociais, com a construção de identidades coletivas” (ARROYO, 2007, p.166).

Conhecendo a Educação do Campo em Cuba

Essa discussão exige voltarmos à história da existência da escola rural cubana. Saber a origem da formação dos professores é importante para compreender o trabalho e as lutas de diferentes organizações e agências envolvidas para nesse processo até chegarmos aos resultados educacionais apresentados atualmente em Cuba. Haja vista tudo o que aconteceu, se reflete na

realidade educacional atual, porque, como o nosso apóstolo disse: "... o passado é a raiz do presente. Você tem que saber o que era. Porque o que foi é o que é " (MARTÍ, 1875).

Os primeiros passos para a criação da escola rural cubana datam do período colonial, com a Sociedade Econômica de Amigos do País (SEAP), fundada em 1793, por intelectuais, motivadas pelo atraso existente no país. Em 1816, a SEAP criou a Secção de Educação, além de lidar com a inspeção educacional e o ensino primário, em 1842, estabeleceu o primeiro plano da instrução pública na ilha. A instituição criada na periferia ou em áreas rurais, algumas escolas livres, apoiados por pessoas ricas (MULET, 2012).

Paralelamente, havia escolas de "amigos", geralmente localizadas nas favelas, extramuros ou intramurais, caracterizadas por coeducação incipiente e de integração racial. Elas foram consideradas as primeiras escolas cubanas de base social popular e com uma orientação para o cuidado educacional nas zonas rurais e multi-seriadas. A formação destes professores era limitada no saber ler, escrever e contar. (AVALO. 2016)

A escola rural Cubana se impulsiona verdadeiramente durante a Guerra dos Dez Anos (1868-1878), com a marca do Exército de Libertação Cubana, que funcionava nas zonas libertadas, momento em que a emergência da pedagogia emancipatória que marca acentuadamente o desenvolvimento da escola rural, inclusiva e democrática. Os professores eram os próprios oficiais que formavam os agricultores para assumir a tarefa de ensinar.

Durante a República neocolonial (1902-1958), a educação em Cuba foi influenciada pelo modelo pedagógico desenvolvido nos Estados Unidos, com muito pouca atenção à educação nas áreas rurais e nas zonas marginais que cercavam as cidades. Não existia uma verdadeira escola do Campo, capacitação técnica dos professores rurais era precária (MULET, 2012)..

Na Escola de Educação da Universidade de Havana havia professores que lutavam para elevar o nível de formação dos professores do Campo, e idealizaram "um programa de ação educativa", pois consideravam insuficiente a preparação dos licenciados em escolas normais para assumir salas de aula rurais, exigindo que esses devessem conhecer, antes, os problemas e especificidades do campo e, mais viver nessas comunidades.

Pelo Decreto nº 620 de 29 de Fevereiro de 1936, cria-se as Escolas Rurais Cívicas Militares, com a presença de sargentos e cabos na função de professores. Esses Militares tiveram a formação na Escola de Aperfeiçoamento "José Martí", em Havana.

As lutas do povo cubano e suas organizações para a democratização da educação e a necessidade de abordar as especificidades da Educação do Campo eram constantes. Em 1941, foi criada a Escola Normal Rural, "José Martí" (MULET, 2012)..

As tropas rebeldes seguindo a tradição do Exército Mambi, transformaram os camponeses simpatizantes em professores nas zonas libertadas, dessa forma em todos os povoados libertados era organizada uma pequena escola.

Cuba manteve ao longo de sua história de lutas para melhorar o sistema educacional, a necessidade de uma educação que respondesse aos padrões culturais da nação, e formar os seus filhos compromissados para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Características da educação do campo em Cuba

Os antecedentes citados acima, se constituíram nas premissas para estruturar e organizar a educação cubana como um sistema baseado em princípios sólidos e em educadores e pesquisadores renomados do país. Assim, o estado atual da educação cubana é motivo de orgulho à todos, e revela a preocupação constante e atuante da liderança do país para o bem-estar de todos os seus cidadãos.

O triunfo da Revolução começou um confronto direto com as condições herdadas da República neocolonial, as medidas foram especificamente orientadas para a população mais desfavorecida em idade escolar ou não. Como resultado de 10.000 salas de aula da escola primária foram abertos, principalmente em áreas rurais.

A Constituição da República de Cuba nos capítulos IV a VI estabelece a responsabilidade da família com a educação de seus filhos, que se baseia na igualdade absoluta de direitos e deveres dos pais. Reconhece o direito de igualdade à todas as crianças em receber educação gratuita e que garanta sua formação integral, formando cidadãos úteis e preparados para viverem plenamente em sociedade. A Constituição estabelece, orienta, fomenta e promove a educação, cultura e ciência em todas as suas manifestações.

Segundo a Constituição, o Estado incentiva e facilita a investigação orientada para a resolução de problemas relacionados com os interesses da sociedade e em benefício do povo cubano. Defende a identidade da cultura cubana e garante a conservação do patrimônio cultural, a riqueza artística e histórica da nação. Ele também estabelece os direitos conquistados pela revolução, direitos e deveres iguais, e não permite qualquer discriminação. Ela afirma que as mulheres e os homens gozam de direitos iguais na vida econômica, política, cultural, social e familiar (MESA, 2016)

Campanha de Alfabetização foi o evento para a universalização da educação mais significativa realizada Cuba após o triunfo. O seu impacto alcançou os cantos mais remotos do país, milhares de pessoas formaram-se como professores e, essa formação proporcionou uma oportunidade de escolarização para aqueles que viviam em áreas rurais.

O estado concebeu a educação como um todo orgânico, no qual a níveis primário, secundário e superior foram unificados e integrados, evitando mudanças bruscas aos alunos ao passar de um nível de ensino para outro.

Em 1960, foi criada a primeira organização de professores, intitulada de "Frank Pais" que foi o primeiro núcleo de professores rurais que buscavam mudanças no ensino rural.

Assim, desde o final do século passado um novo modelo de ensino, específico foi instituído aos professores das áreas rurais, a fim de que as escolas do campo tivessem oportunidade de sucesso equiparado às escolas do ambiente urbano. O modelo incluía sugestões didáticas, incluindo planos de aula para o campo, orientações metodológicas, especificações e conteúdo do trabalho, planilhas, jogos com atividades para cada grau de aprendizagem. Apesar de constituir um verdadeiro apoio ao professor, eles não consideram o diagnóstico individual de estudantes, ou as especificidades de cada classe ou região do país.

Em 2000 começou a implementação de um novo modelo de escola primária em Cuba, o que contribui para a formação integral da criança e do tratamento potencial dos alunos surge entre os seus objetivos (GUILARTE, 2003). Foi estabelecido que cada professor assistir a um grupo de vinte alunos no mesmo nível de ensino, contando com meios audiovisuais existentes em todas as escolas primárias. Esse modelo de educação rural foi concebido e reconhecido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como exemplo de educação inclusiva.

O programa "Eduque seu filho" foi implantado nas zonas rurais, para que as crianças (menores de seis anos) que não tem condições de frequentar os jardins de infância tivessem seu desenvolvimento garantido, e pudessem ser inseridos na educação primária (primeira a sexta série, crianças na faixa etária de 6 a 11 anos) sem prejuízos, haja vista a educação primária ser obrigatória.

De acordo com as estatísticas atuais existem 6.827 escolas primárias no país, dos quais 4.730 (69,2%) no setor rural, refletindo as características do território nacional (Departamento Nacional de Estatísticas e Informação, 2015).

As semelhanças entre as escolas urbanas e rurais em Cuba são fazer parte de um mesmo subsistema, portanto, os princípios, objetivos e currículos desenvolvidos são o mesmo, apenas

ocorrem adaptações nos objetivos e programas a fim de atender às especificidades psicológicas de cada grupo de alunos e às realidades de cada comunidade (MESA. 2016).

As diferenças são que a organização da escola rural opera de acordo com o tipo de organização se seriada, semisseriadas ou multisseriadas. Independente da forma de organização é papel fundamental o desenvolvimento de trabalho diferenciado para que não prejudique o processo educativo, dessa forma a integração dos objetivos e conteúdos ocorre de forma estreita com a organização escolar. A seriação está organizada em ciclos, e as classes multisseriadas em grupos heterogêneos (MESA, 2016). Nas escolas multisseriadas cada professor eles atende no máximo 15 alunos, enquanto nos outros, e mesmo na regular padrão, atendem no máximo 20 alunos.

A organização do trabalho pedagógico requer mais dedicação e planejamento principalmente no desenvolvimento de novos conteúdos, e na verificação da aprendizagem. Tem-se o cuidado de planejar atividades que venham de encontro com os objetivos e com as necessidades das crianças, especialmente quando tem incluídos nas salas, alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), assim esses docentes têm o apoio de especialistas e centro de diagnóstico de orientação (CDO).

O ensino também inclui trabalhar com temas transversais, como: valores, formação profissional, educação ambiental, educação em saúde e sexualidade, língua materna e inglesa, informática, entre outros. E com atividades fora das salas de aula, como caminhadas, acampamentos, trabalhos em hortas e jardins. O professor organiza também atividades orientadas e diretivas, por exemplo, enquanto ele trabalha diretamente com um grupo, outros estudantes podem realizar outras atividades seja na biblioteca, no laboratório de informática, assistir ao Canal Educativo, ou em espaços verdes e abertos da escola, etc (GUILARTE, 2003).

O ensino das artes é um aspecto central no currículo cubano: dança, música, teatro e artes plásticas são áreas trabalhadas com o apoio de instrutores itinerantes especializados. O desporto permite a identificação de alunos com potencial para treinar como atletas em escolas de esportes. No que diz respeito à orientação vocacional e da formação profissional, círculos de interesse são formados visando atender as demandas locais, regionais e nacionais.

O ensino secundário agrupa alunos de 12 a 14 anos de idade, e faz parte, juntamente com o ensino primário, etapa obrigatória à todos cubanos, são divididos em dois tipos de escolas: Núcleo Secundário Urbano (ESBU), e no Ensino Secundário Básico no Campo (ESBEC).

De acordo com estatísticas recentes, existem 1.002 em Cuba escolas básicas secundárias no país, das quais 121 (12%) são rurais, que acolhem adolescentes das áreas mais distantes.

O subsistema de ensino pré-universitário (bachillerato), abrange da décima a duodécima séries. Nesse nível os jovens a ampliam, aprofundam e generalizam os conhecimentos, enriquecerem suas aptidões e competências para continuar os estudos universitários.

Formação de Educadores do Campo em Cuba

A formação de professores do campo em Cuba foi condicionada pelo contexto de cada época, e sofreu as influências da educação hegemônica disseminada pelo mundo que visava apenas aos interesses da classe dominante. Assim, a formação de professores qualificados para as especificidades dos povos do campo foi resultado de uma longa luta pela igualdade e justiça social. Existe em cada província uma Escola de Educação, onde estudam jovens em idade pré-universitária, de áreas urbanas e rurais. Em sua formação todos recebem orientação relacionada com a educação rural, que é então enriquecido com o tratamento metodológico em práticas laborais voltadas ao campo. Uma vez concluído os seus estudos os alunos podem optar por fazer uma licenciatura em diferentes especialidades nas universidades (RICO, 2008).

É importante ressaltar que o corpo docente permanece por longos períodos em suas escolas rurais. Contudo, todas as escolas são bem equipadas e as que não possuem energia elétrica possuem energia solar a fim de garantir os recursos tecnológicos à todos.

Os profissionais da educação são formados em faculdades pedagógicas das universidades provinciais, nos diferentes cursos e modalidades. Uma vez graduados têm a oportunidade de se inscrever nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. Em todas as províncias, temos professores rurais que possuem mestrado e/ou doutorado em Ciências da Educação.

As formações iniciais dos professores do campo consideraram a preparação para assumir às salas de aula multisseriadas, atendendo às necessidades e especificidades deste trabalho, que tem um caráter diferente ao do urbano. Na formação são criadas condições para que os elementos teóricos e práticos sejam capazes de desenvolver habilidades didático-pedagógicas, e após a graduação estejam constantemente atualizando e comprometidos com a Ciência e a investigação (RICO, 2008)..

A unidade do Sistema Nacional de Educação de Cuba é preservada no modelo da escola primária, o que pressupõe que os conceitos e categorias impactam pedagogicamente todas as áreas de ensino e, a característica de salas multisseriadas no contexto rural, não deva ser tratada como exceção, haja vista, que as quase 70% das escolas primárias são rurais, como visto anteriormente. Vale ressaltar que um terço das escolas primárias rurais trabalha com salas multisseriadas, e as universidades não estão conseguindo, hoje, formar professores específicos em número suficiente.

Portanto, este fato pode ser considerado uma fraqueza do sistema de formação de professores que pode ser resolvido como o domínio de programas plurianuais e de integração de conteúdo visando o fortalecimento da preparação dos estudantes.

Além disso, em Cuba trabalha cada vez mais para cumprir os objetivos propostos no Modelo de Escola Primária Rural com incentivos aos professores das escolas rurais em continuarem seus estudos em programas de pós-graduação, e materializando, assim, pensamento de Fidel em defesa da justiça e igualdade para todos, independentemente de sua classe social, raça, credo, etc.

A ideia acima também se reflete no Modelo Escola Primária, que entre os seus objetivos está proposta, o tratamento diferenciado para o potencial de seus alunos. Entre as prioridades do ensino primário, a partir do ano letivo de 2007-2008, cuidados aparece para a escola rural, com ênfase na escola multisseriada, porque é um desafio para as entidades de formação inicial de professores, garantir a preparação multisseriada com a qualidade exigida.

A formação metodológica após a graduação, garante a criatividade e a sensibilidade que a sociedade espera da educação. Portanto, o domínio do conteúdo e metodologia geral é essencial, e o uso da experiência pedagógica possibilita na melhoria do processo ensino-aprendizagem em sala de aula multisseriadas.

O Modelo Escola Primária entre seus objetivos é proposto um tratamento diferenciado para o potencial de seus alunos, assim os professores primários são formados com o pensamento didático polivalente e interdisciplinarmente, para alcançar a universalidade e não o domínio fragmentado do currículo. Por isso, eles trabalham em um ensinamento interdisciplinar para o ensino primário multisseriado, para resolver as insuficiências no pensamento didático-pedagógico. Os estudantes que se formam como futuros professores rurais, estudam nas mesmas salas de aula com os futuros professores da cidade, a única diferença é a sua residência (estágio curricular obrigatório). Esta formação equiparada permite que os professores tenham o mesmo nível de preparação independente se atuaram em escolas urbanas e/ou rurais, e assim formem seus alunos de maneira igualitária de condições para passarem em seus exames de admissão e sigam suas carreiras de forma igualitária independente que seja o Direito, Engenharia, Medicina, Educação...

O Trabalho de Conclusão de Curso desses estudantes universitários, devem responder aos problemas que afligem a população, no caso da carreira docente, às deficiências identificadas durante o exercício da prática do trabalho de investigação que ocorre anualmente nas escolas.

A complementação da formação aos professores rurais é de importância fundamental para atender às constantes mudanças na sociedade assim, eles participam de eventos como Jornadas Pedagógicas de Maestros de Montaña y los Talleres Provinciales del Sector Rural, patrocinado pela UNICEF, de Congresos Internacionales de Pedagogía, entre outros eventos. Estes cenários são utilizados para a partilha de experiências e resultados científicos, bem como a oferta de cursos pré e pós eventos.

A educação cubana é essencialmente inclusiva e isso se reflete na definição de temáticas centrais dos eventos científicos, onde envolvem milhares de estrangeiros que oferecem oficinas, palestras, e trocas de experiências e saberes do/no contexto rural em conjunto com os professores cubanos. Além, do apoio constante, das instituições de investigação como o Instituto Central de Ciências da Educação (ICCP), do Ministério da Educação (MINED) e Universidades que estimulam e monitoram a implementação dos resultados com a participação ativa dos professores do campo. E das investigações que são desenvolvidos cursos de graduação e pós-graduação, tem contribuído para o desenvolvimento dos modelos relacionados às estratégias de ensino e aprendizagem, processos de gestão e experiências das salas de aula multisseriadas. Esses movimentos tem fortalecido a criação de cátedras da pedagogia e ruralidade e durante as últimas cinco décadas têm-se intensificado as produções científicas na a educação rural.

Considerações Finais

A educação rural em Cuba e no Brasil passou por um longo caminho de luta pela igualdade de direitos e justiça social. Assim, ambos os países apresentam resultados significativos, em diferentes níveis, mas que visam à formação de profissionais capazes de transformar a realidade dos povos do campo.

Em Cuba, a população não é dividida em grupos étnicos. É prioridade do Estado a formação de professores que atendam com a mesma qualidade qualquer aluno, respeitando suas potencialidades e especificidades. Fato esse é evidenciado na preparação que recebem os estudantes no sistema de ensino, que os promove a escolha de desempenhar suas carreiras sem qualquer dificuldades, seja nas cidades ou nas zonas rurais. Nos cursos superiores os essas particularidades são enfrentadas nas aulas práticas de trabalho e no exercícios de conclusão dos estudos servem para complementar a sua formação e responder ao ambiente em que eles desempenharão a sua prática profissional. Esta preparação garante a equiparação de igualdade de oportunidades para todos, independente se estudam em áreas rurais ou não.

As políticas públicas de formação de professores para as zonas rurais no Brasil teve um grande salto, a partir dos anos 2000, contudo ainda precisa de muito empenho de diversos setores para que fortaleça a identidade e o reconhecimento das necessidades e especificidades na formação de professores para atuarem na educação popular e na educação do campo. Como visto, o modelo cubano de formação de professores é único e garante que as especificidades educacionais sejam trabalhadas com todos os futuros professores. Já o modelo brasileiro de formação de professores deixa a desejar, haja vista ser o modelo hegemônico europeu, instituído na maioria das Instituições Superiores, ficando a cargo das lutas sociais a formação de educadores populares (que inclui a educação do campo), propiciando que a formação dos professores brasileiros fiquem restritos a espécies de “guetos” o que traz resultados pouco efetivos na consolidação e unicidade da educação, pois mesmo reconhecendo a dimensão geográfica do Brasil e sua diversidade étnica, cultural e social, é preciso aprender com Cuba e investirmos em um novo modelo para formação de professores, onde esteja presente as particularidades culturais, identitárias, política, territorial, racial, laborais, em todas as licenciaturas, a fim de responder e garantir as especificidades e os direitos de todo seu povo. Caminho esse, que a longo prazo, tende a diminuir as divergências ideológicas urbanocentradas, tão evidentes na sociedade brasileira.

Referências

- ARROYO, M. G. (2012) Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 359-365.
- ARROYO, M. G. (2005) Os Desafios Da Construção De Políticas Públicas para A Educação do Campo. *Cadernos temáticos: educação do campo/Paraná*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR. - 72vp.
- ARROYO, M. G. (2007). Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago.
- Avalo, V. (2016). Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX y XX. *Rev. Hist.edu.latinoam*. Vol. 18 No. 26, enero - junio.
- BRASÍLIA (2009). Ministério da Educação. *Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009* - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad.
- BRASÍLIA (2007). Ministério da Educação. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília.

- CALDART, R. S. (2012). Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 257-265.
- CALDART, R. S. (2002). *Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação*. In: Pedagogia da Terra. Cadernos do ITERRA. Ano II – Nº. 6 – Dezembro.
- CECEÑA, Ana E. E. (2006). *Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*. In: CECEÑA, Ana E. E. (org.). Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- DECLARAÇÃO (2002). Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. In.: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S. *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.
- FILHO, M. B. L. (2001). *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- GOMES, M. T. (2010). *Pedagogia da terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- GUILARTE, H. (2003). *Concepción didáctica para la preparación multigrado de los estudiantes de la carrera en Educación Primaria desde la disciplina Estudios de la Naturaleza*, ISP Frank País García, Santiago de Cuba. Cuba.
- HAGE, S. M. (2014). Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 1, p.133-150.
- JUÁREZ, D. (2012). *Educación rural en las escuelas primarias de Cuba*. San Luis de Potosí. Mexico.
- MARTÍNEZ, M. (2004). *Reflexiones teórico prácticas desde las ciencias de la educación*. Editorial Pueblo y Educación., Cuba.
- MESA, L. (2016). El sistema educativo cubano y su carácter inclusivo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. UFT; [S.l.], v. 1, n. 2, p.125-139.
- MIGUEL, M. E. B. (2010). “A formação do professor para as escolas rurais e as políticas de educação do homem do campo”. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro.
- Ministerio de Educación. (2007). CD *La educación cubana en 50 años de Revolución*. Cuba.
- MOLINA, C. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (2014). Educação do Campo: História, Práticas E Desafios No Âmbito Das Políticas De Formação De Educadores – Reflexões Sobre O Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.
- MOLINA, C. M. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar.

- MOLINA, M. C. e HAGE, S. M. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr.
- MULET, M A. (2012). *La enseñanza rural en Cuba: breve reseña histórica*.
- Oficina Nacional de Estadística e Información. (2015). *La educación cubana en cifras*. Anuario estadístico de Cuba.
- RICO, P. (2008). Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de la enseñanza y el aprendizaje. *Editorial Pueblo y Educación*. La Habana, Cuba.
- SANTOS, C. E. F. dos. (2011). *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia.
- SAVIANI, Dermeval. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 473p.
- SILVA, J.G. da. (1981). *O que é Questão Agrária?* Coleção Primeiros Passos. 4º ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

A construção da identidade profissional em contexto de estágio profissional: Reflexões de uma estudante-estagiária de Educação Física

Ana Rita Pacheco*, Mariana Amaral da Cunha, Paula Batista*****

Resumo

O estágio profissional é reportado na literatura como um espaço rico em desafios e aprendizagens no processo de aprender a ser professor. Nele o aspirante a professor experiencia não apenas a prática letiva, mas, gradualmente, também vai percebendo a escola enquanto instituição e a cultura profissional docente. Já a interação com o meio escolar e com os agentes formativos, quando objeto de reflexão, é um elemento essencial à construção do saber profissional (Larrivee, 2008). Neste quadro, o presente estudo reporta a reflexão de uma estudante-estagiária acerca do modo como foi construindo a sua identidade profissional ao longo do estágio. Partindo das expectativas que a estudante-estagiária levava para o estágio, o autorrelato enfatiza os momentos marcantes de confronto com a prática real de ensino e as transformações que daí decorreram. O sentimento que vigorava antes de iniciar o estágio era de “amor-ódio” - receava-o, pois face à sua insegurança e perfeccionismo tinha medo de, falhar e simultaneamente ansiava-o, visto que ser professora era um sonho que perspectivava desde muito cedo. A instabilidade emocional, resultante do confronto com o contexto real de ensino, foi o maior desafio que a estudante-estagiária enfrentou. Em termos de suporte, a partilha e colaboração no seio do núcleo de estágio, foram os elementos estruturantes e equilibradores de todo o percurso. A reflexão emergiu como a ferramenta central no processo de construção da identidade profissional da estudante-estagiária.

Palavras-chave: Estágio; Educação Física; Identidade Profissional; Reflexão.

Abstract

The school placement is scientifically presented as an opportunity with challenges and learning in the process of becoming a teacher. It is where the future teacher understands not only effective teaching, but also the school as an institution and the culture of the teacher profession. The interaction with the school environment and agents, as object of reflection, becomes crucial in building the knowledge of the profession (Larrivee, 2008). In this matter, this paper reports the reflection of a pre-service teacher about how she began building her professional identity through the school placement. Beginning with primary expectations, this self-report emphasizes the top moments facing the reality of teaching and further transformations. The major feeling was of a “love-hate” – she feared it, because being insecure and perfectionist, failing was not an option. Nevertheless, she aimed it, since becoming a teacher was a child’s dream. Learning in group of students, resulting in sharing experiences and cooperation, were key elements of structure and balance of all the year. The behavior of the class and her emotional instability towards it were her

* Faculdade Desporto, Universidade do Porto.

** Instituto Superior da Maia.

*** CIFI2D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

major challenge. Reflection emerged as a crucial tool in the process of constructing of her professional identity.

Keywords: Practicum; Physical Education; Professional Identity; Narrative.

Introdução

No contexto da formação inicial de professores, o estágio é considerado um espaço formativo de excelência (Chepyator-Thomson & Liu, 2003; Hill & Brodin, 2004; O'Sullivan, 2003; Tang, 2004), conquanto é no seu decurso que o futuro professor adquire conhecimentos específicos da profissão e imerge na cultura escolar. Neste espaço profissional, o estudante vai-se transformando em professor, em resultado da interpretação e atribuição de significados das novas experiências (Akkerman & Meijer, 2011). Este processo de transformação é influenciado pelas características individuais de cada estudante, pelas vivências anteriores (Entwistle, 1995) e pela interação com o meio e com outros agentes (Vygotsky, 1978).

Face a este quadro, vários são os autores que apontam a reflexão como essencial, se não fulcral, do processo de transformação do estagiário a professor, isto atendendo à pluralidade de situações reais de prática que surgem no confronto com a realidade da profissão. Schön (1997, p. 4) reporta esta ideia, referindo que “(...) *the problems of real-world practice do not present themselves to practitioners as well-formed structures. Indeed, they tend not to present themselves as problems at all but as messy, indeterminate situations*”. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor compara a situação dos praticantes reflexivos com a dos engenheiros civis que necessitam de construir ruas adequadas às condições de determinados lugares. Assim sendo, é necessário ser um praticante reflexivo, na medida em que “*Skillful practitioners (...) listen and reframe the problem. It is this ensemble of problem framing, on-the-spot experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk, that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation – the design like artistry of professional practice*” (p. 158). Neste âmbito, Larrivee (2008) refere que o objetivo da maior parte dos programas de formação de professores é preparar os futuros professores para serem praticantes reflexivos. A mesma autora advoga que a reflexão sobre a prática se apresenta como um processo de relação entre objetivos e resultados, que é fundamental à aquisição de novos conhecimentos. Com efeito, é através da análise do que foi realizado que o estudante consegue perceber de que forma as estratégias utilizadas se adequam ao contexto no qual decorre a sua prática profissional e, assim, vai construindo e adquirindo a sua identidade como professor. A mesma autora refere ainda que “*Teachers who are critically reflective focus*

their attention both inwardly at their own practice, and outwardly, at the social conditions in which these practices are situated” (p. 90) e que o desenvolvimento da reflexão crítica dos professores “*encompasses both the capacity for critical inquiry and self-reflection*” (Larrivee, 2010, p. 294).

Ribeiro (1989, p. 9) refere-se ao estágio como uma “*fase de desenvolvimento*” cujo principal objetivo “*consiste em resolver o dilema entre uma teoria de acção pedagógica, intencional e consciente, adquirida na formação inicial e uma prática socializadora, fornecida no local de trabalho, espécie de teoria praticada e não reflectida*”. O mesmo autor alega que “*dependendo da experiência do(s) primeiro(s) ano(s) de serviço docente e da natureza do programa de indução, tal dicotomia pode conduzir, nalguns casos, a uma desilusão e, noutros, pode servir de trampolim para o desenvolvimento profissional*” (p. 9). Por sua vez, Pimenta, 2001, cit. por Felício e Oliveira (2008, p. 217) “*constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e uma realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho*”.

Mas, afinal, o que é a prática reflexiva? Dewey (1933, p. 9) define a reflexão como “*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends*”. Um processo que quando sistemático, acaba por se tornar uma valência no desenvolvimento profissional do professor, isto no sentido em que Tabachnick e Zeichner (1991, p. 2) advogam: “*thoughtful teachers who reflect about their practice (on and in action) are more desirable than thoughtless teachers, who are ruled primarily by tradition, authority and circumstance (...)*”.

Nóvoa (1992, p. 25) dá ênfase à importância da prática reflexiva, explanando que “*a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas da autoformação participada*”. Ainda o mesmo autor exalta que “*ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. (...) O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação*. Nas palavras do mesmo autor, “*São estas rotinas que fazem avançar a profissão*” (Nóvoa, 2009, p. 9). Deste modo, é visível que o período de estágio representa um momento único de conjugação entre a teoria e a prática por parte do estudante,

que quando imbuído num processo reflexivo, lhe permite ir construindo a sua identidade profissional enquanto docente.

Neste quadro, o presente estudo reporta a reflexão de uma estudante-estagiária acerca do modo como foi construindo a sua identidade profissional ao longo do estágio.

Metodologia

Contexto do estudo

Este estudo foi realizado no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no decurso do 2º ano, isto no cumprimento do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro que especifica a habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário só “*é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino (...)*” (Ministério da Educação, 2007, p. 1320). Neste quadro, e de acordo com o artigo 2º, ponto 1, do Decreto-Lei nº 66/2011 de 1 de junho, o Estágio Profissional (EP) “*consiste na formação prática em contexto de trabalho que se destina a complementar e a aperfeiçoar as competências do estagiário, visando a sua inserção ou reconversão para a vida ativa de forma mais célere e fácil ou a obtenção de uma formação técnico-profissional e deontológica legalmente obrigatória para aceder ao exercício de determinada profissão*” (Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Cultura, 2011, p. 3023).

O EP foi realizado numa escola cooperante na zona do grande Porto, no ano letivo de 2013/2014, sendo o núcleo de estágio constituído por 3 elementos, 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino. Em termos da turma residente que a estagiária acompanhou ao longo de todo o ano, foi um 10º ano de escolaridade, da área de Ciências Socioeconómicas, com 27 alunos, 19 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

O Caso

A estudante-estagiária era licenciada pela FADEUP e bailarina desde os 12 anos de idade. Esta possuía experiências prévias no ensino da Dança em várias vertentes e tinha o sonho de se tornar professora à semelhança daqueles que foram, para ela, um exemplo.

Corpus do Estudo

O corpus do estudo foi constituído pelas reflexões escritas das aulas que a estudante-estagiária realizou ao longo de todo o ano letivo, num total de 64 reflexões (cada uma reportando dois tempos letivos de 90 minutos) e pelo seu diário de bordo constituído por 61 páginas.

Procedimentos de análise

As reflexões escritas das aulas e do diário de bordo foram realizados recorrendo a procedimentos indutivos de análise temática de Bardin (2011) e de comparação constante (Merriam, 2009). A exploração do material visou identificar os momentos marcantes no decurso do período de indução profissional da estudante-estagiária, assim como as suas transformações. Deste processo resultaram três grandes temáticas e um conjunto de categorias que podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas e categorias identificadas

Expectativas Iniciais
Relação de “amor-ódio”
EU pessoal – EU profissional
Desafios
Controlo da turma e desafio às crenças
Relação professor-aluno – “tato pedagógico”
Controlo emocional
Suporte
Núcleo de estágio

Resultados e Discussão

Expectativas Iniciais

Relação de ‘amor-ódio’

O estágio era aguardado pela estagiária com um misto de sentimentos. Por um lado tinha uma enorme expectativa de viver a experiência de ser professora, por outro lado receava não conseguir responder aos desafios que enfrentaria, designadamente os relacionados com a lecionação, conforme reporta o excerto a seguir apresentado:

“Admito que quando ouvi que, quer num ano quer noutro, no mínimo as quatro principais modalidades coletivas seriam abordadas entrei em pânico. Estou mesmo com muito receio. A ‘bailarina’ vai ensinar futebol a meninos do 10º ano?” (excerto do diário de bordo, 4 de setembro de 2013).

Não obstante a insegurança sentida, o seu perfil perfeccionista levava-a a pensar que falhar não era uma opção. Deste modo, desde a primeira etapa do estágio, que a identificação da necessidade de dominar o conteúdo das matérias de ensino que iria lecionar, bem como a capacidade de transmitir os conhecimentos aos alunos, foi por ela assumido como um requisito fundamental para poder ser uma professora competente. De facto, Grossman (1990, p. 9)

explicita que “*A final component of pedagogical content knowledge includes knowledge of instructional strategies and representations for teaching particular topics*”. Este conjunto de estratégias e saberes específicos constituem um novo tipo de conhecimento: o conhecimento específico da própria profissão docente. Neste contexto, Nóvoa (1995) transmite a ideia da existência de um processo social de natureza intrínseca que confere aos docentes um saber distinto, um conhecimento profissional específico, que exige uma formação própria para o desempenho da função.

Paralelamente às dificuldades e sentimentos negativos, a estagiária ansiava muito pelo estágio, visto que ser professora era um sonho que perspectivava desde muito cedo, conforme espelha o seguinte excerto:

“Hoje dei a minha primeira aula. Conheci as minhas ‘pestes’. Nem acredito que fui chamada de ‘stôra’... Isto realmente é um sonho” (excerto do diário de bordo, 17 de setembro de 2013).

A estudante-estagiária procurava ultrapassar a ansiedade causada pela insegurança em alguns conteúdos, agarrando-se à ideia que não era somente o conhecimento curricular e conhecimento do conteúdo (Shulman, 1986), que determinavam a capacidade para se ser um bom professor. De facto, e segundo Ponte, Galvão, Trigo-Santos, e Oliveira (2001, p. 3), “*o conhecimento profissional não se esgota no conhecimento dos assuntos a ensinar e nas teorias educacionais. (...) Os professores necessitam de ter um saber-fazer próprio e uma sensibilidade para lidar com as pessoas com quem trabalham*”.

Assim, não obstante a natural insegurança sentida pela estudante-estagiária, aquando do começo do seu ano de indução profissional, a vocação e paixão que esta sentia pela atividade docente, conseguiram equilibrar-se. A desmotivação não teve lugar, pelo contrário os desafios levaram-na a refletir sobre a sua prática e, conseqüentemente, a melhorá-la.

EU pessoal – EU profissional

A estudante-estagiária sentia, desde o início do seu estágio, que a sua personalidade afável, livre e espontânea de ser não encaixavam com a função de professora e que teria que recorrer a uma postura mais autoritária e distante porque receava que a sua simpatia fosse confundida com fragilidade. Nesta fase, o dilema entre o que a estudante-estagiária era e o que pensava que tinha que ser como professora teve lugar, conforme espelha o excerto seguinte:

“Ser eu própria não é compatível com ser professora. Como posso transformar a minha forma de ser?” (excerto do diário de bordo datado de 12 de novembro de 2013).

O processo de encontrar um modo de atuar, em que o eu pessoal e o eu profissional se harmonizem não foi um processo linear, mas foi sendo alcançado à medida que a estudante-estagiária foi compreendendo que não era preciso recorrer ao autoritarismo para manter o controlo da turma, que o necessário era que a sua autoridade fosse aceite. Assim, emergiu a noção de que o tato pedagógico, a capacidade de relação e comunicação eram ferramentas essenciais sem as quais não se consegue cumprir o ato de educar. Com efeito, são estes requisitos que permitem ao professor abordar o aluno e potenciar o desenvolvimento das suas capacidades, sendo que cada situação é única e não existem soluções padronizadas. Kleinfeld (1992, pp. 43-44) desenvolve esta ideia referindo que *“Cases give students vicarious experience. The cases show how someone else has faced and dealt with the kinds of problems they themselves have encountered”*. Esta panóplia de situações que os docentes vivem permitem-lhes experimentar as suas próprias estratégias, indo, pouco a pouco, adquirindo um repertório de soluções e adaptações que resultam numa ligação entre a sua *personalidade* e a sua *profissionalidade*. É neste contexto, que a parte profissional do professor se conecta com a sua parte pessoal, tal como foi acontecendo com a estudante-estagiária, fazendo-a sentir que poderia vingar. De facto, Nóvoa (2009) defende a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores e, mais ainda, uma profissionalidade docente construída dentro da personalidade do professor. Isto transmite-nos a ideia de que toda a função docente tem de encaixar na pessoa humana e social, algo no qual a estudante-estagiária se revia, desde o início, mas cedo começou a colocar em causa.

Desafios

Controlo da turma e desafio às crenças

À medida que o ano letivo avançava, e, contrariamente ao que expectava, a estagiária foi perdendo o controlo dos alunos, designadamente ao nível da captação da sua atenção. Assim, e na tentativa de resolver o problema, aquando da transmissão de informação, a estagiária optava por se manter em silêncio e aguardar até que os alunos a escutassem. Esta estratégia fazia-a perder tempo de exercitação e de instrução e produzia um enorme desgaste emocional. De facto, Siedentop e Tannehill (2000) explicam que *“nada produz mais fadiga e esgotamento no professor do que ter de lidar constantemente com problemas disciplinares”* (p. 78). Bento (2003, p. 101) reforça a ideia de desgaste emocional quando refere que *“uma aula com sabor a fracasso preocupa e incomoda o professor, por vezes durante vários dias e mesmo semanas”*. McKee, Goleman, e Boyatzis (2002, p. 32) também fazem referência a estas perturbações na

liderança, considerando que “as emoções negativas – especialmente irritação crónica, ansiedade ou sensação de futilidades – perturbam fortemente o trabalho por desviarem a atenção das tarefas imediatas”.

Com efeito, a estudante-estagiária, ao longo das suas reflexões, reporta, várias vezes, a ansiedade que sentia ao ser constantemente desafiada pelos seus alunos e ao verificar que a lecionação não estava a ser eficaz, conforme espelha o excerto:

“O controlo da turma ainda não foi conseguido nesta aula. Quando dou instruções aos alunos continuo a ouvir bolas a baterem no solo. Optei por não os sentar sempre que vou explicar ou informar devido à experiência que eu própria tive com alguns professores meus e a não ser do meu particular agrado, mas chego à conclusão que esta técnica ainda é necessária, não só para que eu não tenha alunos aglomerados à minha frente e a desafiarem a minha própria autoconfiança mas também para que eles sejam obrigados a estarem em silêncio e atentos e não comprometerem a compreensão dos colegas” (excerto de uma reflexão de aula datado de 3 de dezembro de 2013).

Este excerto também ilustra a necessidade que a estudante teve em recorrer a técnicas com as quais não concordava, mas que a profissão e sobretudo, algumas situações específicas, exigiam para que o controlo da turma fosse conseguido para que o ensino fosse mais eficiente. Siedentop e Tannehill (2000, p. 83) referem que “nenhum professor deveria sentir que utilizar técnicas específicas de alteração do comportamento é inapropriado. Contudo, (...) necessitam de usar essas técnicas de forma eficaz e sensata”.

Relação professor-aluno – ‘tato’ pedagógico

No excerto redigido a 6 de fevereiro de 2014, a estudante-estagiária reporta um acontecimento passado no seu próprio dia de aniversário: “Na hora do almoço, fui surpreendida com um bolo com uma vela acesa: ‘Parabéns, ‘stôra!’ Não tive tempo de fazer um bolinho mas comprei um bolo de arroz na padaria e assim podemos cantar-lhe os parabéns. A stôra merece, por tudo o que nos vai ensinando sobre acreditarmos em nós e não desistirmos”.

Outro excerto datado de 7 de dezembro de 2013, referente a um Encontro de Abertura de Atividades Rítmicas Expressivas desse ano letivo, reporta o contentamento da estudante-estagiária decorrente do facto de verificar que o que explicava relativo às várias danças tradicionais era escutado e executado pelos estudantes:

“Tendo em conta a natureza de algumas das atividades (danças tradicionais portuguesas, danças medievais e celtas), não esperava tanta adesão por parte de todos os alunos, mas

os mesmos foram recetivos e dançaram com muita alegria e motivação. Contudo, vi-me obrigada a, no regresso, explicar àqueles por quem estava responsável que todos os estilos de dança têm a sua graça e contribuem para a nossa formação como bailarinos. Isto fez-me assegurar ainda mais a autoridade que eles já me reconheciam”.

Não obstante o domínio do conteúdo ser essencial, é o modo como este é abordado e transmitido aos alunos que se revela crucial para a eficiência da função de professor. Com efeito, Grossman (2005, p. 425) reporta este dado, referindo que *“In the professional preparation of teachers, the medium is the message”*. A função de professor não se limita somente aos conteúdos específicos que necessita de ensinar, mas também a uma dimensão humana e a uma ligação com os educandos, que acaba por ser determinante para que a transmissão de conhecimentos se concretize - a chamada empatia., que Bento (2013, p. 7) realça ao considerar que *“o fim supremo da educação e da atividade do professor: inundar e sagrar os educandos de luz, pois mais do que saber fazer, é preciso saber-se chegar ao outro e potenciar ao máximo as suas capacidades”*. Isto traduz-se, concretamente, no ser professor.

Controlo emocional

Ao longo de todo o seu ano de indução profissional, a estudante-estagiária pesquisou autonomamente sobre inteligência emocional e sobre o controlo emocional das situações, incluindo algumas destas pesquisas no seu diário de bordo, conforme plasmado no excerto datado de 13 de março de 2014:

“McKee et al. (2002, p. 32) fazem referência a perturbações na liderança ao afirmarem que ‘as emoções negativas – especialmente irritação crónica, ansiedade ou sensação de futilidades – perturbam fortemente o trabalho por desviarem a atenção das tarefas imediatas’ (...).”

A estagiária chegou à conclusão de que é necessário, e até mesmo imprescindível, na função docente o domínio das emoções para se conseguir um pensamento claro e, assim, um controlo da multiplicidade de situações e dos alunos, conforme ilustra o excerto seguinte:

“Sinto que nada do que planeio funciona. (...) Podia ter-me calado e não responder a provocações, mas continuo a não conseguir evitar de tentar que [os alunos] se calem (...)
“ (excerto da reflexão de aula, 7 de novembro de 2013).

“Considero esta semana uma autêntica semana de reviravolta. Consegui compreender o que se passava comigo: deixei os meus medos apoderarem-se de mim. O receio de

ensinar mal os meus alunos conseguiu dominar-me". (excerto do diário de bordo, 8 de dezembro de 2013).

Na prática, e de acordo com Sutton (2004, p. 379), "*Teachers, like other individuals, do not experience the same emotion under the same external conditions (...). When teachers feel an emotion also varies (...)*", o que leva na maioria dos casos a descontrolo e a sensações de desconhecimento da própria capacidade de autodomínio, algo que a estudante-estagiária tentou, desde sempre, melhorar.

Suporte

Núcleo de estágio

A partilha em núcleo de estágio revelou-se decisiva para a transformação gradual da estudante-estagiária, isto é de passar do papel de estudante para a professora. Com efeito, a partilha de conhecimentos e de modos de organizar o processo de ensino entre os elementos do núcleo de estágio, permitiram-lhe adquirir novos entendimentos, reconfigurar existente e melhorar a suas competências docentes, como revela o excerto de 12 de novembro de 2013:

"Os meus dois colegas de estágio são jogadores e treinadores de modalidades coletivas. Sentaram-se comigo na sala dos professores e explicaram-me princípios e noções comuns que me facilitaram imenso a perceção do conceito de 'jogo' e me ajudaram, em muito, a planear as futuras aulas. De facto, se eu ensinar a noção de jogo, como eles fizeram comigo, e estiver menos focada em habilidades motoras, os meus alunos aprendem mais".

Estes momentos de partilha, entre muitos outros, permitiram que a estudante-estagiária atribuísse um significado acrescido ao modo como a FADEUP organiza o estágio, isto é, em grupos de 3 ou 4 elementos. É esta estrutura que permite a partilha e a reflexão conjunta, a qual potencia a construção e reconstrução de saberes. Esta noção vai de encontro ao veiculado por Ferreira (2013, p. 120), que afirma que "*parte do meu ser aceitar o conceito de partilha. (...) Acredito que partilhar, é um verbo construtivo da nossa pessoa, é um verbo que nos constrói*". De facto, a partilha teve lugar entre os elementos do núcleo de estágio. Os quais foram o grande suporte da estudante-estagiária ao longo do ano de estágio.

Conclusões

A estudante-estagiária, em resultado de um processo de reflexão continuada, num ambiente de partilha e colaboração com os colegas do núcleo de estágio, foi construindo a sua identidade profissional ao longo do estágio. O ponto de partida foram as expectativas que levava para o

estágio, que confrontadas pelos desafios que enfrentou de controlo da turma e da relação pedagógica, a levaram a questionar o seu modo de ser professora. A instabilidade emocional vivenciada pela estudante-estagiária foi superada com o auxílio dos elementos do núcleo de estágio.

O caminho percorrido pela estagiária encontra reflexo no veiculado por Cardoso, Batista, e Graça (2016) que consideram que tornar-se professor é uma viagem pessoal profunda, na qual o estagiário considera as suas crenças e tenta reconciliá-las com as expectativas da universidade, da comunidade educativa, dos alunos e seus familiares, e em última análise, consigo próprio.

Bibliografia

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011), "A dialogical approach to conceptualizing teacher identity.", *Teaching and Teacher Education*, nº, 308-319.
- Bardin, L. (2011), *Análise do conteúdo.*, São Paulo: Edições 70.
- Bento, Jorge Olímpio. (2003), *Planeamento e avaliação em educação física.* 3ª ed., Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, Jorge Olímpio (2013), "Um raio de luz" in Paula Batista, Paula Queirós, & Ramiro Rolim (Orgs.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física.* Porto: Editora FADEUP, 7-15.
- Cardoso, M., Batista, P., & Graça, A. (2016), "A identidade do professor: desafios colocados pela globalização.", *Revista Brasileira de Educação*, nº 65, 371-390.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. (2003), "Pre-service teachers reflexions on student-teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs.", *Physical Education*, nº 3, 2-12.
- Dewey, J. (1933), *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.*, Boston: DC Heath and Company.
- Entwistle, N. J. (1995), *Influences of Instructional Settings on Learning and Cognitive Development: Findings from European Research Programs a Special Issue of Educational Psychologist.*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Felício, Helena Maria dos Santos Felício, & Oliveira, Ronaldo Alexandre de (2008), "A formação prática de professores no estágio curricular", *Educar*, nº, 215-232.
- Ferreira, Cátia (2013), "O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional" in Paula Batista, Paula Queirós, & Ramiro Rolim (Orgs.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física.* Porto: Editora FADEUP, 105-146.

- Grossman, Pamela L. (1990), *The making of a teacher : teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.
- Grossman, Pamela L. (2005), "Research on pedagogical approaches in teacher education" in M. C. Smith & Kenneth M. Zeichner (Orgs.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington: American Education Research Association, 425-476.
- Hill, G., & Brodin, K. L. (2004), "Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching.", *Physical Educator*, nº 2, 75-87.
- Kleinfeld, J. (1992), "Learning to think like a teacher: The study of cases" in J. H. Shulman (org.), *Case methods in teacher education*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University, 33-63.
- Larrivee, B. (2008), "Meeting the challenge of preparing reflective practitioners", *The New Educator*, nº 87-106.
- Larrivee, B. (2010), "Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher", *Reflective Practice*, nº 3, 293-307.
- McKee, Annie, Goleman, Daniel, & Boyatzis, Richard (2002), *Os Novos Líderes - A Inteligência Emocional nas Organizações*. 1ª ed., Lisboa: Gradiva Publicações.
- Merriam, S. (2009), *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2007), "Decreto-Lei Nº 43/2007 de 22 de fevereiro", *Diário da República*, nº, I Série, nº 38, 1320-1328.
- Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Cultura (2011), "Decreto-Lei Nº 66/2011 de 1 de junho", *Diário da República*, nº, I Série, Nº 106, 3022-3025.
- Nóvoa, António (1992), " Formação de professores e profissão docente" in António Nóvoa (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa.
- Nóvoa, António. (1995), *Profissão professor*. 2 ed., Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350. www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- O'Sullivan, M. (2003), "Learning to teach in PE" in J. Silverman & C. Ennis (Orgs.), *Student learning in PE*. Champaign, IL: Human Kinetics, 275-279.
- Ponte, João Pedro da, Galvão, Cecília, Trigo-Santos, Florbela, & Oliveira, Hélia (2001), "O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências", *Revista da Educação*, nº 1, 31-46.
- Ribeiro, A. C. (1989), *Formar professores - elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Schön, D. (1997), "Formar Professores como Profissionais Reflexivos" in A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Shulman, Lee S. (1986), "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, nº 2, 4-14.
- Siedentop, Daryl, & Tannehill, Deborah. (2000), *Developing teaching skills in physical education*. 4th ed., Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Sutton, Rosemary E. (2004), "Emotional regulation goals and strategies of teachers", *Social Psychology of Education*, nº 4, 379–398.
- Tabachnick, B. Robert, & Zeichner, Kenneth M. (1991), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London ; New York: Falmer Press.
- Tang, S. Y. F. (2004), "The dynamics of school-based learning in initial teacher education", *Research Papers in Education*, nº 2, 185-204.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. M. Cole Ed. Ed., Cambridge: Harvard University Press.

Cartografia dos saberes e práticas docentes da Educação para a Saúde: a Diabetes Mellitus no contexto escolar.

Ronaldo Adriano Ribeiro da Silva*, Tiago Venturi, Graça Simões de Carvalho*****

Resumo

A Diabetes Mellitus (DM) é um importante e crescente problema de saúde pública mundial, independentemente do grau de desenvolvimento econômico e social do país. Dentro dessa perspectiva o uso do diálogo com os profissionais atuantes na escola sobre a DM representa um momento valioso para a prevenção de agravos e promoção a saúde de crianças e adolescentes. Esta investigação tem como objetivo compreender os saberes e as práticas dos docentes da educação básica referentes às ações de educação para a saúde sobre a Diabetes Mellitus (DM) no contexto escolar, visando a orientação do autocuidado relacionada a essa patologia. A amostra desta investigação incluiu 63 professores de diversas áreas de conhecimento do ensino básico e secundário de duas escolas públicas da cidade de Altamira-PA, Brasil. A investigação é quali-quantitativa exploratória. A recolha de dados foi realizada através de um questionário para a caracterização sociodemográfica e profissional dos professores (formação acadêmica e atuação profissional) e sua percepção sobre o ensino de educação para a saúde, bem como de entrevistas (conhecimentos sobre a DM; planejamento, estratégias e metodologia usadas no ensino de saúde e DM e concepções de: saúde, doença e educação para a saúde, e importância de ensinar saúde), cujas transcrições foram sujeitas a análise de conteúdo. Os resultados demonstram que os docentes em seu processo de formação acadêmica e contínua e em atuação profissional não apresentam conhecimentos específicos para ensinarem temáticas relacionadas à saúde, especialmente sobre DM. Diante dos resultados apresentados na caracterização dos saberes e práticas docentes para a saúde em DM torna-se evidente a necessidade de que as políticas públicas de formação de professores criem e implementem um currículo que aborde temas ou projetos de educação para a saúde nos cursos de licenciatura e formação contínua para promoverem a saúde individual e coletiva de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: saberes e práticas docentes, educação para a saúde, educação em diabetes.

Abstract

Diabetes Mellitus (DM) is an important and growing public health problem worldwide, regardless of the degree of economic and social development of the country. Within this perspective, the use of the dialogue with the professionals working in the school about DM represents a valuable moment for diseases prevention and health promotion of children and adolescents. This research aims to understand the knowledge and practices of teachers of basic education regarding health education on Diabetes Mellitus (DM) in school context, aiming at the orientation of self-care related to this

* UEL/UMINHO/PDSE-CAPES. Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior -CAPES processo 88881.135807/2016-01.

** UEL/UMINHO/PDSE-CAPES. Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - CAPES

*** U.MINHO.

pathology. The sample of this investigation included 63 teachers from different areas of knowledge of primary and secondary education of two public schools in the city of Altamira-PA, Brazil. This is an exploratory qualitative and quantitative research. Data collection was carried out through a questionnaire for the teachers' socio-demographic, professional characterization (academic training and professional performance) and for their perception about health education, as well as through interviews (knowledge about DM; strategies and methodology used in health education and DM and conceptions of health, disease and health education, and the importance of teaching health), which transcripts were subject to content analysis. Results show that teachers in their academic and continuing training process and in professional practice do not present specific knowledge to teach health related topics, especially DM. Faced with the results of teachers' knowledge and teaching practices for DM health, it becomes evident the need for public policies of teacher training create and implement a curricula that addresses themes or projects of health education in undergraduate and continuing education courses to promote children's and adolescents' individual and collective health.

Key words: teaching knowledge and practices, health education, diabetes education.

Introdução

A escola é um espaço para o ensino e a aprendizagem, contribuindo com a formação de valores, crenças e conceitos (Brasil, 2011, 5). Sendo assim um local privilegiado para o estabelecimento de relações de construção de conhecimentos, saberes e compartilhamento de experiências cotidianas referentes ao modo de viver e de interação com o ambiente. A saúde há tempos vem tentando inserir-se no ambiente escolar principalmente com questões ligadas à higiene, doenças transmissíveis, controle de peso e doenças sexualmente transmissíveis (Leger, Young, Blanchar, 2012).

Segundo a International Diabetes Federation (2014), uma epidemia de Diabetes Mellitus (DM) está em curso. Atualmente, estima-se que a população mundial com diabetes seja da ordem de 387 milhões e que alcance 471 milhões em 2035. Cerca de 80% desses indivíduos vivem em países em desenvolvimento, onde a epidemia tem maior intensidade e há crescente proporção de pessoas acometidas em grupos etários mais jovens, as quais coexistem com o problema que as doenças infecciosas ainda representam.

A Diabetes Mellitus (DM) é um importante e crescente problema de saúde pública mundial, independentemente do grau de desenvolvimento econômico e social do país. (Torres, Franco, Stradioto, Hortale, Schall, 2009). Nesse contexto encontramos na educação problematizadora/libertadora de Freire (Freire, 2003) fundamentos para intervir frente aos professores e à escola na promoção da saúde fazendo da educação uma atividade mediadora entre o indivíduo e a sociedade, entre a teoria e a prática construídas à luz da dialogicidade. Dentro

dessa perspectiva, o uso do diálogo com os profissionais atuantes na escola sobre a DM representa um momento valioso para a prevenção de agravos e a promoção a saúde de crianças e adolescentes. Esta investigação tem como objetivo mapear e compreender os saberes e as práticas dos docentes da educação básica referentes as ações de educação para a saúde sobre a DM no contexto escolar, visando a orientação do autocuidado relacionada a essa patologia.

Metodologia

A amostra desta investigação incluiu 63 professores de diversas áreas de conhecimento do ensino básico e secundário de duas escolas públicas da cidade de Altamira-PA, Brasil. A investigação é de natureza mista, quali-quantitativa exploratória, utilizando um questionário e realizando entrevistas para a recolha de dados.

O questionário aplicado a 63 professores era composto por 31 perguntas, sendo 03 sobre a caracterização sociodemográfica, 21 sobre a formação acadêmica e atuação profissional e 07 sobre o conhecimento relativo ao ensino de educação para a saúde (EpS).

Realizaram-se entrevistas individuais a 29 professores, sobre conhecimentos e concepções sobre saúde, doença e educação para a saúde, a importância de ensinar saúde, em particular a DM e ainda sobre planejamento, estratégias e metodologia usadas no ensino de saúde e, mais especificamente, sobre o ensino relativo à DM. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e posteriormente foram sujeitas a análise de conteúdo (Bardin, 2009) e os dados quantitativos foram compilados em tabelas de frequência e percentagem.

Resultados e discussão

Os resultados do questionário demonstram o seguinte perfil dos docentes: 39 eram do sexo feminino e 24 do masculino; a faixa etária compreendia entre 21 a 58 anos.

Os 63 professores questionados tinham uma formação acadêmica muito diversificada (“cf. Tabela 1”), verificando-se uma maior frequência dos professores de Letras/Português (13), seguidos dos de Matemática (9) e de Pedagogia (9).

Estes professores lecionam nos diversos níveis e modalidades de ensino ¹: Fundamental I (1), Fundamental II (25), Médio (25), Fundamental I e II (3), Fundamental II e Médio (9). A maioria atua

¹ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A educação básica compreende: a educação infantil, o ensino fundamental I (1º aos 5º anos) e ensino fundamental II (6º aos 9º anos), ensino médio (1º ano 3º anos). E as modalidades são classificadas em ensino regular, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional ou técnica, educação a distância, educação indígena, educação do campo e quilombola. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

no ensino regular (49) e, mas alguns atuam no regular e na (Educação de Jovens e Adultos- EJA- (14).

Tabela 1. Formação acadêmica dos professores

Formação acadêmica	Nº de professores
Letras/Português	13
Matemática	9
Pedagogia	9
Ciências Biológicas	5
História	5
Geografia	4
Educação Física	3
Ciências Naturais/Biologia	3
Ciências Naturais/Física	2
Ciências Naturais/Química	2
História/Geografia	2
Letras/Inglês	2
Ciências Sociais	1
História/Pedagogia	1
Letras/Português /Inglês	1
Pedagogia/Sociologia	1
Total	63

Fonte: Questionários do autor

Os resultados mostraram que durante a sua formação profissional, 33 docentes não tiveram disciplinas correlatas ao Ensino de Educação para a Saúde. Os demais 30 professores reportaram ter alguma formação, especialmente os que têm formação em área de Ciências Biológicas.

Os temas de Educação para a Saúde mais abordados pelos docentes são: doenças sexualmente transmissíveis (DSTs); gravidez na adolescência, drogas, dengue e a influência dos fatores ambientais na saúde.

No que diz respeito ao desenvolvimento de projetos, atividades e cursos extensão ofertadas pela Universidade ou Secretária de Saúde, cursos de formação contínua em relação à Saúde, 58 docentes nunca fizeram ou participaram de alguma formação nesta temática. Isso nos revela uma

lacuna, onde o docente sem formação ou capacitação adequada possa desenvolver qualquer tipo de atividade que contribua para a construção de saberes dos discentes. Segundo os 05 professores que participaram dessas atividades, conforme informações dadas no questionário, as formações quando existem são referentes a sobre DSTs, Dengue, Hanseníase e câncer de mama e geralmente nem todas as áreas de conhecimento participam, ficando assim restrita as informações a um número reduzidos de pessoas. O ideal seria a participação conjunta de todos os profissionais da educação e da saúde na elaboração e execução de um plano de intervenção pedagógica, para atuarem em temas emergentes presentes na saúde dos escolares.

Os resultados das entrevistas nós apontam uma grande falta de um conhecimento específico sobre a doença Diabetes Mellitus, dando destaque si a falta ou excesso da concentração de açúcar no sangue. O maior interesse dos docentes sobre o tema está relacionado ao entendimento de como se adquire, trata e previne a doença. A falta de conhecimentos referente ao tratamento, complicações e manifestações relacionada a condições da diabetes é total. Mas os professores apontam como causas principais da diabetes a má alimentação e a falta de atividade física. Os que possuem informações mais abrangente sobre a doença são os que têm algum familiar ou amigo diabético. A condição do diabetes mais destacada pelos docentes foram: obesidade, dificuldades de cicatrização e hipertensão.

Ao ensinar sobre a EpS em sala de aula 28 professores afirmaram que o poderiam fazer, mas com dificuldades de relacionar com a sua disciplina. Durante as aulas, os métodos que os professores mais utilizariam seriam a pesquisa e palestras. Na elaboração de planejamento de ensino e aulas, os aspectos mais enfatizados foram: prevenção da doença, cuidados em saúde e qualidade de vida, tentando relacionar com a disciplina lecionada e como a saúde pode ajudar nas situações do cotidiano. Os temas de saúde considerados pelos docentes de relevância para se ensinar em EpS foram: educação sexual e alimentação. Segundo eles, esses temas são de grande interesse e envolvimento dos discentes durante suas aulas, por se tratar de abordagens que estão relacionadas a sua faixa etária, desenvolvimento corporal e sexual.

Os recursos didáticos mais utilizados nas aulas de saúde são os recursos audiovisuais (vídeos e PowerPoint). A importância de sua utilização se deve por serem considerados motivadores ao despertar o interesse do aluno no processo de aprendizagem. Na questão metodológica o professor não tem concepção bem definida sobre metodologia. Confundem metodologia com recursos didáticos. No aspecto do processo de como avaliar em saúde, eles consideram somente como uma das únicas formas de avaliação a aplicação de provas e atribuições de nota. Fica

evidente que o processo avaliativo é meramente quantitativo. Sendo que na EpS a avaliação deve ser qualitativa pelo fato de se ensinar a mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos saudáveis.

Todos os professores consideram que a saúde é a mera ausência de doença, não reconhecendo que “é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeções e enfermidades” tal como preconizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1986; Carvalho, 2006). Os dados nos revelam uma falta de discernimento da definição de EpS, não considerando ser uma disciplina ou abordagem utilizada para a sensibilização e ações para a saúde. A Educação para a saúde na escola significa a formação de atitudes e valores no desenvolvimento integral do escolar, revertendo a saúde em benefício individual e coletivo. Não se limita apenas fornecer informações; mas preocupa-se em motivar os discentes para aprender, analisar, avaliar as fontes de informações e torná-la capaz de autônoma e crítica na escolha seu comportamento (Brasil, 2009). Todos os professores consideram importante o ensino de saúde na escola por fazer parte da vida cotidiana dos discentes sendo um elemento de mudança de comportamento e atitudes de vida saudável. Sendo o conhecimento uma das ferramentas mais poderosas para trabalhar a promoção da saúde, por capacitar o indivíduo ao autocontrole e à decisão do que é melhor para a sua saúde (Simões, Saciaria, Poggetto, Maruxo, Soares, & Simões, 2010), então os docentes necessitam de possuir conhecimento sobre saúde por forma a promoverem nos seus discentes o conhecimento sobre o tema.

Diante dos resultados encontrados na caracterização dos saberes e práticas docentes para a saúde, e em particular em DM, é necessário que as Políticas Pública de Formação de Professores crie e implemente um currículo que aborde temas ou projetos de EpS nos cursos de licenciatura e formação continua dos quais devem ser abordadas metodologias, recursos didáticos e métodos de avaliação adequados para um processo de ensino e aprendizagem, que visem a prevenção da doença e a promoção da saúde individual e coletiva de crianças e jovens. Sendo assim, o professor informado e preparado terá habilidades e atitudes suficientes para reconhecer os sinais e sintomas das doenças mais frequentes na idade escolar e para perceber dificuldades no ambiente físico e social da escola estará mais apto a resolver os problemas detectados, encaminhando-os imediatamente e evitando, desta forma, que ocorram distúrbios ou danos que poderão afetar as crianças e jovens para o resto de suas vidas.

Referências

- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa:.
- Brasil. Ministério da Saúde (2009). http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf/(330/11.2017)
- Carvalho, G. S. (2006). Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis. In B. Pereira & G.S. Carvalho (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer: a infância e estilos de vida saudáveis*. 19 - 37. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Freire, P. (2003), *Pedagogia do oprimido*, 36ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- International Diabetes Federation (2014) IDF. <http://www.idf.org/diabetesatlas>. (27/10/2017)
- OMS - Organização Mundial de Saúde (1986). *Carta de Otava para a Promoção da Saúde*. <http://cemi.com.pt/2016/03/04/conceito-de-saude-segundo-oms-who/> (03/12/2017)
- Simões, Ana Lúcia de Assis, Stacciarin, Thaís Santos Guerra, Poggetto, Márcia Tasso Dal, Maruxo, Harriet Bárbara, Soares, Helga Marízia, & Simões, Ana Carolina de Assis. (2010). “Conhecimento dos professores sobre o manejo da criança com diabetes mellitus”. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 19(4), 651-657.
- Torres, Heloisa de Carvalho, Franco, Laercio Joel, Stradioto, Mayra Alves, Hortale, Virginia Alonso, & Schall, Virginia Torres. (2009). “Avaliação estratégica de educação em grupo e individual no programa educativo em diabetes “. *Revista de Saúde Pública*, 43(2), 291-298.

A formação do professor de Administração para a educação Profissional Técnica: um estudo narrativo sobre a constituição da docência

Cristhianny Bento Barreiro*, Patrícia Porto Ramos**

Resumo

Esta pesquisa apresenta pistas sobre a constituição da docência na Educação Profissional Técnica no Brasil. Essa investigação inicia-se pelo mapeamento dos estudos publicados a partir de 2011, dissertações e teses, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No decorrer da pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, busca-se conhecer a trajetória de bacharéis em Administração, egressos de um curso de formação docente, intitulado Curso de Pós-graduação lato sensu em Educação Profissional com habilitação para a Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. A pesquisa sustenta-se em uma abordagem qualitativa e utilizou entrevistas com seis sujeitos que narram sua trajetória de formação. O referencial teórico sustenta-se em pesquisadores que trazem contribuições acerca da formação de professores, de suas práticas, de seus saberes e sobre o desenvolvimento profissional docente. Os resultados desta pesquisa apontam a carência de estudos publicados sobre a formação docente na Educação Profissional no país, especialmente, que envolvam professores bacharéis. A análise dos dados coletados e transcritos reforça a importância do trabalho coletivo, que possibilita que o trabalho seja socializado, que as experiências e práticas possam ser discutidas, apresentando contribuições significativas na constituição do repertório de saberes dos professores e constituindo um espaço solidário de partilha de angústias e aflições. Identifica-se a relevância das primeiras atividades docentes desenvolvidas no estágio, bem como são apontadas dificuldades relacionadas à autonomia em sala de aula, em um cenário de desvalorização da profissão docente no país, que gera uma desconfiança sobre o trabalho do professor e amplia os mecanismos de controle sobre este.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica. Narrativas de Vida. Formação de Professores. Constituição Docente. Administração.

Abstract

This research presents some clues about the constitution of teaching in Professional Technical Education in Brazil. This investigation begins by mapping the studies published starting 2011, dissertations and theses, in tese's database from CAPES. In the course of narrative research, of qualitative approach, seeks out the trajectory of Administrator bachelors, graduates and a student of the teacher training course, named "Curso de Pós-graduação lato sensu em Educação Profissional com habilitação para a Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense" that occurs through of interviews performed and transcribed later, with those six subjects about their formation trajectory. We use by reference theories that focus

* Instituto Federal Sul-rio-grandense IFSUL, Universidade de Lisboa - crisbbarreiro@gmail.com.

** Instituto Federal Sul-rio-grandense IFSUL patriciaprifsul@gmail.com.

on teachers training, teachers practices, teachers knowledge and about professional development of teachers. The results of this research point the lack of published studies about teacher formation in Professional Education in the country, especially, that involve teachers bachelors. We identify the relevance of the first teaching activities developed during the professional traineeship, as well difficulties are pointed related to autonomy in the classroom, in a scenario of devaluation of the teaching profession in the country.

Key Words: Professional and Technical Education. Life Narratives. Teacher training. Teacher constitution. Management.

Introdução

Embora a formação docente seja discutida nos programas de pós-graduação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentre outros espaços, o panorama da produção acerca da formação docente, a partir dos mapeamentos realizados no país, indicam a carência de estudos no Brasil, especialmente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Este cenário já se apresentava carente há pelo menos 15 anos, percebidos no nível *stricto sensu*, com a escassez de vagas para linhas de pesquisa na temática, inclusive, na Região Sul do país. (Pereira; Peixoto, 2008).

Os estudos evidenciam relações de trabalho na escola como reflexos de um cenário fabril, em que os professores aparentam temer a perda da autonomia, em meio ao retrocesso que vem ocorrendo no Brasil, a partir das políticas de formação de professores, das reformas que trazem a padronização dos procedimentos de trabalho e do gerencialismo.

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica, de nível médio, demandava¹ a atuação docente nos cursos técnicos, de profissionais habilitados para a docência, através de cursos de Pós-graduação *lato sensu*.

Diante desse cenário, realiza-se a pesquisa em tela durante o curso de Mestrado em Educação e Tecnologia (MPET), na linha de pesquisa intitulada Políticas e Práticas de Formação, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), no Campus Pelotas, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Na pesquisa, objetiva-se compreender como se constitui a docência na trajetória profissional do professor da Educação Profissional, através da trajetória de formação dos bacharéis em

¹ Esta demanda foi flexibilizada pela reforma da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional que entrou em vigor no atual ano.

Administração no Curso de Pós-graduação que os habilita, além de identificar na vida dos sujeitos, os momentos e as experiências formadoras.

É importante destacar que, embora os professores ocupem “o terceiro subgrupo mais numeroso no Brasil”, não é possível evidenciar avanços satisfatórios na perspectiva das políticas de formação de professores na contemporaneidade. (Barreto, 2015, p.681).

Diante desses apontamentos, é evidente a complexidade do campo de formação docente e a necessidade de reforçarmos a importância das políticas de formação, além das condições adequadas ao exercício profissional.

1. A formação de professores no Brasil

Ao tratar da profissão docente no Brasil, por volta da década de 70 inicia-se a expansão da oferta de ensino no país, e consequente o aumento na demanda de professores. Contudo, o investimento necessário para essas ações, não ocorre na mesma proporção. (Diniz-Pereira, 2011).

Nos anos 80, observam-se movimentos em defesa dos direitos do magistério, abrindo espaços para discutir a escola e as condições do trabalho docente no país.

Essas discussões enfatizam “à formação de professores como modo de garantir qualidade do ensino praticado na escola sem ao menos mencionar os processos ‘deformadores’ e ‘desqualificadores’”. (Diniz-Pereira, 2011, p.36).

Nesse período, continuam em evidência as condições de trabalho dos docentes e outro fato é sinalizado, a precarização salarial dos docentes, de instituições públicas e privadas, disparando os primeiros movimentos grevistas da categoria.

É possível perceber que a formação de professores sofre mudanças influenciadas pelo contexto internacional, entre as décadas de 80 e 90, em que a inovação tecnológica ocupa o lugar que o cenário fabril dominava.

As pesquisas revelam nos anos 90, o desprestígio pelos cursos de licenciatura, embora o número de matriculados nos cursos de licenciatura ocorresse em grande proporção. Observa-se um “declínio do status social da docência”, relacionados à desvalorização da categoria e aos baixos salários. (Diniz-Pereira, 2011, p. 44).

Através do mapeamento das pesquisas de dissertações e teses publicadas no Brasil, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), construído através disponíveis de alguns dos trabalhos localizados a partir dos descritores

“Educação Profissional” e “Saberes Docentes”, intitulado Estado do Conhecimento², é possível perceber um cenário carente de pesquisas acerca da formação de professores acerca da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente, na formação de bacharéis.

Nesse mapeamento, foram analisados onze trabalhos, a partir de dois critérios: lócus investigativo (Institutos Federais) e temática docente, publicados a partir de 2011.

O mapeamento realizado aponta indícios da importância da formação inicial e continuada, entrelaçadas aos saberes docentes, aos saberes pessoais dos professores, adquiridos pela atividade discente, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão e no contexto escolar. Apresentam-se, como elementos fundamentais, os aspectos didáticos e pedagógicos para a docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Além disso, nos trabalhos é apontada a necessidade de uma revisão no currículo dos cursos de formação docente, referindo-se na importância da integração entre a teoria e prática, colaborando para a constituição do desenvolvimento profissional docente, que requer o entrelaçamento dos saberes com a prática docente.

Por fim, percebe-se que a profissão docente é marcada por constantes lutas acerca das políticas públicas educacionais e de fatores que fazem parte da construção da identidade docente, sendo fundamental estudar a constituição da docência ao considerar o professor como “agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização”. (Gauthier et al., 1998, p.61).

2. O curso de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica

O Curso de Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência (PGPHD) é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), câmpus Pelotas, localiza-se no Estado do Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil.

Este curso apresenta o seguinte objetivo geral:

[...] propiciar a formação de egressos de diferentes cursos de graduação para atuarem como professores-pesquisadores legalmente habilitados ao exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica. A partir de uma abordagem coletiva, contextualizada em atividades e intervenções no território da própria escola, busca-se aproximar os processos de formação docente da realidade professor-aluno, valorizando as experiências

² O Estado do Conhecimento para Morosini e Fernandes (2014, p.155) “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

profissionais numa perspectiva que favoreça a percepção de si nas relações do ambiente educacional, qualificando suas possibilidades de participação como agentes na produção de saberes. (IFSUL, 2010, p.03).

O curso³ destina-se aos portadores de diplomas de curso superior e habilita bacharéis⁴ para o exercício da docência, nas disciplinas técnicas de nível médio, que tenham aderência a sua graduação, na pesquisa em questão, na área de Administração.

A duração do curso é de 18 a 24 meses, possuindo a carga horária de aproximadamente 780 h/aula. E devido à especificidade de habilitar para a docência na Educação Profissional, o curso possui carga horária de 400h/aula de prática pedagógica na qual se inclui o estágio supervisionado.

O curso colabora para a constituição de um repertório de saberes essenciais à docência e, ainda, com a inserção desses profissionais no campo da educação.

Atualmente, o campo profissional, na área da Administração, possui uma demanda para o exercício da docência, pelos Institutos da Rede Federal, pelas Escolas do Sistema S⁵ e pelas Escolas de Educação Profissional da Rede privada.

Na Rede Federal, na Educação Profissional e Tecnológica, percebe-se, nas disciplinas que compõem sua matriz curricular e seus planos de cursos, a demanda desses professores, para atuação nas disciplinas de Administração Geral, Empreendedorismo, Gestão Empresarial, Organizações e Normas, Projetos, entre outras.

Na matriz do PGPHD, encontram-se disciplinas que estimulam a pesquisa, a constituição dos saberes pedagógicos, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e produção científica, como princípio formativo, bem como, o primeiro contato com a atividade de docência no nível técnico.

³ As informações sobre o curso PGPHD foram acessadas em 16 de março de 2016 no site:

http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=73.

⁴ No Brasil, o ensino superior em nível de graduação pode conferir três distintos graus, tecnólogo –habilita ao trabalho na área de desenvolvimento tecnológico e tem a duração de 3 anos, licenciado –habilita para o exercício da docência, com duração de 4 a 6 anos, e bacharel – agrupa todas as outras graduações que se destinam a formar as distintas área do conhecimento para o mundo do trabalho, com duração de 3 a 6 anos.

⁵ É formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). (Portal Brasil, 2011).

3. A pesquisa narrativa como método investigativo

Os processos de constituição dos professores em formação são investigados a partir de suas histórias de vidas, na metodologia proposta a partir da pesquisa narrativa.

A investigação, através das narrativas de vida, possibilita a identificação dos saberes e de experiências que os constituem docentes, a partir dos processos de formação do sujeito, respeitando sua singularidade. Além disso, podem permitir um educar reflexivo (Josso, 2010), bem como a emancipação dos sujeitos investigados (Delory-Momberger, 2012). Nessa perspectiva, o entrevistador pensa sobre si e o entrevistado reflete sobre sua experiência. Também é importante salientar que esse processo permite a compreensão e o autoconhecimento de si.

Para Bolívar (2001, p.220), “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”.

Além disso, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados [...]”. (Cunha, 1997, p.187).

Na abordagem da pesquisa narrativa, evidencia-se o comprometimento dos pesquisadores envolvidos, de forma ética, preservando o sigilo das informações coletadas, através de gravação de áudio, nos momentos de escuta das histórias de vidas dos narradores.

As coletas ocorrem através de entrevistas individuais que se iniciaram em 2015 e perduraram até o final de 2016, quando foi solicitado a cada um que contasse sua trajetória de formação profissional.

Salienta-se que durante as entrevistas, foram disparados outros questionamentos com o intuito de retomar o tema em questão, bem como de aprofundar alguns momentos relevantes para a pesquisa.

No decorrer da investigação, as entrevistas foram transcritas e analisadas, preservando a oralidade trazida por cada um dos sujeitos, buscando compreender como se constitui a docência na trajetória profissional do professor da Educação Profissional e Tecnológica, através das trajetórias de formação dos bacharéis em Administração.

Para Souza (2006, p. 96), “o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro”.

Os seis sujeitos entrevistados são professores em formação inicial da PGPHD, no IFSUL, ingresso em 2014 e 2015, oriundos do curso de bacharelado em Administração. Dentre eles, cinco são egressos do curso e um estava finalizando o curso.

Na perspectiva de Josso (2010), as reflexões sobre as práticas que surgem a partir do uso dessa metodologia, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, bem como a compreensão da formação do sujeito e de seu lugar através das atividades reflexivas e do processo de conhecimento.

4. Os processo de formação a partir das narrativas

Inicialmente, surgem nas narrativas as crenças, a cultura, os hábitos e costumes que cercaram a infância, em que as brincadeiras que simulavam o espaço escolar são rememoradas por um dos sujeitos que menciona “a vontade de ser professora”, revelando a afeição pela educação desde criança.

Mais adiante, surgem outros indícios da constituição docente, revelados ao rememorar a história escolar e os professores que adotados referência, tanto “os bons”, quanto “os não tão bons”.

Para Cunha (1989, p.69), “as justificativas dadas pelos alunos para a escolha do BOM PROFESSOR estão bastante dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno”. Nessa perspectiva, os alunos também relacionam os aspectos que envolvem o repertório de conhecimento, os saberes pedagógicos empregados nessa prática, bem como a sua afeição por esses professores.

Quanto ao curso PGPHD, alguns processos marcantes durante o estágio de docência são relatados de forma significativa para o seu desenvolvimento profissional.

O estágio profissional, por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo do trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho. (Pimenta, 2005b, p.24).

Nesta busca, nota-se que a constituição docente partilha de construções realizadas a partir das formas de conhecer – sejam elas a observação, a imitação, bem como a reflexão a partir da prática, presentes nas atividades de estágio orientadas.

Quanto à importância do exercício que envolve a pesquisa narrativa, percebe-se a oportunidade de pensar sobre a sua colocação no espaço docente, relatada a seguir pelo terceiro entrevistado:

[...] na aula de narrativas, também muito menos eu acho, eu nunca tinha parado pra pensar por que eu fui tomando esse espaço dentro da docência, por quê? Por que eu cheguei? Por que eu fui procurar um curso voltado a questão pedagógica? Eu fui indo, eu fui me deixando levar e aí só no curso, quando eu fui fazer narrativa que eu me dei por conta que e pensar sobre essa trajetória.

O trecho narrado reafirma que é necessária a ampliação desses espaços para reflexão e questionamentos acerca do exercício docente, em que se realizam diversas atividades, sem que ao menos o docente possa refletir sobre a ação praticada.

Para Josso (2004, p.62),

[...] a construção da narrativa biográfica apela para esta capacidade de análise para pôr, simultaneamente, em evidência as componentes das suas experiências ou práticas e as "lições" que foram tiradas na própria ocasião ou que surgem no momento do trabalho biográfico.

Também são relatadas situações em que os sujeitos questionam-se quanto a escolha da profissão, ao exercício docente, a importância do trabalho coletivo e do apoio dos colegas de profissão e das trocas de experiência.

A seguir, apresenta-se outras dificuldades vividas, no período de estágio curricular docente, ressaltando a relevância da formação profissional e dos saberes docentes.

Em sala de aula, surgem as dificuldades relacionadas à autonomia, de se perceber como professora em uma classe com alunos de idades semelhantes a sua, conforme narrado pelo primeiro entrevistado:

[...] os alunos tinham em torno de 18, 19 anos, a gente tinha uma diferença de 10 anos de idade, e parecia que a gente vivia no mesmo mundo, assim, porque eles tudo de tamanho bem maior, já tudo maior que eu né (risos), eu já era a menor ali no meio deles, aí no início eu ficava fiquei um pouco, aí será que eles vão me respeitar? Será que eles vão me enxergar como professora deles assim? Mas, depois pra minha surpresa, assim, eu percebi que eles tinham muito mais, que eu conseguia dominar bem mais a turma do que a própria professora titular.

Essa iniciação às atividades docentes é cercada por sentimentos como o medo, as dúvidas e as angústias, que permeiam a construção da autoridade e do respeito.

A autoridade é entendida em sintonia com sua raiz etimológica, ou seja, associada a ideia de autor, de criador, de compositor, de inventor ou arquiteto, ou ainda, alguém que se

legítima por sua obra. Sendo assim, a autoridade do professor é decorrente de sua produção científica e do exercício de seus processos, o qual autoriza-se pelas suas obras, suas criações e sua palavra explícita. Um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se *autorizar*. (Cunha et al., 2004, p.72).

Tratando-se dos desafios enfrentados pelo professor em formação, percebe-se a dificuldade inicial de aceitação no ambiente de estágio, conforme a seguinte narrativa:

Na prática, no início já teve de cara que me marcou foi a, eu passei por um período de rejeição dos alunos. Eles amavam a professora, a que dava aula pra eles, e meio que eu cheguei com algumas ideias novas, aí teve um período de rejeição, eles falaram: “aí aí”, eu, no fundo, depois eu fui conversar com eles e eles acabaram me falando que tiveram más experiências com estagiários e, então foi bem, eu tive que cativá-los, mas no final foi maravilhoso. A gente construiu uma amizade né bem boa [...]. (Entrevistado 5).

Essa dificuldade aparenta ter sido superada pela construção de uma relação de respeito, relacionada ao carisma do professor em formação.

Para Tardif (2013, p. 139),

[...] no tocante ao professor, a autoridade reside no ‘respeito’ que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal.

Além disso, são apontadas as dificuldades de autonomia e de enfrentamento no percurso de estágio, em que a inovação de práticas metodológicas aparentam ser encaradas com resistência pela supervisão de estágio.

[...] o projeto do TCC a resistência um pouco né, à práticas mais inovadoras ou romper um pouco a aula tradicional e eu tentei propôr sempre as aulas trazendo alguma experiência, muitas e a maioria delas eu conseguia trazer experiência com a dinâmica de grupo ou alguma atividade do tipo porque era meio, muito difícil levar os alunos pra fora. Eu enfrentei um pouco de resistência por parte da professora, a supervisora do estágio⁶. Então, ela fazia críticas, me colocava em situações na frente dos alunos, desnecessárias assim, falando que aquilo era bonito que eu estava fazendo aquilo porque era um estágio, mas que depois, na prática, não seria daquela forma, que a aula dela é expositiva, [...] que é assim que é a aula, que tudo aquilo era bonito, mas que não, que é só pra ser bonito

⁶ A supervisão de estágio, no Curso PGPHD, é representada pelo(a) professor(a) da instituição em que o estudante realiza seu estágio de docência.

mesmo e, aquilo (risos) meio que me deixou com aquele, ah não, mas eu tenho que fazer isso no estágio e provar que isso vai dar certo. Então, às vezes quando tinha uma dinâmica que não saia como o planejado, parecia que ela meio que comemorava aquilo, mas não deixei aquilo me desanimar e é o que eu defendo ainda e o que eu vou defender enquanto estiver na posição, no papel de docente, é a experiência, porque é o que eu acredito né, é a experiência, é a reflexão, o ciclo de aprendizagem de público, ele traz isso, a experiência, a reflexão e depois a construção do aprendizado não é como um processo né, não como algo pronto. Então, foi esse o desafio também do estágio né, seguir no que eu acredito. E os professores ajudaram bastante nessa fase, foi algo também que marcou, que eu acredito que deva ser registrado também. (Entrevistado 5).

Essa barreira inicia-se pela professora regente da disciplina, supervisora do estágio, que aparenta confrontar os métodos propostos, retratando as dificuldades de realizá-los continuamente no seu cotidiano, com base no vivido.

Esse confronto, dificultou a proposta de adoção e implementação de práticas diferentes às que já eram realizadas, bem como a troca de saberes pelos professores envolvidos.

Contudo, entende-se que,

[...] a prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora delas, [...] ela torna-se original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. (Tardif, 2013, p.286).

O relato volta a afirmar que a socialização ocorrida nos espaços de formação de professores é essencial para a sua constituição.

No decorrer da trajetória de um dos sujeitos, ficam evidentes as dificuldades vividas no percurso de estágio, as angústias e frustrações. Além disso, a falta de autonomia, bem como, a remuneração baixa do professor que leciona nas séries iniciais, colaboram para um cenário de desvalorização docente.

Diante disso, destaca-se que “o magistério, embora sua tentativa de aproximação das profissões liberais está longe de garantir as condições e *status* que as caracterizam [...]”. (Cunha et al., 2004, p.68).

[...] infelizmente não pude seguir na educação infantil porque eles tavam pagando muito pouco, tavam pagando muito pouco e eu não podia continuar trabalhando porque eu via que não tinham um retorno, não tinha como eu me manter trabalhando na educação

infantil. [...] eu encontrava bastante dificuldade quanto às donas das escolinhas particulares, porque o que eu via muito, eu via que elas queriam mostrar muito trabalho em folinha pros pais, elas não gostavam muito porque no curso de educação infantil da escola, eles têm muito a visão do brincar aprender brincando, então a gente fazia muitas atividades muito lúdicas com eles e as proprietárias de todas as escolinhas que eu trabalhei, todas queriam que tivesse a folinha, que a criança de três aninhos tinha que rabiscar, fazer o azinho, fazer o aeio, tinha que fazer prova e eu achava muito desgastante com eles toda vez que tivesse que sentar a vamos fazer a prova, tipo, pra três aninhos depois eles passam até faculdade lá sentadinhos sempre fazendo a mesma coisa escrevendo e não era não era essa a minha proposta só que dentro dessas escolas particulares a gente tem que seguir o padrão da escola não adianta tu ter uma proposta diferente que é muito difícil eles aceitarem, muito difícil mesmo, a gente não tem autonomia, as provas eram feitas pelas proprietárias das escolinhas, então independente do que a gente passava pras crianças ela queria que eles tivessem aprendido aquilo ali que tava na provinha delas. (Entrevistado 1).

Ao refletir sobre a natureza dessa atividade, que implica em diversos desafios e incertezas, principalmente no período de estágio, percebe-se que,

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. (Pimenta, 2012, p.15).

Dos sujeitos entrevistados, três apontam a contribuição do seu estágio para a composição de seu fazer docente. Essa concepção é apresentada no relato das atividades de microensino.

[...] atividades de microensino, miniaula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. (Pimenta, 2005a, p.38).

Para eles, as atividades de ensino simuladas, chamadas de microaulas⁷ no âmbito da PGPHD, constituíram-se como primeiro contato com a atividade de docente.

⁷As microaulas, na PGPHD, foram aulas simuladas apresentadas aos colegas do curso de formação, bem como para as supervisoras pedagógicas e de estágio. Em que foram trabalhados os conceitos e as práticas, como instrumento para possibilitar a ação pedagógica em sala de aula, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.

Para Pimenta (2005b, p.43) “[...] o microensino cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino. Essas situações foram desenvolvidas, no decorrer do curso PGPHD, em etapa anterior ao estágio.

Nos relatos, surgem também como significativas as atividades de microensino e de microaulas, encaradas como preparação para o enfrentamento de seu fazer docente, inclusive no período de estágio.

Para o terceiro entrevistado, as lembranças das microaulas emergem ao narrar seu percurso formativo durante o curso PGPHD.

[...] As microaulas, eu me lembrei das microaulas porque, também a experiência de tu fazer uma microaula pensando que aquilo é uma formação de professor e que os colegas que tão te assistindo tão se formando e te observando, te avaliando, daí eu pensava assim “ta eles tão me olhando, então pensava, ta mas essa daí já é professora”, mas isso não conta nada na hora da microaula porque é diferente eu ta na sala de aula da administração, numa matéria que eu tenho intimidade, do que uma microaula pensando quem tava assistindo também ta se formando, também com aquela minha participação no curso, então isso também me fazia pensar quando eu tava ali na frente. E eu adorei observar os outros né em formação, eu lamento que a gente não pode observar todos. (Entrevistado 3).

Diante disso, entende-se que as narrativas de vidas dos professores licenciados e em processo revelam pistas a respeito da formação inicial ofertada no curso PGPHD.

Além dos vestígios apresentados, entende-se que a constituição docente poderá ocorrer a partir de outras fontes sociais não explícitas nesta pesquisa.

Os percursos formativos dos sujeitos e as pistas que emergem deles reafirmam a importância dos cursos de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Considerações finais

O artigo apresentou os dados analisados acerca da constituição da docência de sujeitos oriundos do Curso PGPHD que habilita para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Com o auxílio das histórias de vidas, cada um dos percursos de formação foram entrelaçados entre si e com o referencial adotado na pesquisa, em que buscou-se destacar que a formação pedagógica constitui-se como um espaço de constituição da professoralidade.

Apresenta-se o resultado do mapeamento realizado no Banco de Teses da CAPES de dissertações e teses publicadas no Brasil, intitulado Estado do Conhecimento, destacando alguns achados relevantes para a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, como a relevância da formação inicial e continuada, da autonomia dos professores, das dificuldades apontadas no currículo dos cursos de formação, dentre outros.

Ao conhecer a trajetória de formação dos seis bacharéis em Administração, identifica-se alguns momentos e experiências formadoras que reafirmam a profissão docente.

Nos relatos, destaca-se o estágio como uma das partes mais significativas no processo de constituição docente dos bacharéis, durante sua formação para a docência.

No estágio, um dos desafios apresentados é a dificuldade na obtenção da autonomia e da autoridade com os estudantes em sala de aula, bem como, os enfrentamentos no seu percurso, aspectos que reforçam a importância da constituição de um repertório de saberes específicos, dos saberes pedagógicos, dentre outros.

Destaca-se, a ausência de pesquisas sobre a formação de bacharéis egressos ou concluintes de cursos de formação de professores, com habilitação para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, busca-se enfatizar a importância de ouvir os professores, quando se trata de evidenciar aspectos acerca de sua profissão, evitando basear-se apenas em outros instrumentos utilizados.

Referências

- Barreto, Elba Siqueira de Sá (2015), "Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos", *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62 jul.-set.
- Bolívar, Antonio (2001), *Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Cunha, Maria Isabel da (1989), *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus.
- Cunha, Maria Isabel da (1997), "Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino", *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.185-195, Jan. (Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso . Acessado em: 23/06/2015.)
- Cunha, Maria Isabel da (2004), "Autonomia e Autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente", *Educação*, v.29, n.2, p.67-84. Santa Maria. (Recuperado de: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3840/2194>. Acessado em: 24/03/2017.)

- Delory-momberguer, Christine (2012), "Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica", *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.51,set.-dez. (Recuperado em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acessado em: 02/03/2016.)
- Diniz-Pereira, Júlia Emílio (2011), "O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira", *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. (Recuperado de: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541>. Acessado em: 24/03/2017.)
- Gauthier, Clermont et al (1998), *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2010), *Projeto do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional com Habilitação para a Docência*. Pelotas, RS: COFORMA.
- Josso, Marie-Christine (2004), *Experiências de Vida e Formação*, Natal: EDUFRRN.
- Josso, Marie-Christine (2010), *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Cunha, Maria Isabel da (2004), "Autonomia e Autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente", *Educação*, v.29, n.2, p.67-84. Santa Maria. (Recuperado de: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3840/2194>>. Acessado em: 24/03/2017.)
- Pimenta, Selma Garrido (1996), "Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor", *Revista Faculdade de Educação, São Paulo*, v.22, n.2, p. 72-89, jul./dez.
- Pereira, Maria de Fátima Rodrigues; Peixoto, Elza Margarida de Mendonça (2008), "Formação de Professores: Projetos em Conflito", *I Simpósio Nacional de Educação*. União, Cascavel-PR.
- Pimenta, Selma Garrido (Org.) (2005a), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.
- Pimenta, Selma Garrido (2005b), *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (2012), *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Souza, E.C.de (Org.) (2006), *Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino*. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS.
- Tardif, Maurice (2013), *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Articulação entre contextos formativos e processos de supervisão em Prática Educativa Supervisionada: a perspectiva de professores e educadores em formação

Pedro Duarte*, Manuel Bernardo Canha**

Resumo

Durante a prática educativa supervisionada (estágio pedagógico), professores e educadores em formação inicial rentabilizam e (re)constróem, na experimentação da vivência profissional no terreno, teorias e práticas desenvolvidas ao longo de um período anterior, em espaço e em contexto académicos. Assume-se, pois, como um importante momento em que a dinâmica formativa se alarga, integrando, num processo desejavelmente articulado, a instituição formadora de ensino superior, estabelecimentos do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar cooperantes, supervisor da instituição formadora e supervisor cooperante.

Nesta comunicação, construída a partir de um estudo mais amplo realizado pelo primeiro autor (Duarte, 2017), analisam-se as perceções de estudantes futuros professores e educadores acerca da (des)articulação e (in)coerência do processo formativo em contexto de prática educativa supervisionada, no que concerne ao acompanhamento por parte das instituições e dos supervisores envolvidos.

Trata-se, metodologicamente, de um estudo de caso na variante multicaso, com procedimentos de análise eminentemente qualitativa de dados recolhidos a partir de três entrevistas, em grupo, a 29 estudantes de três Mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, de uma Escola Superior de Educação.

As perceções dos estudantes relevam uma apreciação globalmente positiva do processo formativo, designadamente no que se refere ao desenvolvimento da sua autonomia pela vivência da atividade profissional em contexto e ao acompanhamento por parte dos supervisores. Por outro lado, evidenciam-se também sinais de relativa desarticulação entre perspetivas teóricas sobre a Educação defendidas na instituição formadora e o pensamento e práticas de professores e educadores no terreno.

Palavras-chave: supervisão; formação de professores; colaboração;

Abstract:

During the supervised educational practice (pedagogical stage), teachers and educators in initial formation make profitable and (re) construct, in the experimentation of professional experience in the field, theories and practices developed over an earlier period, in academic space and context. It assumes, therefore, as an important moment in which the formative dynamic is widened, integrating, in a desirably articulated process, the institution of Higher Education, establishments of Basic Education and Pre-School Education, cooperating, supervisor of the training institution and cooperating supervisor.

* ESE – P.Porto, pedropereira@ese.ipp.pt

** ESE – P.Porto, bernardocanha@ese.ipp.pt.

In this communication, based on a broader study carried out by the first author (Duarte 2017), we analyze the perceptions of future teachers and educators about the (dis) articulation and (in) coherence of the formative process in the context of educational practice supervised by the institutions and supervisors involved.

It is a methodological study of a case study in the multisite variant, with procedures of eminently qualitative analysis of data collected from three group interviews with 29 students, three professional masters in Pre-School Education and 1st and 2nd Cycles of Basic Education, of a School of Education.

The perceptions of the students show a positive overall appreciation of the formative process, namely, in what concerns the development of their autonomy by the experience of the professional activity in context and the supervision by the supervisors. On the other hand, signs of relative disarticulation between theoretical perspectives on Education defended in the training institution and the thought and practices of teachers and educators in the field are also evident.

Keywords: supervision; teacher training; collaboration;

A formação (inicial) de professores tem sido elemento de diversos estudos e reflexões que têm permitido compreender a temática e o modo como esta influencia os processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar (Duarte, 2016), continuando a ser uma área de investigação com potencial de debate e que incorpora diferentes dimensões (Moreira, Flores, & Oliveira, 2017). À semelhança do que é desenvolvido por Mesquita e Roldão (2015; 2016), o presente estudo pretende compreender as perspetivas dos professores em formação sobre as práticas desenvolvidas durante a formação inicial. Neste contexto, procurou-se compreender de que modo os estudantes percecionam os contributos para e o modo como a formação no ensino superior se articula com os processos formativos desenvolvidos no âmbito da Prática Educativa Supervisionada, em contexto de estágio, nos cursos de formação inicial de professores e educadores de infância.

Com base no apresentado, o presente artigo encontra-se estruturado em cinco secções distintas. Na primeira secção refletir-se-á sobre a identidade profissional docente e a sua relação e implicação com a formação inicial de professores. A segunda secção será referente ao processo de supervisão pedagógica enquadrado no âmbito da formação inicial de professores. Nas secções quatro e cinco explicar-se-ão a metodologia e os instrumentos de recolha de dados utilizados e a sua posterior análise, respetivamente. Na última secção explorar-se-ão as principais conclusões e considerações finais relativas ao presente trabalho.

1. Identidade docente e formação de professores

A formação de professores relaciona-se, implicitamente como a conceptualização docente, com a sua identidade, os seus saberes e competências (Mesquita, 2015), sendo um aspeto predominante na ação pedagógica nos contextos escolares (Duarte, 2016) e que tem vindo a ganhar relevância na investigação e na comunidade educativa (Rosales, 2013). Em consonância com essa perspetiva, e recordando o trabalho de Bolívar, Fernández e Molina (2005), é possível compreender-se que a formação de professores é um elemento essencial para as diferentes exigências pedagógicas sentidas nas organizações escolares.

É relevante recordar que têm existido pressões para que os professores sejam progressivamente «reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular» (Giroux, 1997, 35), que aproxima o trabalho docente à ação de funcionários em detrimento da sua afirmação enquanto profissionais autónomos (Nóvoa, 1992), o que pode contribuir para a crise de identidade mencionada por Bolívar, Fernández e Molina (2005).

Neste âmbito reconhece-se que os professores, enquanto profissionais, encontram-se contínua e amplamente expostos (Hargreaves, 2003), o que faz com que, por vezes, a sua ação docente seja interpretada de modo simplista, uma vez que o trabalho complexo destes profissionais nem sempre é visível ou percecionado (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009).

Em consonância com o apresentado, faz sentido que se continue a refletir sobre os processos e estratégias de formação e profissionalização docente (Andrews, Bartell, & Richmond, 2016), reconhecendo-se que há quem perspetive a formação inicial de professores como um processo que não necessita de formação superior (Zeichner, 2012), veiculando-se a ideia de que a profissão docente não implica o desenvolvimento de competências, conhecimentos e saberes específicos dos professores (Roldão, 2004). É de referir que esta perspetiva não é recente.

A título de exemplo, recorda-se que, ainda que de modo implícito, a perceção da profissão docente como uma ação técnica que reproduz o que é definido superiormente por *especialistas* (como investigadores e professores do ensino superior) remonta aos trabalhos de Bobitt (1918) e Tyler (1976). Todavia, e recordando o que é apresentado por Nóvoa (1992; 2007), essa perceção continua presente na contemporaneidade, o que reforça as perspetivas que tendem a desvalorizar a ação docente e, por inerência, a sua profissionalidade. Em consonância com este enquadramento profissional, a formação de professores é encarada como um *treino* (Duarte, 2016). Neste tipo de formação, os futuros professores aprendem que estratégias devem/têm que utilizar nas diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem, numa perspetiva diretiva

e fechada (Haggarty, 2002; Caires, Almeida, & Vieira, 2012), semelhante a uma formação aplicacionista, em que os professores em formação apenas desenvolvem competências e conhecimentos sobre como aplicar estratégias previamente definidas (Cochran-Smith, 2000).

Numa perspectiva oposta, diferentes autores defendem a necessidade e pertinência de uma formação superior que visa promover a profissionalização dos professores, revindicando a ideia de que a ação pedagógica dos docentes é um processo complexo e contextualizado, que implica a mobilização de saberes próprios (Duarte, 2016; Shulman & Shulman, 2004). De acordo com estas perspetivas, os professores não deverão ser encarados como técnicos que reproduzem ou replicam aquilo que é definido ou construído externamente à escola e aos contextos escolares (Canha & Alarcão, 2009).

Em consonância com estas perspetiva, e mesmo reconhecendo a herança histórica que associa a docência a elementos inerentes ao sacerdócio, à humildade ou à obediência (Nóvoa, 1992), é possível reconhecerem-se competências específicas dos professores, que ultrapassam o conhecimento dos conteúdos do currículo prescrito (Roldão, 2004) e que os distinguem dos restantes elementos sociais (Shulman, 1986; 1987), pelo que os torna indispensáveis às diferentes sociedades (Roldão, 2005).

Neste sentido, o professor é considerado um profissional reflexivo (Alarcão, 2000; 2003; Zeichner, 1993), intelectual (Giroux, 1997), investigador (2001), emancipado (Zeichner, 1993), crítico, eticamente cuidado e transformador dos contextos (Freire, 2011), que desenvolve práticas coletivas (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009) e colaborativas (Canha, 2013). Essas características associam-se a uma perspetiva da ação docente que não se circunscreve à sala de aula e aos alunos, mas que pressupõe uma ação no contexto, com a envolvência das famílias e das comunidades, através de diferentes modos (Rosales, 2012).

Reconhece-se, portanto, que os professores, progressivamente, assumiram mais funções sociais que ultrapassam a tarefa de ensinar, em *strictu sensu* (Nóvoa, 2007). É assim esperado que um professor interfira em diversas áreas como a promoção dos valores democráticos, o combate ao consumo de estupefacientes e à violência, entre outros (Hargreaves, 2003).

De modo perentório, Shulman e Shulman (2004) indicam que «a teacher must be ready to teach» (p.260), associando essa preparação à formação desenvolvida no âmbito dos programas de formação de professores. Em concordância com essa perspetiva, Rosales (2013, 74) refere que

los maestros, profesionales que ejercen la docencia (...) han de adquirir en su periodo de formación inicial una amplia serie de competencias que posteriormente potenciarán y perfeccionarán a lo largo de su carrera profesional.

Esta visão é semelhante ao que é apresentado por Canha e Alarcão (2009), que consideram que a formação de professores, numa perspetiva mais ampla, tem impacto no desenvolvimento profissional de cada docente, o que tem implicações no modo como os estudantes, nas escolas, aprendem.

Em consonância com o apresentado, espera-se que a formação de professores se estruture como um processo indispensável para os docentes, de modo a que estes tenham a possibilidade de promover práticas pedagógicas críticas, criativas e flexíveis, potenciando a aprendizagem dos estudantes (Hargreaves, 2003). A par disso, a formação tem relevância no desenvolvimento de estratégias de colaboração (Canha, 2013) entre os docentes, mas também com a comunidade e instituições externas à organização educativa (Rosales, 2012).

2. A supervisão na formação inicial de professores

Com base no que foi apresentado na seção anterior, é possível considerar-se que os conhecimentos e saberes específicos da profissão docente se relacionam, intrínseca e implicitamente, com a sua prática intelectualmente estruturada e sustentada, que combina e integra a sua experiência, conhecimento teórico e ética profissional (Haggarty, 2002; Freire, 2011). Mais se recorda que o desenvolvimento profissional de cada docente se encontra associado à prática reflexiva (Alarcão, 2000; 2003).

Como é alertado por Canha e Alarcão (2009), o conhecimento docente não se encontra dissociado dos contextos locais e históricos. Neste sentido, a formação tem uma função preponderante de possibilitar construir relações entre as dimensões teóricas e práticas da profissão docente (Haggarty, 2002). É através de um processo constante de pensamento crítico e de interação com os contextos educativos que o docente potencia a sua aprendizagem, desenvolvimento e melhoria enquanto profissional (Freire, 2011). Um processo que se relaciona com desenvolvimento destas competências, e em específico na formação inicial de professores, é a supervisão (Duarte, 2016), que tenderá a promover os saberes específicos da docência, mas, também, ~~promover~~ processos de socialização profissional (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

O conceito de supervisão, no âmbito educativo, foi introduzido no contexto português no início da década de 1970 (Alarcão & Canha, 2013). Nessa época o conceito encontrava-se associado a práticas de controlo, inspeção (Vieira, 2009), avaliação (Burns & Badiali, 2015), fiscalização e

punição (Alarcão & Canha, 2013). A par disso, é relevante recordar que, de acordo com este entendimento conceptual, a supervisão era, no seu essencial, circunscrita à formação inicial de professores e educadores de infância (Alarcão, 2014), perpetuando-se uma postura tendencialmente hierarquizada e de submissão dos professores em formação (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Porém, a partir da década de 1980 é possível reconhecerem-se mudanças nas perspetivas face ao conceito de supervisão (Alarcão & Canha, 2013; Duarte & Canha, 2017; Vieira, 2009), tendencialmente marcadas pelo desenvolvimento de mais estudos na área (Alarcão & Canha, 2013; Duarte & Canha, 2017) e pela democratização dos sistemas políticos e educativos, que valorizou os processos democráticos inerentes aos processos educativos e, inerentemente, aos processos de supervisão (Vieira, 2009).

Nesse sentido, após a democratização dos sistemas, é possível associar-se à supervisão processos mais dialógicos e menos hierarquizados (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira, 2009), procurando-se promover compromissos mútuos e de corresponsabilização entre supervisor e supervisionados (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). Neste enquadramento conceptual, a colaboração (Alarcão & Canha, 2013), a reflexão partilhada e a negociação (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita & Roldão, 2015; 2016) tornam-se elementos valorizados no processo de supervisão, afastando-se das perspetivas mais tradicionais, aplicacionistas e instrucionalistas, em especial da supervisão no âmbito da formação inicial de professores e educadores (Duarte & Canha, 2017).

Em consonância com o que se tem apresentado, o processo de supervisão, com o enquadramento já referido e no contexto da formação inicial de professores e educadores, deverá sustentar-se em processos democráticos (Vieira, 2009) que pretendem o desenvolvimento profissional, a promoção de aprendizagens pelos docentes em formação (Alarcão & Tavares, 2013).

A supervisão visa, assim, promover o desenvolvimento profissional dos formandos, tendo estes a possibilidade de experimentar práticas inovadoras nos contextos e sendo incentivados a mobilizar as suas experiências e os seus saberes teóricos na discussão e reflexão sobre situações concretas e, desse modo, promover o seu sentido crítico e reflexivo (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013) e, por inerência, perspetivar a melhoria do contexto educativo onde os formandos encontram inseridos (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em concordância com o referido, reconhece-se que a supervisão deverá possibilitar o desenvolvimento de competências próprias da profissão e a aprendizagem de conhecimentos

profissionais, mas através de situações emergentes dos e para os contextos de prática (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016), associando essa prática à de um profissional reflexivo (Alarcão, 2000; 2003). Para atingir esse objetivo, os supervisores deverão ter a possibilidade de observar, reunir, discutir e refletir com os formandos sobre o que estes desenvolvem e interferem nas escolas (Burns & Badiali, 2015).

A supervisão pedagógica, no âmbito da formação de professores e educadores, estrutura-se, assim, como um processo essencial na construção de saberes profissionais próprios da docência, no qual se potencia a integração de aspetos teóricos com a ação prática (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016), estimulando o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos formandos (Alarcão & Tavares, 2013) e estratégias de autossupervisão (Vieira, 2009).

Ainda no contexto da formação inicial de professores e educadores, é relevante recordar que o processo de supervisão deverá ser enquadrado numa dinâmica colaborativa entre os diferentes agentes (Alarcão & Canha, 2013). Nesse sentido, a existência de estratégias de colaboração entre as diferentes organizações educativas envolvidas no processo (estabelecimentos de Educação Pré-escolar, escolas básicas e secundárias e instituições de ensino superior) é um elemento fundamental para a supervisão pedagógica (Duarte & Canha, 2017). Deste modo, as estruturas hierarquizadas entre supervisores da instituição do ensino superior, supervisores dos contextos de prática e professores/educadores em formação deverão ser minimizados (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em sintonia com o que se discutiu, assume-se que a supervisão tem potenciais transformativos nos diferentes intervenientes do processo, uma vez que pressupõe e implica o reconhecimento da dimensão humana do processo, fazendo com que sejam ultrapassadas

as questões racionais, para que também as atitudes assumidas na supervisão possam responder a uma dimensão éticoaxiológica, salvaguardando-se também as dimensões técnico-científica e pessoal da formação. Não nos podemos esquecer que o supervisionado está, em todas as situações, não só a mostrar o seu trabalho ao escrutínio do outro, mas também os seus comportamentos, as suas performances, a sua expressão escrita, a sua oralidade, bem como a sua forma de pensar e sentir (Mesquita & Roldão, 2016, 2472).

Em suma, é possível reconhecer-se a supervisão como um processo basilar no processo de profissionalização de professores e educadores. Este implica o reconhecimento das múltiplas dimensões da docência e a promoção de estratégias e processos supervisivos que contribuem

para o desenvolvimento profissional dos formandos e os quais valorizam a articulação e colaboração entre os diferentes intervenientes no processo.

3. Enquadramento metodológico

Com base no que foi apresentado nas secções anteriores, constata-se a importância dos processos de supervisão na formação inicial de professores e educadores de infância. A par disso, valoriza-se a dimensão humana inerente ao processo e a necessidade de articulação entre os diferentes intervenientes.

Nesse sentido, para o presente estudo, pretende-se compreender as perspetivas dos educadores e professores em formação sobre:

- contributos da formação promovida pela Instituição de ensino superior que precedeu a Prática Educativa Supervisionada;
- contributos da formação promovida pela Instituição de ensino superior que ocorreu em paralelo com a Prática Educativa Supervisionada;
- articulação entre supervisores dos estabelecimentos do Pré-Escolar e escolas do Ensino Básico e supervisores da instituição de ensino superior durante a prática educativa supervisionada;
- articulação entre os diferentes supervisores da instituição de ensino superior durante a prática educativa supervisionada.

Enquanto metodologia, optou-se por um estudo de caso que pretende estudar situações específicas que ocorrem de modo natural, nas diferentes realidades sociais (Bassegy, 2003). É relevante recordar que os estudos de caso podem ser referentes a diferentes focos de estudo e diferentes realidades sociais, como uma comunidade, uma organização isolada, uma turma, um estudante, entre outros (Bryman, 2012). É ainda necessário indicar que, para o presente estudo, se utilizou uma variante multicaso, uma vez que se considerou uma instituição de ensino superior de formação do norte do país, mas foram estudados três cursos de formação inicial de professores e educadores, no regime pós-Bolonha:

- i) Mestrado em Educação Pré-Escolar;
- ii) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- iii) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Consideraram-se estes cursos, que teriam especial interesse e pertinência, uma vez que, ainda que sejam Mestrados profissionalizantes distintos, são subsequentes à Licenciatura de Educação

Básica. Para garantir o anonimato, optou-se por atribuir, aleatoriamente, uma letra do alfabeto grego a cada Mestrado.

Para a recolha de dados, foram desenvolvidos três grupos focais, com um total de 29 estudantes, um para cada um dos Mestrados em estudo, após os estudantes terem concluído o período de Prática Educativa Supervisionada.

Optou-se por esta técnica de recolha de dados, porque, de acordo com Fontana e Frey (2005), os grupos focais possibilitam a recolha de dados junto de grupos de pessoas que vivenciaram experiências sociais idênticas, como os diferentes estudantes que frequentaram aqueles Mestrados. Ainda neste âmbito, e considerando a perspetiva de Freitas, Oliveira, Jenkins e Popjoy (1998), recorda-se que

The answer to the question “How do people consider an experience, idea, or event?” demands the application of some technique or method that concerns each person's reality. What can be done easily by gathering people into groups, creating environmental conditions for more spontaneous expression of each one, and facilitating the interaction of everybody. The Focus Group is one of the qualitative research methods to be utilized in the search for answers to such questions (p.2).

Mais se acrescenta que os grupos focais, de acordo com a nomenclatura utilizada por Gill, Stewart, Treasure e Chadwick (2008), foram conduzidos através de um guião de entrevista semiestruturado que potenciou a flexibilidade e abertura para os entrevistados explorarem aspetos específicos, que não foram definidos *à priori*, e possibilitou uma recolha de dados mais detalhada e pormenorizada.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Para o presente estudo não se definiram categorias de análise de conteúdo. Nos testemunhos transcritos, foram sinalizados ~~nos testemunhos transcritos~~, os dados que possibilitassem, de acordo com os objetivos supracitados ~~já indicados~~, compreender as perceções dos professores em formação relativamente aos quatro planos de análise já indicados na secção 3.

4.1. Contributos da formação promovida pela Instituição de Ensino Superior que precedeu a Prática Educativa Supervisionada.

Os dados recolhidos indiciam uma perspetiva globalmente positiva do processo formativo, promovido pela Instituição de Ensino Superior, que precede o período de Prática Educativa Supervisionada. Essa perspetiva é explicitada pelos estudantes:

acho que os conteúdos abordados foram sempre relevantes para a nossa formação
(Estudante β3).

Havia só uma outra Unidade Curricular que, se calhar, era um pouco repetida da Licenciatura e que estava também um pouco mal-organizada entre os professores, mas acho que as restantes foram bastante úteis (Estudante $\gamma 1$).

Em consonância com a perspetiva do estudante $\gamma 1$, os restantes professores/educadores em formação indicaram que a formação vivenciada como um elemento que lhes tinha facultado a possibilidade de mobilizar conhecimento durante e para o processo de supervisão. É de salientar que os estudantes valorizam os processos formativos que, no seu entender, apresentam maior relação com a prática educativa e com os níveis específicos de profissionalização de cada um dos Mestrados, como planificações [*a nível de planificações, estávamos muito bem preparados* (Estudante $\alpha 8$)], estratégias e recursos [*estratégias que (...) nos foram propostas, e recursos e assim* (Estudante $\beta 3$)], com potencial de serem convocados nos diferentes contextos em que desenvolveram a Prática Educativas Supervisionada.

No sentido oposto, os estudantes referem dois elementos que, na sua opinião, necessitam de melhoria. O primeiro relaciona-se com a desarticulação entre algumas unidades curriculares e os professores da Instituição de Ensino Superior. Estas perceções associam-se a aspetos de repetição de conteúdos ou ao modo em que estes conteúdos são trabalhados, o que, na perspetiva dos estudantes, não é um elemento positivo [*Porque nós notamos que, muitos problemas que nós encontramos, a base está na falta de organização que os professores têm a organizar o curso*» (Estudante $\beta 2$)].

O outro elemento que é encarado pelos professores e educadores em formação como menos positivo é a sobrevalorização do que, na sua opinião, são elementos teóricos em detrimento dos aspetos mais práticos [*Os primeiros contactos, mesmo no Mestrado, eu acho que foi muito à base de teoria* (Estudante $\alpha 1$); *porque acaba por ser teoria, teoria, teoria, teoria e não tivemos a prática.* (Estudante $\alpha 6$)]. É relevante indicar que, através dos dados recolhidos, as perspetivas apresentadas pelos estudantes evidenciam uma tentativa de promover maior integração e complementaridade entre as dimensões práticas e teóricas da profissão docente. É necessário aludir a este aspeto, uma vez que não se verificou que os professores e educadores em formação defendessem processos formativos iminente e exclusivamente práticos, como os que são salientados por Zeichner (2012).

Em suma, é possível reconhecerem-se indícios que revelam que os estudantes perspetivam a formação, na Instituição de Ensino Superior, como um elemento relevante para o seu desenvolvimento profissional, e para o processo de supervisão. Mais se indicia que essa

perspetiva positiva é mais sentida quando os educadores e professores em formação reconhecem uma relação estreita entre o que é desenvolvido na Instituição de Ensino Superior e as suas necessidades nos contextos de prática (escolas básicas e/ou instituições de Educação Pré-escolar), como é possível confrontar com o seguinte testemunho:

a articulação das Unidades Curriculares com as áreas de conteúdo das orientações [Curriculares] é um aspeto positivo. Permitiu-nos trabalhar e desenvolver conhecimentos à cerca de diferentes áreas que trabalhámos posteriormente na prática (Estudante γ1).

4.2. Contributos da formação promovida pela Instituição de Ensino Superior que ocorreu em paralelo com a Prática Educativa Supervisionada

À semelhança do que se verificou para o primeiro plano de análise, os estudantes, no segundo plano de análise, continuam a valorizar as dimensões do processo formativo que articulam e integram a sua experiência adquirida ao longo da Prática Educativa Supervisionada. É relevante indicar que a integração dos aspetos práticos, desenvolvidos nas organizações educativas, enquanto elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na formação de professores (inicial ou contínua), tem sido defendido por diferentes autores como um processo relevante para a formação profissional de cada um (Canha & Alarcão, 2009; Duarte, 2016; Vilela, 2017).

Todavia, os professores e educadores em formação reconheceram que nem em todas as Unidades Curriculares essa relação é promovida ou valorizada, como é indiciado pelo seguinte excerto:

A relação [entre as dimensões teóricas e práticas] a relação é zero...eu cheguei a propor... porque é que não fazemos o projeto cá, para aplicar na prática...ou ir buscar uma situação na prática para refletir... a professora não quer, quer a parte teórica (Estudante β10).

Em consonância com o exemplo apresentado, reconhece-se que os estudantes apontam que, por vezes, os professores do ensino superior não estão disponíveis para alterar a sua atuação de modo a incluir as experiências e práticas inerentes ao processo de supervisão.

É, ainda, relevante indicar que os estudantes percecionam que há elementos de adequação temporal que poderiam ser melhorados. Por um lado, referem que há Unidades curriculares que se encontram desfasadas, temporalmente, face ao que está a ser desenvolvido nos contextos *[Unidades Curriculares no 2.º semestre não estão diretamente relacionadas com a (...) prática*

naquele momento (Estudante γ3)]¹. Por outro lado, consideram que algumas questões teóricas relacionadas com a dimensão da profissionalidade docente, nomeadamente com elementos inerentes à conceção de professor como investigador (Alarcão, 2001), deveriam ter precedido o período da Prática Educativa Supervisionada. Neste sentido, os estudantes indicaram que os aspetos de abordagem à «*Investigação, a teoria, já deveria ter sido dada no ano*» (Estudante β11) anterior, porque «*poder-nos-ia apoiar mais depois na prática* (Estudante γ5)».

Contudo, essa dissonância entre experiência do contexto em que se desenvolve o estágio e as práticas formativas da Instituição de Ensino Superior não são transversais.

Os estudantes nos três Mestrados em estudo indicam a existência de conteúdos ou práticas pedagógicas, nas Unidades Curriculares, que se relacionavam explicitamente com a sua prática em contexto de estágio. Em consonância com os grupos focais, é possível reconhecerem-se diferentes estratégias pedagógicas, mas igualmente valorizadas, em que os professores percecionam existir uma articulação entre a sua experiência nos contextos de prática e o que desenvolvem no Ensino Superior, como: reflexões teoricamente sustentadas sobre a prática; desenvolvimento de projetos de intervenção para os contextos de prática; apresentação de estratégias, metodologias ou recursos com potencial para serem mobilizados durante a Prática Educativa Supervisionada.

4.3. Articulação entre supervisores dos estabelecimentos do pré-escolar e escolas do Ensino Básico e supervisores da instituição de Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada

No presente plano de análise há diferentes perspetivas e perceções sobre a articulação entre os professores supervisores que intervêm na Prática Educativa Supervisionada, que foi identificado como um elemento preponderante no processo de supervisão (Duarte, 2016).

Há, de acordo com os dados recolhidos, três elementos que influenciam, positivamente, a articulação. Um relaciona-se com a existências de professores supervisores cooperantes que desenvolveram a formação inicial na Instituição de Ensino Superior em estudo. De acordo com os estudantes, esse elemento é relevante, uma vez que potencia os processos de articulação e relação entre os supervisores, como é indiciado pelo seguinte testemunho:

¹ Enquanto exemplo ilustrativo, os estudantes dizem abordar, na Instituição de Ensino Superior, questões relacionadas com a Educação Pré-Escolar quando, na Prática Educativa Supervisionada, já não se encontram nesse contexto, mas num diferente.

É importante dizer que uma das nossas professoras cooperantes saiu com a formação aqui (...), notou-se muito (...). É importante porque nota-se que eles têm confiança na formação (Estudante α8).

Outro elemento igualmente valorizado pelos educadores e professores em formação relaciona-se com a continuidade dos processos e com a manutenção dos mesmos professores supervisores cooperantes. Consideram que a articulação é influenciada pelo *«facto de já ser há muito tempo»* (Estudante α4), porque, deste modo, os supervisores cooperantes já se encontram *«dentro do ritmo, já sabem o que é suposto ser avaliado, já sabem onde têm de (...) apoiar, qual é a abertura (...) que devem dar»* (Estudante γ6).

O terceiro elemento associa-se à perspetiva da escola e ao modo como os contextos acolheram os professores e educadores durante a Prática Educativa Supervisionada. De acordo com os estudantes, reconhece-se a existência de professores do contexto de prática que encaram o processo de supervisão de modo positivo, considerando que *«era uma mais-valia para eles também»* (Estudante γ4).

Todavia, se os três elementos anteriores são aqueles que potenciam os processos de articulação entre os diferentes docentes, os professores e educadores em formação identificam dois elementos que não o ocasionam.

Em primeiro lugar, faz-se referência à comunicação entre os supervisores dos contextos da Instituição de Ensino Superior, que, de acordo com a sua perceção, podia ser mais regular e convergente, como se identifica pelos testemunhos seguintes:

os supervisores, os cooperantes (...) acho que há muita dispersão e isso provoca falta de comunicação entre eles (Estudante α3);

a nossa (...) cooperante (...) não foi à reunião de explicação e não sabia que nós eramos de Mestrado, por exemplo.

Nunca havia uma troca de informação (Estudante β10)

O segundo elemento relaciona-se com as perspetivas educativas e pedagógicas. De acordo com as informações recolhidas, os professores e educadores em formação percecionam que há uma diferença de perspetivas entre os professores supervisores do contexto e os professores supervisores da Instituição de Ensino Superior, como é indicado pela seguinte citação: *Acho que se a ESE se coaduna com o construtivismo, com essas práticas todas, e depois com os cooperantes isso não se vê* (Estudante α6).

4.3. *Articulação entre os diferentes supervisores da instituição de Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada.*

O último plano de análise é referente à forma como os supervisores da Instituição de Ensino Superior se articulam.

É relevante, antes de incidir sobre os aspetos estritos de articulação, indicar que, de modo transversal aos três Mestrados em estudo, os estudantes indicam que os professores supervisores da Instituição de Ensino Superior lhes conferiam « *muito apoio*» (Estudante β4), serviam de « *orientação*» (Estudante β10), de modo a « *arranjar estratégias conjuntas*» (Estudante γ3) e trabalhar « *em prol dos miúdos*» (Estudante α2). Identificam, ainda, uma sobrecarga sobre todos os supervisores que estiverem envolvidos no processo, considerando que estes professores têm « *imenso trabalho*» (Estudante β11), o que origina uma « *carga horária a mais*» (Estudante α4).

Assumindo essa perspetiva, é relevante salientar que apenas um Mestrado considerou que, ainda que existissem supervisores institucionais diferentes, estes « *seguiam as mesmas linhas orientadoras*» (Estudante γ4). Nos outros dois Mestrados em estudo, os estudantes optaram por referir situações conjeturais e processuais, que implicam a coexistência de perspetivas pedagógicas distintas referentes ao processo educativo e/ou de supervisão, que condicionam a articulação entre os supervisores:

Digamos que há faísca entre elas [supervisoras da instituição de ensino superior], uma diferença de perspetivas (Estudante β2)

as diretrizes que nos dão não são as mesmas porque nós não sabemos... então um disse de uma maneira, o outro disse de uma outra maneira, e nós chegamos ao fim e não sabemos como é que havemos de fazer. Não bate a bota com a perdigota. (Estudante α6)

Considerações finais

Com base no que foi apresentado ao longo do presente estudo, é possível considerar-se que, de modo global, os estudantes identificam a desarticulação entre supervisores institucionais como um elemento menos positivo para o processo formativo. A par disso, a perceção dos educadores e professores em formação é tendencialmente positiva sobre a articulação entre os processos formativos, os supervisores e as suas necessidades/vivências durante a Prática Educativa Supervisionada. Deste modo, concluiu-se que, no âmbito da formação inicial de professores, a articulação e colaboração entre todos os supervisores influencia a predisposição para a aprendizagem dos estudantes.

A par disso, os dados recolhidos parecem indicar que a articulação e colaboração entre supervisores do Ensino Superior e supervisores dos contextos apresentam-se como fatores preponderantes para o processo, sendo este mais profícuo quando essa relação se prolonga no tempo.

Ainda no âmbito do estudo, pode considerar-se que a coerência e articulação entre os processos formativos (desenvolvidos na instituição de Ensino Superior) e as experiências dos estudantes são elementos estruturais para o processo de supervisão e para o desenvolvimento profissional dos futuros professores/educadores.

Referências

- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto Editora: Porto.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem - 2.ª Edição revista e desenvolvida* (3ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Andrews, D. J., Bartell, T., & Richmond, G. (2016). Teaching in Dehumanizing Times: The Professionalization Imperative. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 170-172.
- Bassey, M. (2003). Case study research. In J. Swann, & J. Pratt (Eds.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 111-123). London: Continuum.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston; Neew York and Chicago: Houghton Mifflin: The Riverside Press Cambridge.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1).
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Burns, R. W., & Badiali, B. J. (2015). When supervision is conflated with evaluation: Teacher candidates' perceptions of their novice supervisor. *Action in Teacher Education*, 37(4), 418-437. doi:10.1080/01626620.2015.1078757
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2009). Academics and teachers – and their professional. In A. Papastamatis, E. Valkanos, G. K. Zarifis, & E. Panitsidou (Ed.), *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe* (pp. 565-575). Thessaloniki, Greece: University of Macedonia.
- Cochran-Smith, M. (2000). The Future of Teacher Education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, 11(1), 13-24. doi:10.1080/10476210050020327
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609
- Duarte, P. (2017). *As instituições de ensino superior como escolas reflexivas: Colaboração e desenvolvimento em supervisão na formação inicial de professores e educadores de infância*. Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto.
- Duarte, P., & Canha, M. B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de* (pp. 76-87). Brafa: Universidade do Minho, Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 695-729). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, H., Oliveira, M., Jenkins, M., & Popjoy, O. (1998). The Focus Group, a qualitative research method: Reviewing the theory, and providing guidelines to its planning. *ISRC Working Paper*, pp. 1-22.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 291-295. doi:10.1038/bdj.2008.192
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. doi:10.1080/13540600902875340
- Haggarty, L. (2002). What does research tell us about how to prepare teachers? *ESCalete PGCE*. University of Nottingham.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lacerda, M., Ribeiro, M. C., & Barata, D. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada – Professores pensantes e interpelantes | Livro de Atas. V *Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 329-335). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita, & M. Robalo (Ed.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (1ª ed., pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2015). Visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão: Entre a teoria e a aplicação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional* (pp. 902-907). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto - Faculdade de Educação e Psicologia. Retrieved from https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS_VOL_II-4.pdf
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2016). Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: A voz dos formandos. In L. Miranda, P. Alves, & C. Morais (Ed.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas* (pp. 2469-2476). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retrieved from : <http://hdl.handle.net/10198/12934>
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos e professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Moreira, M. A., Flores, M. A., & Oliveira, L. R. (2017). Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores: Que professores para que currículo e para que alunos? In M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. (orgs.) *Lia, Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2ª ed., pp. 7-17). Edições Pedagogo; De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). Nada substitui o bom professor. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (pp. 5-20). Vila Clementino: Sindicato de Professores de São Paulo.
- Roldão, M. d. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.

- Roldão, M. d. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Rosales, C. (2012). *El Pensamiento de Profesores Y Alumnos*. Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspectiv. *Journal of Curriculum Studie*, 36(2), 257-271. doi:10.1080/0022027032000148298
- Tyler, R. W. (1976). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação Social*, 29(105), 1971-217.
- Vilela, A. P. (2017). Ao serviço da formação de professores - Da missão possível à issão quase impossível no CFAE Braga/Sul. In M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. (orgs.) *Lia, Desafios Curriculare e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 193-204). Edições Pedagogo; De Facto Editores.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. (A. J. Teixeira, M. d. Carvalho, & M. Nóvoa, Trans.) Lisboa: EDUCA.
- Zeichner, K. (2012). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. *Social Policy, Education and Curriculum Research Unit*, b-kk.

A percepção de (in)disciplina em contexto escolar ao longo da carreira docente

Elsa Ribeiro da Silva* , Guilherme Monteiro*

Resumo

A indisciplina escolar é o problema a nível do processo educativo que mais resiste ao passar dos tempos, mantendo-se cada vez mais atual e sobre o qual todos têm uma palavra a dizer, mesmo quando falam dela sem estarem a falar do mesmo e sem disso terem consciência. O professor ao longo da sua carreira, cada vez mais longa, vai-se deparando com inúmeras e distintas situações de indisciplina dos seus alunos, as quais vai resolvendo de acordo com a forma como as vê e se posiciona em relação a elas. Com este estudo exploratório pretendemos perceber se aquele posicionamento face à Disciplina/Indisciplina em contexto escolar sofre alterações ao longo da carreira docente. Construímos um questionário constituído, essencialmente, por questões fechadas e em escalas de *Likert*, às quais aplicámos técnicas de estatística descritiva (média, desvio padrão e frequências relativas) através do SPSS 23. Foram inquiridos 40 professores do ensino secundário, com carreiras docentes de dimensões distintas, divididos em três subgrupos: até 15 anos de serviço docente, de 16 a 25 anos e mais de 26 anos.

Os professores mais jovens parecem revelar uma maior intransigência relativamente aos episódios de indisciplina em comparação com professores numa fase intermédia da carreira, os quais revelam uma maior seletividade na relevância que dão aos acontecimentos/ episódios de indisciplina. Os professores em fase final de carreira parecem ter uma maior sensibilidade aos comportamentos agressivos da parte dos alunos, o que poderá ser indicador de um distanciamento geracional.

Palavras-chave: Disciplina/Indisciplina, Percepção, Professores, Anos de Docência

Abstract

Indiscipline is the problem at the level of the educational process that offers more resistance to the passing of time, being more and more current and about which everyone has a say, even when they are not recognized formation or knowledge for this and / or when they speak of it without being talking about it and without being aware of it. The teacher throughout his career, increasingly long, is faced with innumerable and distinct situations of indiscipline of his students, which will resolve according to how he sees and stands in relation to them.

With this exploratory study we intend to understand if that position regarding Discipline / Indiscipline is dynamic and undergoing changes throughout the teaching career. We built a questionnaire consisting essentially of closed questions and Likert scales, to which we applied descriptive statistics techniques (mean, standard deviation and relative frequencies) through SPSS 23. Forty secondary school teachers were surveyed, with teaching careers of different dimensions, divided into three subgroups: up to 15 years of teaching service, from 16 to 25 years and more than 26 years. Younger teachers appear to be more intransigent about episodes of indiscipline compared

* Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal, Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física, elsasilva@fcdef.uc.pt, guilhermemonteiro29@hotmail.com.

to teachers in the middle of the career, which reveal a greater selectivity in relevance to events / episodes of indiscipline. Teachers in the final stages of their careers seem to be more sensitive to aggressive behaviour on the part of the students, which may be indicative of a generational distance.

Keywords: Discipline / Indiscipline, Perception, Teachers, Teaching Experience

Introdução

A indisciplina escolar é talvez o problema a nível do processo educativo que mais resiste ao passar dos tempos, mantendo-se cada vez mais atual e sobre o qual todos têm uma palavra a dizer (Estrela, 1986), importando, por isso, que o processo educativo seja um espaço crítico, de reflexão e de diálogo entre os diversos intervenientes, mas também e cada vez mais, um espaço de investigação, onde as problemáticas decisivas, como a da disciplina/indisciplina, sejam levadas cientificamente a sério.

O conceito de Indisciplina, muito explorado na sociedade atual nos seus diferentes âmbitos: escolar, media, desportivo, familiar, militar, entre outros, surge sistematicamente definido em oposição ao de disciplina, o qual, de acordo com Estrela (1986) tem adquirido diversas conotações ao longo dos tempos: instrução, punição, instrumento de punição, regra de condução e obediência a essa regra, em muito influenciado pelo cristianismo e pelas suas práticas ascéticas e de disciplina monástica.

Cremos que a conceção de disciplina/indisciplina escolar está muito dependente do contexto das escolas, das características do meio onde cada uma se insere e de todos os atores implicados no processo educativo: professores, alunos, assistentes operacionais e encarregados de educação, pelo que nos é legítimo pensar que também cada um destes terá conceitos distintos de disciplina/indisciplina, apesar de estarem todos integrados na mesma realidade escolar e a contribuir para a educação do mesmo grupo de indivíduos.

A verificar-se esta ideia, poderá estar aqui a razão de muitos dos conflitos na escola e de muito do insucesso nas aprendizagens ou na dificuldade da sua aquisição por parte dos alunos.

Para Pacheco (1995) o sucesso ou insucesso de uma mudança e inovação educativa está muito dependente dos professores e da sua formação, tornando-se necessário olhar para a escola como um local habitado por profissionais que decidem e que agem de acordo com inúmeras coordenadas que nem sempre são suscetíveis de mudança por via burocrática.

Apesar dos seus mais de vinte anos, esta afirmação mantém-se atualizada, sendo que vários dos problemas que identificamos no nosso sistema de ensino seriam, pelo menos parcialmente, resolúveis com uma motivação e empenhamento dos principais intervenientes no sistema escolar,

donde destacamos os professores e os alunos. A mesma atualidade tem Estrela (1986), quando afirma que muitos falam de indisciplina sem estarem a falar do mesmo e sem disso terem consciência, usando este discurso crítico sobre a indisciplina para atribuir culpas a uma juventude sem princípios, aos seus professores, à escola ou ao sistema político. Por outro lado, os professores, sentindo-se atacados e, portanto, como forma de ilibarem a sua culpa e de não serem obrigados a repensar as suas práticas, tendem a atribuir a culpa dos problemas disciplinares, aos seus alunos.

Sabemos que a sociedade atual se depara com uma grave crise de valores morais, sociais, atitudinais e comportamentais, muito em consequência de aquela estar demasiado centrada no indivíduo, comprometendo desta forma o ensino através da desvalorização da importância do espaço escolar.

Assim sendo, é à família, como o primeiro contexto social das crianças e, não raramente, o único até à sua entrada na escola, que compete um trabalho multidisciplinar de modo a possibilitar aos seus jovens uma educação global, com regras e valores, tornando-os membros ativos da sociedade. Este trabalho, quando bem realizado pela família, facilitará o sucesso do aluno na escola e em parte diminuirá o trabalho dos outros atores do processo educativo, principalmente dos professores, no que toca a situações de indisciplina.

No momento em que a criança chega à escola, é então que o trabalho do docente é essencial, pois é, normalmente, neste momento que a criança começa a relacionar-se fora do contexto familiar e a formar-se enquanto membro participativo de uma comunidade – a comunidade escolar. Neste sentido, é essencial que os professores se esforcem por encontrar novas formas de ensinar, de captar a atenção dos alunos para que estes se tornem participativos e interessados nas aulas, facilitando as aprendizagens e reduzindo os comportamentos de indisciplina. É necessário que a escola também evolua na tentativa de acompanhar a evolução da sociedade, e que aquela evolução se reflita no processo de ensino-aprendizagem, quer nos seus conteúdos, como na formas de o transmitir e na relação pedagógica que se estabelece entre professor-aluno (e aluno-aluno), a qual deve ter uma carga afetiva positiva, mas baseada em normas e regras claras, justas e coerentes, que acima de tudo façam sentido para os alunos.

Para Ribeiro (2010), é essencial a prevenção da indisciplina para que a sua remediação se constitua como a derradeira opção, já que a punição poderá ter efeitos contrários aos pretendidos, contribuindo para a formação de indivíduos agressivos e/ou revoltados. Para tal é fundamental uma boa organização da aula em que os alunos se mantenham em atividade constante, com

tarefas dinâmicas para as quais se sintam motivados e, acima de tudo, sintam que estão em aprendizagem.

Sabendo que os comportamentos de indisciplina apresentam uma correlação negativa com as aprendizagens e com o clima na aula, importa adotar estratégias de prevenção que visem a criação de um clima pedagógico positivo, o qual, segundo Blázquez (2013) é a peça chave para alcançar o sucesso, supondo a competência do professor na sua gestão, pois daqui dependerá o estado emocional dos alunos em aula.

O mesmo autor defende, ainda, que o professor deve dispor de estratégias para abordar e reduzir os conflitos em aula, devendo partir essencialmente de uma atitude preventiva, considerando que o estabelecimento de normas e rotinas é indispensável para um adequado decurso da aula, libertando o professor da preocupação com a organização daquela e permitindo-lhe focar-se nas aprendizagens dos alunos.

Esta ideia conduz-nos diretamente à questão não só da qualidade da formação do professor, mas principalmente à sua experiência profissional, já que é (ou seria) de esperar que professores com maior experiência sejam também os que melhor e mais facilmente controlam disciplinarmente as suas turmas.

Vários são os estudos que corroboram haver uma relação estreita entre o tempo de serviço docente e a indisciplina em meio escolar, mas nem todos com os mesmos resultados. A este propósito Abreu (2000), num estudo comparativo entre docentes de Educação Física com um ano de serviço e docentes com mais de dez anos, concluiu existir uma correlação inversa entre o tempo de serviço docente do professor e o tempo que os alunos passavam em prática, com os comportamentos de indisciplina.

Já o Conselho Nacional de Educação através do seu projeto aQueduto (2015), desenvolvido em conjunto com a Fundação Francisco Manuel dos Santos e baseando-se nos resultados do Talis 2012, concluiu que em Portugal os professores mais velhos são os que reportam menor disciplina em sala de aula e, ainda, que 87% dos docentes declara sentir-se satisfeito com a profissão, mas apenas 52% se sente respeitado.

Sabemos que inúmeros são os estudos respeitantes às várias fases da carreira do professor (Berliner 1987e1994; Garcia, 1991; Pacheco, 1995; Santos, 2001; Perrenoud, 2002, entre outros), onde embora o número de etapas, fases ou estadios variem de autor para autor, a ideia da existência de momentos na carreira docente marcadas por diferentes expectativas, capacidades de desempenho e disposições dos professores, é unânime.

Assim sendo, e sabendo nós que a relação professor-aluno é considerada um dos fatores que mais afetam a disciplina/indisciplina em meio escolar, tema que como vimos insiste em manter-se atual, seria expetável que o estudo da sua relação com o tempo de serviço dos professores merecesse maior relevância, o que, não estando a acontecer, nos propusemos fazer.

Objetivo do estudo

Com este estudo pretendemos saber se o tempo de serviço dos docentes tem influência na sua forma de perceber a Disciplina/Indisciplina dos respetivos alunos, partindo-se da ideia de que aquela percepção é dinâmica e, por isso, estará sujeita a alterações decorrentes dos “ciclos de vida” da carreira docente.

Metodologia

Nesta pesquisa, de caráter exploratório, seguimos uma metodologia essencialmente quantitativa, tendo sido usadas técnicas de estatística descritiva no tratamento das questões, todas elas de escolha múltipla e sobre o grau de concordância dos inquiridos.

Participantes

Participaram 40 professores, pertencentes a duas escolas secundárias da região de Coimbra, cujas características são apresentadas no quadro nº 1.

Quadro 1. Características dos participantes

	Idade			Tempo de docência		
Género	Até 30 anos	30 a 45 anos	Mais de 45 anos	Até 15 anos	16 a 25 anos	Mais de 26 anos
Feminino	0	8	10	2	6	10
Masculino	2	7	13	7	6	9
Total	40					

Instrumentos e Procedimentos

Como instrumento de recolha de dados optámos pelo Questionário Sobre Indisciplina em Contexto Escolar – Professores (QICEP) de Nobre, P., Fachada, M. & Ribeiro Silva, E. (2017), o qual foi aplicado a professores de duas escolas secundárias do concelho de Coimbra, no início das reuniões dos conselhos de turma, no final do 2º período letivo de 2016-2017.

Este questionário apresenta-se estruturado em três partes: a primeira constituída por questões fechadas e de caracterização pessoal dos participantes e as outras duas em escalas tipo *Likert* e relativas, uma à forma dos professores entenderem a Disciplina e a Indisciplina e a outra às suas práticas de ensino. Para este estudo mobilizámos apenas os resultados respeitantes à forma do professor se posicionar face à Disciplina/Indisciplina em relação a quatro tipos de relação/dimensão: 1) O aluno e as tarefas; 2) O aluno e os colegas de sala; 3) O aluno e o relacionamento com o docente; 4) O aluno e a escola.

Para uma primeira validação da escala do tipo *Likert*, procedemos à aplicação prévia do questionário a populações idênticas às posteriormente inquiridas, processo que nos permitiu a eliminação dos indicadores que se revelaram não discriminadores da opinião.

De modo a garantirmos a confidencialidade e anonimato das respostas, os professores que se voluntariaram a participar no estudo foram previamente instruídos sobre a importância do não registo de qualquer informação que tornasse possível a sua identificação, assim como da possibilidade de desistirem a qualquer momento do preenchimento. Foi-lhes, ainda, assegurado que os resultados seriam usados apenas para fins académicos e pelo grupo de investigadores implicados na pesquisa.

Tratamento dos Dados

No tratamento dos dados foi usado o SPSS, versão 23.0, e aplicada uma estatística descritiva, essencialmente médias e frequências relativas e absolutas, tendo-se optado por fazer corresponder um valor quantitativo a cada um dos níveis da escala de respostas dos professores, de modo a permitir-nos o tratamento estatístico: sem gravidade - 0; pouco grave - 1; muito grave - 2.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Para que a apresentação dos resultados não se tornasse demasiado densa, optámos por apresentar cada dimensão estudada, em separado, e apenas os resultados mais significativos de cada uma daquelas.

Relativamente à dimensão **o aluno e as tarefas** podemos constatar no quadro nº 2, que os professores mais jovens são os mais intransigentes com os comportamentos dos seus alunos, atribuindo-lhes sempre algum grau de gravidade, mesmo que pouca.

Quando nos debruçamos sobre os resultados dos professores dos dois grupos com mais tempo de serviço docente podemos perceber que apenas a *não levar o material necessário*, para o grupo intermédio e a *não cumprir deliberadamente as tarefas*, para o grupo mais velho, é atribuída

sempre alguma gravidade (pouca ou muita), apresentando-se todos os restantes comportamentos valorações respeitantes ao nada grave.

Curioso notar-se que apesar desta proximidade entre os dois grupos mais velhos, os professores na fase intermédia da carreira consideram sempre grave que os alunos não se façam acompanhar do material necessário, possivelmente para que possam integrar em pleno os trabalhos da aula e daí retirarem aprendizagem, enquanto os mais velhos valoram principalmente o não cumprimento deliberado das tarefas, eventualmente interpretando-o como um comportamento acintoso ou de “afronta” da parte do aluno às suas demandas.

Quadro 2. O aluno e as tarefas

O aluno e as tarefas									
Anos de serviço	Até 15 anos			Dos 16 até 25 anos			Mais de 26 anos		
Gravidade	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave
Distrai-se sozinho sem perturbar a aula	0%	100%	0%	25%	66,7%	8,3%	15,8%	78,9%	5,3%
Não traz o material necessário	0%	55,6%	44,4%	0%	33,3%	66,7%	5,3%	47,4%	47,4%
Não realiza os TPC	0%	55,6%	44,4%	8,3%	58,3%	33,3%	26,3%	47,7%	26,3%
Não cumpre as tarefas de aula deliberadamente	0%	44,4%	55,6%	8,3%	33,3%	58,3%	0%	21,1%	78,9%

Relativamente à dimensão **o aluno e os colegas de sala** (quadro 3), apesar de existir uma concordância entre os dois grupos extremos da amostra, com ambos a darem uma relevância de *muito grave* os mesmos comportamentos, divergindo do grupo intermédio, são de novo os mais novos os menos permissivos, os quais chegam mesmo a atribuir 100% de gravidade máxima ao *distrai os colegas e obriga a interromper a aula* e ao *insulta/ameaça colegas*.

Apesar disto, todos os docentes, independente do tempo de docência, são unânimes em atribuir uma percentagem superior ao nível de muito grave no que respeita ao *distrai os colegas e obriga a interromper a aula*, *insulta/ameaça colegas*, *agride colegas* e *utiliza material de colegas sem autorização*.

Passando para a dimensão **o aluno e o relacionamento com o docente** (quadro 4), apesar de todos os grupos de professores da amostra se encontrarem em sintonia, é o grupo mais jovem

que novamente se revela menos permissivo, considerando terem todos estes comportamentos alguma gravidade, mesmo que pouca.

Quadro 3. O aluno e os colegas de sala

O aluno e os colegas de sala									
Anos de serviço	Até 15 anos			Dos 16 até 25 anos			Mais de 26 anos		
Gravidade	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave
Distrai os colegas sem perturbar a aula	0%	66,7%	33,3%	8,3%	66,7%	25%	10,5%	57,9%	31,6%
Distrai os colegas e obriga a interromper a aula	0%	0%	100%	0%	25%	75%	0%	10,5%	89,5%
Insulta/ameaça colegas	0%	0%	100%	2,5%	47,7%	50%	0%	5,3%	94,7%
Agride colegas	0%	11,1%	88,9%	16,7%	33,3%	50%	0%	10,5%	89,5%
Não ajuda colegas	0%	55,6%	44,4%	0%	33,3%	66,7%	5,3%	52,6%	42,1%
Utiliza material de colegas sem autorização	0%	11,1%	88,9%	0%	33,3%	66,7%	5,3%	31,6%	63,2%

Quadro 4. O aluno e o relacionamento com o docente

O aluno e o relacionamento com o docente									
Anos de serviço	Até 15 anos			Dos 16 até 25 anos			Mais de 26 anos		
Gravidade	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave
Contraria ideias do professor para justificar as suas	0%	33,3%	66,7%	16,7%	25%	58,3%	15,8%	42,1%	42,1%
Rejeita ostensivamente as ideias do professor	0%	22,2	77,8%	0%	66,7%	33,3%	0%	42,1%	57,9%
Provoca/goza com o professor	0%	0%	100%	0%	41,7%	58,7%	0%	0%	100%
Não obedece a ordens/instruções	0%	22,2%	77,8%	0%	50%	50%	0%	5,3%	94,7%
Insulta/ameaça o professor	0%	0%	100%	0%	16,7%	83,3%	0%	0%	100%

Quando nos focamos apenas nos dois grupos com um maior tempo de serviço docente, e, embora ao contrário dos mais jovens ambos tenham atribuído pouca gravidade a um dos comportamentos (apesar de não coincidente), conseguimos perceber que os mais velhos valorizam de forma muito mais expressiva os comportamentos que classificaram de muito graves. Nestes destacam-se o *provoca/goza com o professor* e o *insulta/ameaça o professor*, comportamentos aos quais atribuíram 100%, possivelmente por serem dirigidos à sua pessoa.

Por fim, quanto à dimensão **o aluno e a escola** (quadro 5), podemos constatar que o grupo de professores mais jovens continua a ser o mais intransigente, atribuindo algum grau de gravidade a todos os comportamentos.

Quadro 5. O aluno e a escola

O aluno e a escola									
Anos de serviço	Até 15 anos			Dos 16 até 25 anos			Mais de 26 anos		
Gravidade	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave	Nada grave	Pouco grave	Muito grave
Chega atrasado	0%	55,6%	44,4%	16,7%	75%	8,3%	10,5%	52,6%	36,8%
Profere palavrões	0%	11,1%	88,9%	0%	16,7%	83,3%	0%	5,3%	94,7%
Fala sem autorização ou em momentos inapropriados	0%	22,2%	77,8%	0%	41,7%	58,3%	0%	36,8%	63,2%
Quando é pedido fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente	0%	44,4%	55,6%	0%	41,7%	58,3%	5,3%	52,6%	42,1%
Utiliza os materiais ou o espaço de forma inapropriada	0%	22,2%	77,8%	0%	8,3%	91,7%	0%	10,5%	89,5%

No entanto, existe nesta dimensão uma proximidade entre os professores das duas primeiras fases da carreira, apesar de 16,7% dos que se encontram na fase intermédia ainda ter desvalorizado o *chega atrasado*.

Os professores com mais tempo de serviço docente revelaram-se aqui os mais permissivos, havendo uma percentagem de 10,5% deles que desvaloriza o mesmo comportamento que os seus colegas (*chega atrasado*) e 5,3% que também desvaloriza a gravidade de *quando é pedido fala de forma pouco cuidada ou pouco pertinente*.

No final desta apresentação podemos retirar que os grupos de docentes com menos e mais tempo de serviço docente revelam percepções mais próximas relativamente aos comportamentos que condenam, mas já não em relação à permissividade, onde de uma forma geral houve uma maior proximidade entre os dois grupos de professores com mais tempo de serviço.

Contudo, quando comparamos o tipo de comportamentos mais valorado em cada dimensão por estes dois últimos grupos de professores, existem algumas diferenças a salientar (quadro 6), sendo a mais relevante a tendência do grupo mais velho e, consequentemente mais idoso, em deslocar a gravidade dos comportamentos para situações mais agressivas e mais diretamente ligadas consigo próprios.

Quadro 6. Dimensões e anos de serviço docente

Dimensões	Até 15 anos de serviço docente	Dos 16 até 25 anos de serviço docente	Mais de 26 anos serviço de docente
Aluno e as tarefas	Não cumpre as tarefas da aula deliberadamente	Não traz o material necessário	Não cumpre as tarefas de aula deliberadamente
Aluno e os colegas de turma	Distrai os colegas e obriga a interromper a aula Insulta/ameaça colegas	Distrai os colegas e obriga a interromper a aula	Insulta/ameaça colegas
Aluno e o professor	Insulta/ameaça o professor Provoca/goza com o professor	Insulta/ameaça o professor	Insulta/ameaça o professor Provoca/goza com o professor
O aluno e a escola	Profere palavrões	Utiliza os materiais ou o espaço de forma inapropriada	Profere palavrões

Estes resultados, apesar de merecerem um tratamento mais aprofundado, levam-nos ao encontro de inúmeros estudos sobre os estadios da carreira docente (Berliner 1987e1994; Garcia, 1991; Pacheco, 1995; Santos, 2001; Perrenoud, 2002, entre outros) reforçando a ideia da existência de (pelo menos) três grandes fases naquela carreira, as quais, de acordo com os resultados que obtivemos, correspondem também a três formas distintas de se posicionarem face à indisciplina em contexto escolar e que decidimos designar por *sobrevivência*, *vivência* e *resistência*, com as características que constam no quadro 7.

Quadro 7. Fases da carreira docente e formas de estar face à (in)disciplina

Carreira Docente	Posicionamento face à (in)disciplina
Fase inicial de “ sobrevivência ”	Intransigência em relação aos acontecimentos/ episódios de indisciplina por falta de confiança nas suas competências de controlo da turma.
Fase intermédia de “ vivência ”	Maior seletividade na relevância que é atribuída aos acontecimentos/ episódios de indisciplina. Segurança na sua capacidade de controlar a turma e eficácia nesse controlo permitindo a concentração em outros aspetos.
Fase final de “ resistência ”	Maior sensibilidade aos comportamentos agressivos e socialmente mais condenáveis, que poderá ser indicador de um distanciamento geracional como de um sentimento de fragilidade face aos alunos.

Conclusões

Em suma, os professores com menos tempo de serviço docente consideram todos os comportamentos graves ou muito graves e apresentam também uma média das percentagens destes últimos superior aos outros, o que provavelmente é resultado do seu sentimento de insegurança face à capacidade de resposta à ocorrência de episódios de indisciplina nas suas aulas, o que já vem sendo afirmado por inúmeros autores (Onofre, 2000; Ribeiro da Silva, 2013 e outros).

Por outro lado, os professores em final de carreira, apesar de revelarem uma proximidade com a opinião dos seus colegas do grupo intermédio, apresentando alguma condescendência em relação a diversos comportamentos, parecem deslocar a gravidade para outros comportamentos mais agressivos e socialmente mais condenáveis, como o *profere palavrões* ou *insulta colegas* e, especialmente, os que se relacionam diretamente consigo próprio e a sua segurança: *insulta ou ameaça o professor*, *provoca ou goza com o professor*.

Salvaguardando a necessidade do aprofundamento desta problemática, estes resultados permitiram-nos perceber a existência de, pelo menos, três modos distintos de estar face à (In)Disciplina no ciclo de vida do professor, os quais designámos de: i) **sobrevivência**, aquando no início da carreira, o professor, ainda sem os instrumentos pedagógicos e as experiências de ensino suficientes, tenta manter um ambiente de aprendizagem o mais positivo que lhe é possível de modo a não perder o controlo da turma e a conseguir transmitir os conteúdos aos seus alunos; ii) **vivência**, que corresponderá a uma fase de plenitude na carreira, onde tudo está controlado devido à experiência acumulada do professor e ao domínio de inúmeras ferramentas pedagógicas;

iii) **resistência**, porque, por um lado, a já grande distância geracional leva-os a resistir em aceitar as novas formas de estar dos seus alunos e, por outro, a sua idade, cansaço e por vezes saúde debilitada, fazem com que estejam mais sensíveis aos comportamentos de indisciplina de maior agressividade, mais dirigidos a si e mais socialmente condenáveis.

Bibliografia

- Abreu, S. (2000). A gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina, no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de Educação Física (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Ciências e Educação Física da Universidade do Porto. Porto.
- Berliner, D. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teacher. In J. Calderhead (Ed) *Exploring teacher's thinking*. Londres: Educational Limited.
- Berliner, D. (1994). Expertise. The wonder of exemplary performance. In J. Mangieri e C. Collins Block (Ed.) *Creating powerful thinking in teachers and students diverse perspectives*. New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Blázquez, D. (2013) Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física – La gestión didáctica de la clase. Barcelona: INDE, 8 e 42.
- Estrela, M.T. (1986). Une étude sur l'indiscipline en classe. Lisboa: I.N.I.C.
- García, M. C.(1991). *Aprender a ensinar. Um estudo sobre el processo de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE
- Santos, E. (2001). *Análise das dimensões técnicas de intervenção pedagógica em estagiários de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra* [Dissertação de Licenciatura não publicada]. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Onofre, M. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal, pp-113-116.
- Pacheco (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: IEP.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Biblioteca Artmed: Porto Alegre
- Q10:Os Professores são todos iguais? Projecto aQeduto, Fundação Francisco Manuel dos Santos e o Conselho Nacional de Educação (CNE),relatório publicado em 2015.
- Ribeiro, M. (2010). Ver e Viver a indisciplina na sala de aula. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Ribeiro da Silva, E. (2012). *Formação Inicial de Professores - Avaliação do Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, pp 93-95.

Intervir com e na diversidade para a prevenção da radicalização. Perceções de professores de um agrupamento de escolas do Porto.

Preciosa Fernandes*, Francisca Costa**

Resumo

A comunicação que neste texto se apresenta enquadra-se no âmbito do projeto Erasmus+ «*Xeno Tolerance: Supporting VET teachers and trainers to prevent radicalisations*» (2015-1-FR01-KA202-015143), e tem como objetivos: i) debater o conceito de radicalização; ii) analisar a centralidade deste conceito nas agendas internacionais; e iii) identificar perceções de professores, ao nível das suas principais dificuldades e estratégias no trabalho com a diversidade e com públicos considerados vulneráveis.

Embora seja já um conceito bastante mobilizado nos discursos educacionais e políticos, a sua interpretação tem assumido vários significados dependendo do contexto político-cultural de onde são proferidos esses discursos, o que justificou a realização de uma revisão de literatura sobre o mesmo. A par desse trabalho, procurou-se compreender a centralidade do conceito, e os seus enfoques, em documentos que configuram a agenda internacional, nomeadamente documentos providos da União Europeia e instituições associadas.

Num esforço ainda de “construir um olhar” sobre sentidos e significados que professores e outros profissionais de educação à radicalização, e conhecer as dificuldades com que se debatem ao nível de percursos de marginalização que podem incorrer em radicalização, foram realizadas 15 entrevistas semi-diretivas e 1 Grupo de Discussão Focalizada (GDF) a professores de um agrupamento de escolas do grande Porto. Trata-se de um Agrupamento que acolhe alunos com diferentes experiências escolares, com situações sociais e familiares vulneráveis, e que apresentam trajetórias escolares frágeis, para os quais se procuram respostas formativas diferenciadas. Por essa razão é um Agrupamento com “selo intercultural”, reconhecimento atribuído pelo Ministério da Educação.

A análise realizada evidencia que o conceito de radicalização é atravessado por uma forte polissemia, assumindo significados que encontram relação com os contextos políticos, sociais e culturais em que se insere.

No que respeita aos enfoques das agendas educativas internacionais a tendência mostra uma centralidade na prevenção de situações de radicalização, nomeadamente através do trabalho que professores e outros profissionais podem desenvolver junto dos jovens.

Dos discursos dos professores salientam-se aspetos que evidenciam uma atenção à diversidade, e a promoção de situações de ensino e de aprendizagem potenciadoras da inclusão desses jovens. São também apresentadas dificuldades que se prendem quer com dinâmicas contextuais

* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e coordenadora da equipa da Universidade do Porto no projeto «*Xeno Tolerance: Supporting VET teachers and trainers to prevent radicalisations*» (2015-1-FR01-KA202-015143) (preciosa@fpce.up.pt).

** Investigadora Assistente no projeto «*Xeno Tolerance: Supporting VET teachers and trainers to prevent radicalisations*» (2015-1-FR01-KA202-015143) (franciscacosta@fpce.up.pt).

e estruturais dos jovens, quer com dificuldades inerentes à gestão do tempo lectivo, de modo a conciliarem estratégias de diferenciação pedagógico-curricular com a obrigatoriedade de cumprimento de programas, e de outras tarefas burocráticas.

O objetivo último desta comunicação é, assim, sensibilizar para a presente temática, bem como apoiar professores, formadores e outros profissionais de educação na prevenção da radicalização e das problemáticas sociais que lhe podem dar origem.

Palavras-chave: Diversidade, Escola, Radicalização; Jovens vulneráveis

O conceito de Radicalização

O processo de radicalização começou a ser mais conhecido na viragem do ano de 2015 (Hörnqvist & Flyghed, 2012) sendo sobretudo utilizado em discursos relacionados com a consecução de atos terroristas. Como sublinha Kundnani (2016), o conceito passou do «uso privado da razão», em que era apenas compreendido por especialistas das áreas em que o mesmo é integrante, para o «uso público da razão», sendo assim (re)conhecido pelo senso-comum (Kundnani, 2016) e fazendo parte do sentido comum da sociedade (Macaluso, 2016).

Contudo, pela revisão de literatura realizada, depreende-se que existem diferentes significados atribuídos ao conceito e que estes variam em função do contexto em que a radicalização se manifesta, não estando esta apenas ligada a atos terroristas.

A radicalização pode, assim, ser entendida como “(...) *um processo através do qual um indivíduo ou grupo adota, de modo progressivo, ideias e aspirações de carácter político, social ou religioso que visam debilitar o status quo*” (Wilner & Dubouloz, 2009 cit in Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015: 330). Tem como principal objetivo perturbar o modelo social (Githens-Mazer, 2012), podendo ser descrito como o hiato entre os desafios sociais a enfrentar perante o modelo social vigente e o potencial de um indivíduo em levar a cabo uma ação violenta com a finalidade de danificar aquele modelo (Githens-Mazer, 2012: 556). Não obstante ao facto de a instância de ação última poder ser uma ação violenta, física ou simbólica, ou a (tentativa de) disrupção do modelo social, o processo de radicalização inicia-se com a assunção de ideias contra a sociedade como um todo, e o uso legítimo da violência como forma de alcançar os objetivos inicialmente estabelecidos (Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015; UNESCO, 2016).

Neste raciocínio, e ampliando o olhar sobre o conceito, a radicalização pode ser compreendida num “(...) *quadro de factos que se reforçam mutuamente: os efeitos homogeneizantes da globalização, a falta de uma educação cultural e cívica, falhas na comunicação intergruppal, a ausência de políticas culturais compreensivas, e o aumento da promoção estatal do chauvinismo étnico e patriótico*” (Conversi, 2012: 1373). Deste modo, podemos considerar que a radicalização

se pauta pelas relações estabelecidas entre diferentes fatores, que podem ser de caráter individual, em articulação com fatores ditos “externos”, do foro social. Assim, quer as histórias de vida (Giddens, 1991), os seus universos de sentido (Santos, 1997) e o entendimento sobre o “Outro-diferente” (Cortesão, 2010), quer as percepções negativas na construção identitária (Pels & Ruyter, 2012) sobre fenómenos e experiências que ocorrem em interação com a sociedade, são variáveis que podem interferir no estabelecimento de percursos de radicalização. Mas de que forma? Poder-se-á pensar na radicalização como processo que surge do reflexo das desigualdades sociais?

Estas questões impõem-se à medida que as chamadas narrativas sociais (Hornqvist & Flyghed, 2012) como a Exclusão Social, a Discriminação, o Racismo, a Xenofobia e Desigualdades se manifestam em sociedade. Estes problemas sociais produzidos pela interação diferencial sustentada em ideias segregadoras, orientam para um duplo processo que, sendo individual, pode também ser motivado pelos pares ou pelo grupo: o *desengajamento moral* (Bandura, 2002) por um lado, e o processo de *transformação do comportamento* (Aly, Taylor & Karnovsky, 2014; Ghosh et al, 2017) por outro. Esse duplo processo indica que, por um lado, os jovens, na vivência das suas vulnerabilidades individuais, e procurando grupos de pares que sustentem esses sentimentos e percepções de si, são facilmente atraídos para grupo radicais. Por outro, ao se alhearem dos valores sociais e deveres partilhados, por se considerarem discriminados e ostracizados pela sociedade (fruto das narrativas sociais mencionadas, entre outras) as atitudes destes grupos passam a ser cada vez mais segregadoras, num plano de valores destruturado, e o seu comportamento modifica-se visando formas de penalização ao Outro ou à sociedade, responsáveis, na sua perspetiva, pelo seu próprio estatuto (ver estudos de Sieckelinck, Kaulingfreks & De Winter, 2015).

Ao nível da formação da identidade (Illeris, 2003), o auto-conhecimento e a auto-estima, a definição de preferências e a aprendizagem sobre diversas dimensões da vida, levam a que os jovens se desenvolvam segundo processos diferenciados. Sentimentos de tratamento injusto, insegurança e percepções de privação fraterna (Pels & Ruyter, 2012) podem ser conducentes a percursos de radicalização, dado assumirem sentimentos negativos, fruto das injustiças de que são alvo (ou pensam ser alvo). Assim, a discriminação, as desigualdades, o acesso limitado a direitos sociais e liberdades, as “mágoas” sócio-culturais e históricas podem ser considerados «*push factors*». Isto é, fatores que orientam o indivíduo para percursos de radicalização. Por outro lado, existem ainda os «*pull factors*», em que grupos organizados se mostram disponíveis para

acolher esses indivíduos (já ostracizados e excluídos) e criam as condições necessárias para que as pessoas ajam de forma violenta, como é o caso de grupos extremistas (Ghosh et al, 2017).

Por isto mesmo, e como se referiu, o conceito de radicalização carrega múltiplos significados e pode ter diferentes rumos, dependendo do contexto e do processo de construção identitária do indivíduo, a par da forma como este atua e interpreta a ação da sociedade (que pode ser a escola, os pares, a família, uma instituição de acolhimento etc) para consigo.

Centralidade do tema da radicalização nas agendas internacionais

A temática da radicalização ganha cada vez mais destaque na cena internacional, quer por difusão de informações e acontecimentos pelos meios de comunicação social, quer pelas produções intelectuais e políticas, em forma de instrumentos de aconselhamento ou orientação técnica, por forma a esclarecer o conceito e suas diferentes causas e possíveis ramificações. Deste modo, algumas das entidades internacionais mais conhecidas, tais como a Comissão Europeia e a Organização das Nações Unidas, têm dirigido as suas orientações para um trabalho centrado na prevenção e combate à radicalização através da produção de documentos que visam apoiar a ação dos diferentes países no exercício nacional e soberano de ações que neutralizem aquele fenómeno; a prevenção para o terrorismo está na base das principais motivações daquelas entidades.

No que respeita à Comissão Europeia, esta tem levado a cabo iniciativas no âmbito da sua estratégia de combate ao terrorismo, iniciada em 2005. Esta estratégia, revista em 2014, visa prevenir os processos de radicalização e possíveis ações de terrorismo, focando-se nos elementos-chave apresentados no Quadro 1.

Os elementos-chave acima referidos traduzem a importância dos diferentes países da União Europeia trabalharem de modo articulado, através do estabelecimento de redes colaborativas e de um trabalho concertado quer com organizações públicas, quer particulares. A prevenção da radicalização pode ser mais efetiva se alvo da colaboração entre diversas entidades, que unam esforços e recursos em prol de uma mesma ação.

Na estratégia de combate ao terrorismo é também reconhecida a importância de se promover o conhecimento sobre direitos e deveres fundamentais, no contexto da União Europeia, mas também do ponto de vista do que está consignado na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Destaca-se a necessidade de dar a conhecer estes documentos e suas premissas, para que os Direitos Humanos sejam amplamente disseminados em sociedade.

Quadro 1: elementos-chave para a prevenção da radicalização

Redes Colaborativas <i>Estabelecimento de redes de contacto e trabalho concertado entre agências do governo e organizações da sociedade civil.</i>	Direitos Humanos <i>Promoção do diálogo e aplicação dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais da União Europeia.</i>
Ações nacionais e internacionais transparentes <i>Os princípios de colaboração devem ser efetivos, mas contextualizados.</i>	Aplicação da Lei <i>Assegurar que os Direitos Fundamentais e a lei internacional não são colocados em causa</i>

Outro elemento referenciado como fundamental é a promoção de ações transparentes a nível nacional e internacional, para que a cooperação seja efetiva e positiva para a sociedade. Finalmente, destaca-se nesta linha a aplicação da lei como forma de assegurar as normas sociais e os direitos fundamentais anteriormente falados.

Estas linhas de atuação, sendo gerais, enquadram-se num contexto de promulgação de outros documentos e materiais, que visem a prevenção da radicalização.

Outras iniciativas da Comissão Europeia prendem-se com o desenvolvimento de estudos ou programas de intervenção sobre o extremismo violento, de que é exemplo o programa de Prevenção e Combate ao Crime (2011) do Departamento das Migrações e Assuntos Internos. Mais recentemente a tónica passa a ser a de Inclusão social, tendo sido consignada como prioridade o trabalho em torno de sociedades mais coesas, para garantir «(...) *que os jovens, independentemente do seu contexto socioeconómico, religioso ou étnico, são integrados na vida social e cívica*» (Comissão Europeia, 2015). Esta prioridade é estabelecida no seguimento da *Declaração de Paris* (2015) na qual os países membro da União Europeia se comprometeram a desenvolver ações para a promoção da inclusão social, acordando também sobre a importância de se criarem condições para o desenvolvimento, por parte dos jovens, de competências de pensamento crítico e de diálogo intercultural, quer na interação física quer na partilha *online* com pessoas de perfis considerados não hegemónicos.

No que concerne à radicalização, foi criada também ao nível da Comissão Europeia a «*Radicalisation Awareness Network*» (RAN), que junta especialistas de toda a Europa para

trabalharem ao nível da prevenção da radicalização, e que diariamente lidam com pessoas que já passaram por processos de radicalização ou que estão identificados como sendo vulneráveis a se radicalizarem. Também no setor da Educação, professores e outros educadores estão envolvidos nas atividades da RAN, através de diferentes Grupos de Trabalho (*“Working Groups”*) (Krause, 2010) ou através de Centros de Excelência (*“Centre for Excellence”*), promovendo a instauração do debate e promoção de mais conhecimento sobre o problema (Nordbruch, 2016; site da RAN¹). Este trabalho surge nos últimos anos como forma de dar resposta aos desafios da União Europeia no que concerne à radicalização.

Da parte da Organização das Nações Unidas, a Outubro de 2015, o Conselho Executivo da UNESCO, através da Decisão n.º 46, decretou a «(...) a assistência aos países no trabalho para o fortalecimento de respostas do setor educativo perante o extremismo violento, pelo recurso a uma abordagem sustentada nos Direitos Humanos e por via de Programas para a Cidadania Global». Na perspetiva institucional da UNESCO, a Educação para a Cidadania Global é uma forma de as pessoas terem conhecimento sobre o mundo, os seus maiores problemas e desafios, e consequentemente possam criar um sentimento de pertença e empatia pelo “Outro”, princípio geral orientador que pode apoiar a prevenção da radicalização.

A Resolução das Nações Unidas 2178⁹ e Resolução 2250 destacaram a necessidade de promover e aumentar a qualidade da Educação para a Paz, de modo a que os cidadãos participem ativamente na sociedade. Como objetivo primordial, aquelas resoluções visam a promoção da cultura da paz, da tolerância, do respeito intercultural e diálogo inter-religioso, como forma de desencorajamento de atos de discriminação, xenofobia ou racismo, e o posicionamento de ódio perante o “Outro”.

Por via do Plano de Ação para a Prevenção do Extremismo Violento, a UNESCO desenvolveu um documento intitulado *«Guide to support teachers to prevent violent extremism in formal and non-formal education settings»* (2016). Este documento, para além de definir o conceito de radicalização, apresenta os fatores impulsionares da radicalização. Este guia apoia também professores e educadores na verificação de indicadores para a radicalização e como conduzir ações de sensibilização do fenómeno. Subjacente a este guia está o entendimento, com o qual concordamos, de que as escolas são espaços passíveis de prevenir a radicalização e os professores e outros educadores são atores assíduos na intervenção junto de jovens, tendo,

¹ Informação disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network_en

portanto, um acesso privilegiado aos seus comportamentos, sendo por isso importante que conheçam os indicadores da radicalização (RAN, 2016).

Perceções de professores de um Agrupamento de escolas no Porto

Como já se referiu, nesta investigação procurou-se identificar perceções de professores que trabalham com alunos em situação de vulnerabilidade social e escolar num Agrupamento de Escolas do Porto - uma escola reconhecida com “Selo Intercultural” atribuído pelo Ministério da Educação. Contactamos ainda com professores que estão integrados na medida PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação; e com outros projetos e programas no seio daquele agrupamento, que visam à inclusão e melhoria educativa, como é exemplo o projeto Arco Maior². Para isso, foram realizadas 15 entrevistas semi-diretivas e 1 Grupo de Discussão Focalizada (GDF) para esclarecimento e aprofundamento de alguns aspetos. Os discursos foram transcritos e foi realizada análise de conteúdo (Bardin, 1979; Amado, 2013), pretendendo-se: i) conhecer qual o entendimento dos professores sobre o conceito de radicalização; ii) identificar as principais dificuldades que os professores/educadores enfrentam no quotidiano da escola; e iii) caracterizar estratégias de intervenção com alunos em situações sociais e familiares desestruturadas e com trajetórias escolares frágeis, objetivos que configuraram as principais categorias de análise.

Assim, no que respeita ao conceito de radicalização, a análise permitiu compreender que os professores não revelaram um entendimento claro sobre o conceito. Ao longo das entrevistas, e atendendo ao desconhecimento sobre o conceito, este foi brevemente apresentado e, a partir daí, apropriado pelos professores à luz do seu próprio contexto e face à realidade do país. A referência ao conceito foi feita sobretudo pela associação a dificuldades para intervirem com alunos em situação de extrema vulnerabilidade. Com efeito, este grupo de professores trabalha com públicos considerados frágeis a vários níveis, designadamente económico, social, e familiar, o que se reflete na sua cultura e na forma como encaram a educação escolar, sendo por isso considerados jovens em «fim-de-linha».

A segunda categoria em análise diz respeito às dificuldades com que os professores/educadores se confrontam no dia-a-dia. Estas podem ser situadas ao nível contextual, estrutural e individual. Ao nível contextual, os discursos evidenciam dificuldades que se prendem com o desfazamento existente entre a cultura de origem dos alunos e a cultura escolar. Na sua maioria, os jovens são oriundos de locais pobres, alguns destes manifestando problemas de subalimentação, sendo na

²Mais Informação disponível em: <http://arcomaior.pt/>.

escola que beneficiam de uma refeição mais completa. As suas famílias são, muitas vezes, desestruturadas, algumas das quais monoparentais, com retaguarda familiar frágil.

Os professores apontam também fatores de nível estrutural, como elementos que dificultam a sua intervenção. Entre os fatores mencionados está a discriminação social, muitas vezes implícita. Esta discriminação, fruto das especificidades do seu contexto, dificulta o seu processo de integração, interferindo nomeadamente no ciclo de relações dos jovens, nos processos comunicacionais e no modo como se posicionam na escola, o que também dificulta a relação professor-aluno.

Por outro lado, alguns destes jovens vulneráveis são oriundos de minorias culturais, o que muitas vezes acaba por inviabilizar uma melhor integração e socialização com outros jovens, fruto das dificuldades comunicacionais entre estes jovens e seus pares, bem como com a escola.

Para além dos níveis contextual e estrutural, os discursos evidenciam também dificuldades ao nível individual. Atendendo às problemáticas que enfrentam no seu quotidiano, estes jovens tendem a não estabelecer objetivos pessoais para as suas vidas, não têm interesse na escola nem no que nela podem aprender, pois não veem utilidade nesse tipo de conhecimento. Estas situações traduzem-se, muitas vezes, em atitudes de desmotivação face às situações de ensino-aprendizagem sendo reconhecidas, pelos professores como de difícil gestão. Neste caso, os alunos tendem a mostrar desconfiança perante o professor, figura de autoridade, na medida em que existe uma elevada discrepância entre as regras existentes (ou inexistentes) em casa e as regras da escola, levando a situações de conflito pedagógico e, até, de indisciplina na sala de aula. Dada a sua desconfiança perante o que os rodeia, mostram também alguma inquietude e pouca vontade em interagir com jovens fora do seu contexto de socialização. Por isto mesmo, jovens de contextos diferentes ou portadores de alguma especificidade de carácter não dominante (serem de uma etnia minoritária por exemplo) tendem a relacionar-se dentro dos seus próprios grupos, não havendo muita partilha positiva entre grupos.

Estas especificidades oriundas do contexto e desenvolvimento identitário destes jovens geram, inúmeras vezes, casos de discriminação e intolerância para com o “outro-diferente”.

No sentido de trabalhar estas dificuldades, bem como a marginalização dos jovens que, agravada, pode conduzir à radicalização, os professores e outros educadores definem algumas estratégias de intervenção junto destes públicos.

As estratégias de intervenção apontadas pelos professores enquadram-se ao nível de sala de aula, da escola e da formação de professores. Relativamente às primeiras, os discursos mostram

que professores procuram implementar uma pedagogia diferenciada, atendendo às especificidades de cada aluno. São, por isso, favoráveis à adoção de práticas de contextualização curricular (Fernandes et, al, 2013) que se articulem com as vivências dos alunos e as suas situações reais. A este propósito, as entrevistas permitem concluir a existência de uma preocupação em articularem os conteúdos que trabalham com temas da cidadania e da cidadania global, por forma a sensibilizar os jovens para assuntos que dizem respeito à sociedade, procurando desenvolver as suas opiniões sobre temas diversos.

Todavia, na globalidade, os professores reconhecem a importância de se recorrer à adaptação de currículos, como é o caso do Programa PIEF procurando, o mais possível, responder às necessidades dos alunos.

No que concerne à escola, os professores, em conjunto com outros profissionais de educação, procuram promover a diversidade e a construção de sentidos partilhados entre os jovens. Existe uma tentativa de sensibilização para a escuta e para o diálogo, ao invés de formas violentas de interação (sejam elas simbólicas, verbais ou físicas). Este trabalho é concertado com diversos agentes dentro do espaço da escola, mas também com outros parceiros de interesse, existindo assim um trabalho em rede que possibilita melhorias na integração e sucesso destes jovens, como é o caso do projeto Arco Maior.

Dento das possibilidades de ação da escola, e a par da contextualização curricular já referida, existe um esforço em envolver a família ou tutores destes jovens no seu processo de formação. Em síntese, os professores entrevistados reconhecem a importância de recorrer a estratégias que permitam criar situações de igualdade de oportunidades para todos os alunos, a par do incremento de competências de diálogo e de sentido de pertença ao contexto escolar.

Do ponto de vista da formação, os professores reconhecem a importância da atualização da sua formação ao nível de temas relacionados com as questões da discriminação, diversidades, racismo/xenofobia e também sobre a problemática da radicalização. Referem que cada vez mais é fundamental a consciencialização sobre a heterogeneidade cultural existente no mundo e a promoção de valores fundamentais consignados ao nível a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* e da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*.

Considerações finais

À luz do contexto português, mas também partindo do que nos diz a literatura, acredita-se que a radicalização pode ser prevenida a montante se desenvolvidas competências de diálogo, cidadania e agência moral (Bandura, 2002). Por outras palavras, através da promoção da

diversidade. No caso concreto da investigação realizada, a análise de conteúdo permitiu compreender que o conceito de radicalização traduz um ato de perpretação de violência, estando relacionado com outros fenómenos/problemas sociais, como a discriminação e exclusão social (Hörnqvist & Flyghed, 2012), problemas que foram apontados pelos professores entrevistados como estando no centro das suas principais dificuldades.

Ao nível da agenda internacional, percebe-se que o fenómeno da radicalização é um dos principais focos de intervenção nas agendas internacionais, sendo a formação para a Diversidade e Inclusão de Valores Fundamentais apontada como uma das principais estratégias para a prevenção da radicalização, o que reforça a premissa deste trabalho.

Relativamente à visão dos professores estes mostraram um forte sentido de sensibilidade para questões relacionadas com a diversidade e manifestam muito interesse e vontade em desenvolverem práticas promotoras do sucesso e inclusão de todos os alunos. Reconhecem, neste sentido, a importância de recorrerem a estratégias que permitam criar situações de igualdade de oportunidades para todos os alunos, a par do incremento de competências de diálogo e de sentido de pertença ao contexto escolar.

Considera-se que a formação para a diversidade, através do desenvolvimento de competências de diálogo intercultural (Bourn, 2015) pode, efetivamente, contribuir para incrementar maior compreensão mútua na relação com o “outro diferente”(Cortesão, 2010) e, assim, contribuir para a prevenção de processos de radicalização

Em síntese, os dados apontam para a importância da prevenção da radicalização a montante da escola, simultânea à promoção da diversidade naquele contexto, de modo a que aquela seja mais eficiente e holística.

Referências Bibliográficas

- Aly, A.; Taylor, E. & Karnovsky, S. (2014). Moral Disengagement and Building Resilience to Violent Extremism: An Education Intervention. *Studies in Conflict & Terrorism*, 37 (4), 369-385. DOI: 10.1080/1057610X.2014.879379;
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31 (2), 101-119. DOI: 10.1080/0305724022014322;
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;

- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice*. Abingdon: Routledge;
- Conversi, D. (2012). Irresponsible Radicalisation: Diasporas, Globalisation and Long-Distance Nationalism in the Digital Age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 38 (9), 1357-1379;
- Cortese, L. (2010). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?*. São Paulo: Cortez;
- Fernandes, P. et al (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1;
- Ghosh, R.; Chan, W.; Manuel, A. & Dilimulati, M. (2017). Can education counter violent religious extremism? *Canadian Foreign Policy Journal*, 23 (2), 117-133. DOI: 10.1080/11926422.2016.1165713;
- Githens-Mazer, J. (2012). The rhetoric and reality: radicalization and political discourse. *International Political Science Review*, 33(5) 556–567. DOI: 10.1177/0192512112454416;
- Hörnqvist & Flyghed (2012). Exclusion or culture? The rise and the ambiguity of the radicalisation debate. *Critical Studies on Terrorism*. 5 (3), 319-334;
- Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Youth: Nordic Journal of Youth Research*, 11 (4), 357-376;
- Kundnani, A. (2012). Radicalisation: the journey of a concept. *Race and Class*. Institute of Race Relations, 54(2), 3–25;
- Macaluso, M. (2016). From Countering to Preventing. Radicalization Through Education. Limits and Opportunities. *The Hague Institute for Global Justice Working Paper*;
- Pels, T. & Ruyter, D. (2012). The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research. *Child Youth Care Forum*, 41, 311-325. DOI 10.1007/s10566-011-9155 5;
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica das Ciências Sociais*. 48, 11-32;
- Sieckelink, S.; Kaulingfreks, F. & De Winter, M. (2015). Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation. *British Journal of Educational Studies*. 63 (3), 329-343.

Outras referências

- Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education (Declaração de Paris), adotada a 17 de março de 2015;
- Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, adotada a 1974, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html;
- European Consensus on Development*, adotado a 2005, https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-the-european-consensus-on-development-200606_en.pdf;

- Krause, J. (2010). European Development Education Monitoring Report “DE Watch”. *European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education*, file:///C:/Users/FC/Downloads/DE_Watch.pdf;
- Nordbruch, G. (2016). The role of education in preventing radicalisation. Radicalisation Awareness Network, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-papers/docs/role_education_preventing_radicalisation_12122016_en.pdf
- UNESCO (2016). *A Teacher’s Guide on the Prevention of Violent Extremism*. França; <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676e.pdf>
- United Nations Security Council Resolution 2178, adotada a Setembro de 2014, http://www.un.org/en/sc/ctc/docs/2015/SCR%202178_2014_EN.pdf
- UN Security Council Resolution 2250, adotada a dezembro de 2015, <http://unoy.org/wp-content/uploads/SCR-2250.pdf>.

Formação de professores, um desafio constante

Sandra Terezinha Urbanetz*

Resumo

O estudo¹ aqui apresentado versa sobre uma investigação realizada em Portugal com objetivo de analisar a formação docente dos profissionais atuantes, perceber como esses se constituem como docentes, a partir dos seguintes aspectos:

- Motivação inicial que levou os engenheiros a ingressarem na função/carreira docente.
- Trajetórias iniciais de formação e a ocorrência ou não de formação pedagógica.
- Necessidade ou não dessa formação.
- Dificuldades enfrentadas e as possibilidades vislumbradas no exercício da docência.
- Reconhecimento próprio do “ser docente”, ou seja, se esses profissionais consideram-se docentes ou não.

A pesquisa demonstrou que a motivação inicial para o ingresso na docência foi a possibilidade de desenvolver projetos de investigação ainda que no momento seja fonte de preocupação em função do quadro econômico vigente. Os entrevistados apontam mudanças significativas em suas práticas, especialmente em relação à preocupação com a aprendizagem dos alunos e o uso cada vez mais necessário das novas tecnologias educacionais e a consciência de que é preciso aprender continuamente pois os alunos trazem para as salas de aula comportamentos e problemas bastante diferenciados. Assim sendo a formação pedagógica necessária a esses professores não pode aparecer apenas como “receitas” que devem ser usadas indistintamente, eles apontam o valor e a necessidade de uma formação pedagógica consistente que os auxilie durante o percurso didático pois a preocupação com a formação docente permanece como um desafio a ser enfrentado.

Palavras chave: Ensino, Formação de professores; Ensino superior; Formação pedagógica.

Teachers training, a constant challenge

Abstract

The study presented here is about an investigation carried out in Portugal with the objective of analyzing the teacher training of the practicing professionals, to understand how these are constituted as teachers, from the following aspects:

- Initial motivation that led engineers to join the teaching function / career
- Initial training trajectories and the occurrence or not of pedagogical training.
- Whether or not this training is needed.
- Difficulties faced and the possibilities envisaged in the exercise of teaching.
- Self-recognition of the "teaching being", that is, if these professionals consider themselves teachers or not.

* Pedagoga. Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal do Paraná – IFPR.

¹ Pesquisa realizada com apoio da CAPES.

The research demonstrated that the initial motivation for joining the teaching was the possibility of developing research projects although at the moment it is a source of concern due to the current economic situation. The interviewees point out significant changes in their practices, especially in relation to the concern with students' learning and the increasingly necessary use of new educational technologies and the awareness that it is necessary to learn continuously because the students bring to the classrooms different behaviors and problems. Thus, the pedagogical training necessary for these teachers can not only appear as "recipes" that must be used interchangeably, they point out the value and necessity of a consistent pedagogical training that will help them during the didactic course because the concern with teacher education remains a challenge to be faced.

Keywords: Teaching, Teachers' training; Higher education; Pedagogical training.

Introdução

Esse texto apresenta a trajetória da pesquisa desenvolvida no Pós Doutorado no âmbito da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Essa trajetória se inicia em maio de 2014 quando encaminhei a proposta de investigação para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e para a professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes com o objetivo de investigar a trajetória pedagógica de engenheiros que se tornaram docentes no ensino superior em Portugal. Em dezembro do mesmo ano iniciei a investigação com os estudos sobre a formação de professores em Portugal, tendo desenvolvido as entrevistas e outras atividades de fevereiro a dezembro de 2015.

Essa investigação teve como objetivo geral analisar a formação docente dos profissionais atuantes nas instituições e, perceber como esses se constituem como docentes, a partir disso, estabeleceu-se como objetivo específico analisar o contexto de constituição dos docentes investigados, estudando-se suas trajetórias formativas.

Para se atingir os objetivos propostos, fez-se necessário analisar os seguintes aspectos:

- Motivação inicial que levou os engenheiros a ingressarem na função/carreira docente.
- Trajetórias iniciais de formação e a ocorrência ou não de formação pedagógica.
- Necessidade ou não dessa formação.
- Dificuldades enfrentadas e as possibilidades vislumbradas no exercício da docência.
- Reconhecimento próprio do "ser docente", ou seja, se esses profissionais consideram-se docentes ou não.

Em Portugal entrevistei quatorze professores convidados a participar da pesquisa de forma espontânea seguindo apenas o critério de formação em engenharia elétrica posto que a ideia era fazer uma análise paralela à pesquisa que desenvolvi no doutorado.

Junto com as entrevistas foi feita a análise dos dados em conjunto com os dados da pesquisa realizada no Brasil. Cabe ressaltar que nesse artigo apresento somente os dados referentes à pesquisa em Portugal, visto que a síntese da pesquisa em sua totalidade já foi apresentada no artigo intitulado Os professores de engenharia no Brasil e em Portugal, na revista Educação e Emancipação.

As primeiras impressões da pesquisa foram apresentadas e debatidas no Colóquio: Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores, na Universidade do Minho, em Braga onde foi possível avaliar a assertiva da proposta.

Sabe-se que os professores universitários sempre foram considerados somente a partir do domínio de sua área específica, ou seja os melhores professores são sempre os que detém maior conhecimento sobre o objeto ou tema que vão ensinar. E como a profissão de professor sempre esteve ligada a ideia de sacerdócio, a aceitação de vocação é também dominante. Talvez isso de dê pelo fato de que todos temos experiência docente, posto que, todos nós tivemos professores em nossas trajetórias escolares e como imitação ou negação, e isso várias pesquisas apontam, escolhemos e moldamos nossa ação pedagógica pelos modelos de professores que tivemos. Ou para imitá-los, ou para negá-los.

Essa imitação ou negação pode ser considerada como o conhecimento pedagógico tácito que todos os professores possuem, mas que, no entanto não é mais suficiente para enfrentar os desafios propostos cotidianamente nas salas de aula. A preocupação com a formação de mais e melhores professores tem aparecido em vários países e muitas vezes apontada como "a" única questão a ser resolvida diante dos problemas educacionais e sociais vivenciados na atualidade, provavelmente em função do crescente ranqueamento efetivado pelos testes e pela padronização internacionais.

As angústias mais comuns que aparecem nas pesquisas sobre formação de professores, também apareceram em nossas entrevistas. A preocupação com a articulação entre teoria e prática, o estágio como elemento fundamental na formação, a crescente exigência de prestação de contas por parte dos professores, as avaliações cada vez mais padronizadas, o ranqueamento, a precarização do trabalho docente (com poucas exceções) aparecem em todas as pesquisas apresentadas.

Essas pesquisas apresentam que em a formação de professores para os anos iniciais de escolarização é a formação do professor generalista, para os níveis intermediários a partir da formação específica em uma área do conhecimento e para o ensino superior a exigência é a

formação na área e solicita-se ou recomenda-se, em alguns casos, uma formação pedagógica. Não se evidenciam indícios da obrigatoriedade dessa formação pedagógica ainda que os autores insistam nesse aspecto e a realidade se mostre dividida.

Em Portugal os autores estudados referenciam dois momentos em que ocorreram modificações significativas nas políticas de formação de professores, no final da década de noventa, onde se implementou uma política de atribuição de grau de licenciatura a todos os educadores/professores, independentemente do nível de ensino em que exerciam a sua profissão e um outro momento, associado à adequação ao Processo de Bolonha (2006) decorrente da assinatura da Declaração de Bolonha (1999) e que teve como efeito que a formação de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos professores do ensino secundário ocorresse apenas durante o 2º ciclo da formação do ensino superior

A formação inicial de professores em Portugal até ao Processo de Bolonha (PB) seguiu dois modelos fundamentais: o modelo integrado e o modelo sequencial. O primeiro, assegurado pelas ESE e Universidades Novas, tinha a duração de quatro anos. No modelo integrado de formação de professores, as disciplinas das várias componentes de formação eram distribuídas de forma simultânea no decorrer do curso, se possível desde o seu início (Campos, 1995), como era o caso dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (EB). Já o modelo sequencial, apresentava um plano curricular dividido em duas partes distintas uma primeira parte consignada a uma formação científica na especialidade da disciplina ou disciplinas a lecionar; e uma segunda parte relativa a um período de formação educacional, que podia acontecer no mesmo curso ou num curso diferente (Campos, 1995).

No que se refere à formação profissional de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico a implementação das Escolas Superiores de Educação (ESE), nos finais dos anos oitenta, marcou de forma definitiva a formação profissional desses docentes, visto que, ao contrário das universidades que foram criadas para a formação de profissionais com vocações diversas, as ESE foram concebidas especificamente para esse fim e fazem parte de um conjunto de mudanças importantes ocorridas no âmbito do ensino, em geral, e na formação de professores, em particular.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), determinou-se que a formação de educadores de infância e de professores para o 1º e 2º ciclos do EB se realizava em ESE e em universidades e que esses cursos seriam de nível superior,

atendendo assim a demanda do Processo de Bolonha em consonância com a tendência mundial que exige a formação no nível superior para todos os professores.

Percebe-se que em Portugal a discussão sobre a formação de professores apresenta-se dividida pois se de um lado o discurso oficial defende a Declaração de Bolonha, por outro os estudiosos apontam a problemática do modelo. Mouraz e outros (2012) ao apresentar a investigação realizada a partir da voz dos educadores decorridos seis anos de implantação da Declaração de Bolonha, junto a outros autores, afirma que:

"(...) com a organização dos cursos em função da estrutura definida por Bolonha, a formação passou a decorrer novamente segundo um modelo bietápico, que não necessita de ser sequencial, e que dificulta a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional." (Mouraz, 2012, p.193).

Isso tudo por que a partir do Decreto-Lei n.º. 43/2007, de 22 de fevereiro estabeleceu-se que a habilitação profissional para a docência foi organizada de forma separada nos chamados domínios: educador de infância ou professor do 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano); ou em conjunto nos respectivos domínios, acrescido dos professores de 2º ciclo do ensino básico (5º ao 6º ano) que até então eram realizados de forma separada. Para atuação na educação infantil e para os referidos ciclos, exige-se uma formação profissional generalista por meio de uma Licenciatura em Educação Básica (educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico). Terminada a licenciatura, é exigida a continuidade em um curso de mestrado em ensino, académico ou profissionalizante, num destes domínios. Da mesma forma é exigido a licenciatura e o mestrado em ensino em uma ou até duas áreas disciplinares para os professores do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e do ensino secundário para obterem a habilitação à docência, independente da área da licenciatura de base, mantendo-se, dessa forma uma qualificação do professor generalista e outra de professor de disciplina.

Os entrevistados

Foram entrevistados quatorze professores do Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores, que aceitaram o convite para participar da pesquisa e que atendiam ao critério de formação em engenharia eléctrica. Esse critério foi eleito a fim de possibilitar um estudo comparado a partir do estudo realizado no doutoramento no Brasil.

As características desses entrevistados resumem-se assim:

Tabela 1 – Número de professores entrevistados por faixa etária e tempo de atuação

Faixa etária	Quantidade Tempo de atuação	
38 a 45 anos	2	07 a 18
46 a 60 anos	8	16 e 20 a 35
61 a 67	4	40 a 44

Fonte: A autora.

Uma observação necessária é que a única professora entrevistada é a única profissional que teve o início de sua carreira docente muito tempo depois de estar formada, dado esse que difere dos outros entrevistados que iniciaram sua carreira docente imediatamente após o término da graduação.

Essa professora iniciou sua atuação profissional na indústria assim como outros quatro docentes que passaram pela indústria antes da docência, ainda que por pouco tempo, de dois a quatro anos. Todos esses docentes são doutores.

Outra questão que chama a atenção é o fato de encontrarmos os professores com idade mais avançada pois as oportunidades de ingresso na carreira universitária tem sido muito escassas, bem como a política de aposentadoria, denominada reforma, que faz com que os mesmos permaneçam em atuação.

Ao serem perguntados sobre a importância e necessidade de formação pedagógica todos afirmaram que essa formação é fundamental diante dos desafios cotidianamente enfrentados nas salas de aula. Mesmo com esse reconhecimento, dos entrevistados apenas três participaram ativamente de uma das ofertas mais consistentes ofertado pela Instituição e apenas um professor afirmou nunca ter sido ofertado um curso ou evento de formação pedagógica. Os professores que não fizeram nenhuma formação afirmaram não ter tido tempo no momento da oferta dessa formação.

Detalhadamente a caracterização dos entrevistados é apresentada na tabela 2.

A análise dessas entrevistas seguiu as categorias apresentadas no início desse texto, quais sejam:

- A motivação para ingresso na carreira docente.
- Mudanças nas trajetórias iniciais de atuação.
- Dificuldades e possibilidades encontradas no exercício da docência.
- Existência e necessidade de formação pedagógica.

- Sentimento de realização pela docência

Tabela 2 – Caracterização dos professores

ENTRE-VISTADO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	ATUAÇÃO ANTERIOR		FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
			SIM	EM QUÊ	SIM	QUAL
01	54	30			X	Variadas e projeto da Universidade*
02	60	35			X	Variadas
03	52	16			X	Projeto da Universidade
04	57	20	X	Empresa de informática (4 anos)		
05	53	30				
06	63	42			X	Seminários ocasionais
07	49	24			X	Variadas
08	38	07	X	Empresa de distribuição de energia (2 anos)		
09	43	18			X	Projeto da Universidade e IGIP Alemanha**
10	51	28	X	No início, em paralelo a universidade, na indústria metal-mecânica (1 ano)	X	Variadas
11	61	40	X	Empresa de engenharia (1 ano)	X	Alguma
12	65	43			X	Pouca
13	56	34	X	Indústria (6 meses)		
14	66	44			X	Pouca

Fonte: A autora.

Legenda:

* Programa ofertado na Universidade.

** Programa de Certificação Pedagógica ofertada a engenheiros pela International Society for Engineering Education and modern engineering pedagogy <http://www.igip.org/igip/>

As falas

Todos os entrevistados afirmaram ter feito da docência uma opção consciente, alguns por convite, mas todos, sem exceção escolheram serem professores muito por conta da experiência

como auxiliar de docente durante a sua formação acadêmica. Dois professores afirmaram ter feito essa escolha por que na época quem era professor em Portugal não precisaria ir para a guerra. Essa escolha, num primeiro momento não parece ser uma escolha, porém ao serem questionados se havia arrependimento nenhum professor se arrependeu de sua escolha profissional.

Além disso, a escolha pela docência se dá pela possibilidade de investigação. E essa investigação é fonte de realização no trabalho docente. No entanto, no momento das entrevistas, os professores afirmam que a redução dos investimentos tem se apresentado como uma preocupação constante.

Claro está já há muito tempo que a pesquisa tem um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho docente e a fala do professor 5 evidencia isso de forma explícita: “50% ensinar e 50% pesquisar é o que há de melhor!”

Quando perguntados sobre as mudanças percebidas durante o tempo decorrido desde o início de sua atuação docente, a fala do professor 9 resume bem todas as falas: “mudou tudo”. E nesse tudo os professores revelam as mudanças de número e características dos alunos em sala, a necessidade do uso de novas tecnologias e novos recursos educacionais, a burocratização dos processos, a demanda pela formação, a forma de interação com os alunos, as demandas institucionais, etc. Outra mudança importantíssima é a mudança significativa na sua própria maneira de ensinar. Todos são unânimes em afirmar que muita coisa mudou na forma como ensinavam. O professor 11 afirma “antes era só falatório, livro..., hoje podemos verificar qualquer informação imediatamente na internet, no entanto não me parece que eles (estudantes) estejam a aproveitar toda essa informação”. E o professor 9 afirma que “com a idade vejo que tenho mais calma e o enquadramento (da disciplina) fica melhor”. O professor 4 também relata que se sente mais seguro do que no início de sua atuação e o professor 3 afirma que “após o choque inicial, hoje consigo articular as temáticas trabalhadas”.

As dificuldades que os professores apresentam vão desde a questão da diminuição dos incentivos e financiamentos aos projetos de pesquisa até as questões burocráticas e também comportamentais dos alunos bem como o número de alunos em sala de aula.

Esses aspectos aparecem de forma bastante imbricada posto que a burocratização institucional em conjunto com o aumento do número de alunos em sala impactam a atuação dos docentes, e essa situação fica clara na fala do professor 11 quando afirma a sua dificuldade de “acompanhar de outra maneira os alunos que não aprendem”.

Um professor afirmou de forma bastante enfática que nunca sentiu falta de formação pedagógica, referindo-se de forma quase que desdenhosa das propostas oferecidas pela Universidade. Assim sendo temos treze entrevistados que afirmaram a necessidade de estar em permanente atualização e estudo, não só em relação à área específica, mas também em relação à questão pedagógica. As críticas feitas as ofertas de capacitação na área pedagógica dizem respeito a alguns cursos e palestras realizados que fazem um “discurso” pouco próximo da realidade, oferecendo receitas que muitas vezes não se aplicam.

Três professores elogiaram a iniciativa da Universidade no Programa De Par em Par, destacando a importância do mesmo. Eles afirmam que o Programa impactou de forma positiva o desempenho em sala de aula.

Considerações

Discutir formação de professores continua sendo necessário posto que a atuação desse profissional está em permanente mudança, sempre apresentando desafios novos e discutir a formação de professores para o ensino superior também permanece como uma questão necessária pois ainda não superou-se a ideia de que para ser professor no ensino superior basta que se domine o conteúdo específico da ciência com a qual se vai trabalhar.

As questões metodológicas, didáticas, de compreensão dos fins e objetivos educacionais, e as questões de organização do processo educativo em suas múltiplas dimensões, não aparecem como requisito para o ingresso na carreira docente e também não aparece como oferta de formação continuada para esses docentes.

Quando o professor 10 afirma “aprendi com os colegas mais velhos” essa fala deixa claro que ele foi “deixado” à sua própria sorte e interesse. Com uma fala inversa, quando os três professores elogiam o Programa de Par em Par, isso nos mostra a assertiva e validade da proposta e também o quanto essa e outras experiências de formação podem ser replicadas, ampliadas e propostas.

A investigação e a pesquisa, principal motivador da escolha pela docência, pode e deve ser uma das formas de formação docente. Vieira (2014) indica que quando os professores investigam suas próprias práticas, essa investigação qualifica o desenvolvimento da atividade pedagógica. Isso fica claro quando o professor 5 se diz e demonstra estar emocionado (os olhos se encheram de lágrimas) ao pensar e falar pela primeira vez sobre sua carreira docente. Aqui se encontra a confirmação da necessidade de momentos de reflexão, de troca, de conversas, como possibilidade e oportunidade de capacitação.

As dificuldades apresentadas pelos professores e que ocorrem em sala de aula, podem e devem ser discutidas. As questões comportamentais, o uso das novas tecnologias, são aspectos de relativa facilidade de resolução. Já as questões burocráticas, de financiamento e de sobrecarga, exigem ações mais complexas, que devem ser tomadas em âmbito mais amplo da Universidade. Ao assumir a docência no ensino superior, esse profissional assume que não pode ser mais apenas um simples repetidor de conteúdos aos acadêmicos, mas sim levá-los a uma reflexão crítica sobre os temas trabalhados. Assim o professor assemelha-se com um “provocador” de debates, fazendo com que os acadêmicos saiam de seu conforto de ouvintes, para que se construam como sujeitos autônomos na construção dos conhecimentos necessários à sua formação profissional.

Assim, o professor universitário vai construir junto com os acadêmicos um ambiente de curiosidade, como afirma o professor 1: “se não tiver curiosidade, não aprende”. E é o trabalho com o conhecimento que desperta essa curiosidade. O segredo será o trabalho rigoroso articulado de forma permanente com o prazer de descobrir e aprender constantemente.

Já dizia Paulo Freire, em várias de suas obras que, para estimular os educandos, o professor deve ser o construtor pessoal de sua atividade, ou seja, o bom professor não é aquele que adota somente livros-texto sobre os quais baseia toda sua atividade pedagógica. Para discutir com os acadêmicos e não apenas transmitir-lhes, de forma repetitiva, ano após ano os mesmos conteúdos, o professor deve inovar-se, estudar sempre, e produzir sua aula, além de estar disposto a enfrentar situações inusitadas, suscitadas pelos acadêmicos e suas intervenções.

Nestas situações o professor “perde o controle” sobre tudo o que pode acontecer, desestabilizando-o, mas, ao mesmo tempo, desafiando-o ao novo constantemente, o que é confirmado pela fala do professor 14 quando ele diz que “receber alunos novos todos os alunos é estimulante, me provoca”.

Cabe portanto ao professor o desafio de relacionar a sua atividade em sala de aula com as demandas sociais, comprometendo-se com a realidade social através do seu conhecimento posto que nada pode ser mais danoso para a sociedade e para a formação profissional em nível superior que sua alienação em relação ao mundo real.

Dessa forma professores e acadêmicos, ao construírem coletivamente o conhecimento, colocam-se em diálogo constante com a realidade, e é desta realidade que irá partir a legitimação dos conhecimentos, o que provocará a consciência da transitoriedade dos conhecimentos, ou, no mínimo, sua relativa autonomia pois teoria sem prática é teorismo, mera

abstração; e prática sem teoria é mero ativismo. O desafio, portanto, é conectar dialeticamente ambas as esferas: teoria e prática social.

Cabe destacar que o aspecto mais importante dessa investigação foi a constatação da realização de todos os professores, mesmo enfrentando cada dia mais dificuldades. Todos, de forma intensa afirmaram que não se arrependeram da escolha pela docência e que não trocariam de profissão, mesmo que tivessem oportunidade.

Em tempos difíceis, como os que vivemos, essa constatação continua nos enchendo de alegria, satisfação e esperança, afinal, esperança é o mote principal de qualquer educação.

Referências

- AMADO, João, FERREIRA, Sonia. A entrevista na investigação em educação in AMADO, João (coordenação) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana P. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002. p. 17-156.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.
- BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.
- CALDAS, Andrea do Rocio. *Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba*. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 96-107, jan./abr. 2005.

- KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso>.
- LOPES, Amélia (Org.) 2007. *De uma escola a outra – temas para pensar a formação inicial de professores*. Porto: Afrontamento/CIIE.
- LOPES, Amélia (Org.) 2013. *Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes*. Porto: Livpsic, 2013.
- LOPES, Amélia, CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva, OLIVEIRA Dalila Andrade & HYPÓLITO, Álvaro Moreira (Orgs.) *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.
- MOURAZ, A., Leite, C. e Fernandes, P. (2012) A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia* . Ano 46-2, 189-209.
- NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1991 e 2007.
- NÓVOA, Antonio. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

A docência na constituição de um estilo pedagógico em escrituras

Josimara Wikboldt Schwantz*, Carla Gonçalves Rodrigues**

Resumo

Este trabalho objetiva mapear as condições de possibilidade de variação no estilo pedagógico docente. Utilizamos, como referencial teórico, a base filosófica da diferença de Deleuze e Guattari (1995; 2014). O interesse por esta investigação é fomentado pelo propósito de formação percebido nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, em desenvolver um professor que domine habilidades e competências em relação ao currículo, a didática, a avaliação, os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. O que há para além dessas aptidões? Consideramos relevante a experiência do Projeto *Escrituras* (Corazza, 2011) com oficinas que utilizaram matérias de arte, filosofia e ciência com professores da educação básica e universitária brasileira, construindo problematizações relativas à profissão. Quanto ao problema da pesquisa, questionamos: Como se constitui a variação no estilo pedagógico de um docente no ato de ler-escrever? Adotando o método da cartografia, acompanhamos os rastros que se engendram sobre o que se diz/faz da/na docência. Capturamos, nas novelas produzidas pelos professores durante a Oficina Conatus, elementos que manifestam a questão do olhar, do animal e de personagens da literatura, ao relacionarem com suas práticas, seus modos de existência e doença (um mal-estar), trespassando fronteiras entre humanidade e animalidade (Maciel, 2016). A pesquisa está indo ao encontro de analisar essas produções em torno das necessidades da profissão, não somente de exercê-la, mas de registrá-la, de capturá-la e de pensá-la no rastro de um arquivo em meio à vida. *Palavras-chave:* Educação. Escrituras. Docência. Estilo. Filosofias da diferença.

The teaching in the constitution of a pedagogical Style in writing-reading

Abstract: This work aims to map the conditions of variation possibilities in teaching pedagogical style. We used, as theoretical background, the grounds of the Philosophy of Difference from Deleuze e Guattari (1995; 2014). The interest in this investigation is encouraged by the training propose noticed in Teaching Training Courses, especially in the Pedagogy course, in developing a teacher that masters students' skills and competences related to curriculum, didactics, evaluation, teaching and learning processes. What is there beyond those aptitudes? We considered relevant the experience from the *Escrituras* project (Corazza, 2011) with workshops that used the subjects of Art, Philosophy and Science with teachers from Brazilian Elementary and Tertiary Education, building issues related to the profession. Regarding to the research's issue, we questioned: How is it constitute the style variation in the pedagogical style of a teacher in the act of writing and reading? Adopting the cartography method, we followed the traces that engenders under what is said/done in teaching. We captured, in the novellas produced by the teachers during the Conatus workshops, elements that manifest the question of looking, from the animals and literature

* Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Bolsista CAPES (PDSE). Processo nº 88881.136062/2017-01

** Docente associada na Universidade Federal de Pelotas.

characters, in relating with their practices, their ways of existence and disease (a malaise), transposing frontiers between humanity and animalism (Maciel, 2016). The research is going towards to analyzing these productions around the profession necessities, not only in doing them, but in register them, capture them and think them through in a file's trace among life.

Key words: Education. Writing – Reading. Teaching. Style. Philosophy of Difference.

Introdução

Buscamos, com este texto, problematizar a docência. O interesse é fomentado pelo propósito de formação percebido nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, em desenvolver um professor transmissor de conhecimentos, detentor de saberes, avaliador, identificador de fases de aprendizagem, reflexivo, mobilizador de competências. E o que há para além dessas habilidades? Do mesmo modo, considera-se nossa experiência de trabalho no Projeto Escritoituras¹ (Corazza, 2011) que utilizou matérias literárias, filosóficas e científicas, com docentes e discentes da educação básica e universitária, como experimentação do ler-escrever em meio à vida.

Ao pensar a formação de professores nesta contemporaneidade, temos como propósito mapear as condições de possibilidade para a constituição de uma variação no estilo pedagógico. Para tal, trazemos a contribuição teórica da filosofia deleuze-guattariana com o conceito de estilo (Deleuze, 1988; 1997; 2010), (Deleuze; Parnet, 1995; 1998), (Deleuze; Guattari, 1995a; 2014). Agenciamos, também, a literatura kafkiana numa Oficina de Escritoituras do Núcleo UFPel² intitulada *Conatus*³. Deparamo-nos com a força dessas matérias, repercutidas nas novelas⁴ construídas por professores participantes. A partir dessas novelas produzidas durante a Oficina (15 novelas), da experiência em realizá-la reunindo matérias de diferentes campos de saber, da prática docente que nos constitui neste momento, indagamos: Como se constitui a variação no estilo pedagógico de um docente? Esta questão está sendo desenvolvida menos em querer saber o que é a docência e mais naquilo que é possível de ser inscrito em sua superfície, empreendendo atenção ao que a profissão pode enquanto potência para variar o que enfraquece sua prática. Também atentamos

¹ Projeto vinculado ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e financiado pela CAPES/INEP entre anos de 2010 a 2014, coordenado pela Prof^a. Sandra Mara Corazza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Núcleo de pesquisa coordenado pela Prof^a Carla Gonçalves Rodrigues da Universidade Federal de Pelotas e integrado ao Projeto Escritoituras.

³ Termo conceitual tratado por Spinoza (2007). De maneira resumida, podemos dizer que se refere à força de existir. É um movimento entre corpo e mente que faz perseverar a vida.

⁴ Nove das quinze novelas estão disponibilizadas em https://www.youtube.com/watch?v=0MXRNJRyaJU&list=PLtutsvBvUTTM4jd4reISfSjiV_C4XCN17

à escutar o que ainda se mantém como regime de visibilidade e dizibilidade (Deleuze; Guattari, 1995b) em torno da docência e que processo os faz funcionar dessa forma e não de outra.

O método cartográfico (Deleuze; Guattari, 1995a) auxilia a acompanhar esses processos de produção dos regimes que se mantém em torno daquilo que se diz/faz na docência e, ainda, mapear as condições para variação no estilo pedagógico. Na perspectiva teórica em que se encontra a ideia do método, procuramos apreciar o movimento de transformação da própria pesquisadora, em sua docência, no que é possível de acolher, de fabular, vazar nos modos como vem se tornando professora-pesquisadora.

O movimento analítico adere à produção do arquivo na concepção filosófica que leva em conta o processo do arquivamento e não somente seu conteúdo reunido. Os estudos realizados em torno desse conceito para Derrida (2001) e Foucault (2004) estão auxiliando na composição das análises. O arquivo está atrelado não só a uma história que diz de uma memória, mas, à um futuro, àquilo que deixamos de ser para nos tornar outra coisa. Por esse viés teórico, apostamos na contribuição conceitual de arquivo para realizar a pesquisa, na ação de ler as margens, os excessos e vazios sobre a temática. E ao realizar essa leitura, buscamos escrever num movimento transcriador (Corazza, 2013). Trata-se bem mais de entrar numa relação com os dados para dizer o que pode a docência, inscrevendo-se em meio às matérias e elementos que a produziram e a produzem.

O estilo na docência: modos de ler-escrever

Compreendemos a docência para além de uma prática que transmite determinados conhecimentos sistematizados à alguém. Nos interessa ver as condições em que algo de novo é produzido e que elementos/matérias são propositoras de tal variação na prática docente. Este novo não se refere apenas a novas práticas de exercer a profissão, com diferentes metodologias de ensinar-aprender, mas, também, o que leva o docente a criar estratégias para lidar com este campo pluridisciplinar que é a educação.

De que maneira conseguimos responder à pergunta comumente feita em espaços de formação pedagógica: “O que é ser um bom professor?” É pertinente pensar sobre a questão e, também, sobre o modo como se constitui a imagem da docência. Por um lado, é possível estabelecer respostas para estas questões a partir de uma relação de representação da docência. Por outro lado, a perspectiva de estudo das filosofias da diferença nos desloca a uma compreensão platônica e dicotômica estabelecida nessa relação: bom/mau professor, visto como cópia semelhante de um padrão. A filosofia deleuze-guattariana auxilia-nos a problematizar a docência

naquilo que são capazes os docentes de criarem em suas práticas pedagógicas e produzirem novidades. Remetemo-nos aos processos de singularização em meio às multiplicidades que atravessam a cotidianidade da profissão.

Assim, quando um *professor brinca*, um *educador uiva*, um *pedagogo canta*, um *artista ensina*, se isso for feito com bastante intensidade e paixão, o *professor emite uma criança molecular*; o *educador*, um *lobo molecular*; o *pedagogo*, um *cantor molecular*; o *artista*, um *professor molecular*. Não que um se torne o outro, como se mudassem de espécies molares, em suas formas e subjetividades; o que ocorre é uma emissão de partículas, que entram em vizinhança com moléculas compostas, e que produzem um *professor-criança*, um *educador-lobo*, um *pedagogo-cantor*, um *artista-educador* moleculares (Corazza, 2012, 8-9).

Não que o educador se transforme em artista nem o artista em educador, mas interessa quais são as condições para que cada um alcance a zona do indeterminado, apagando as fronteiras que possam existir entre ser educador e desencadear estados outros neste corpo. O objetivo que um professor tem ao ler, escrever, estudar, cantar, pintar é desencadear devires, afirma Corazza (2015). O que resta desta “professoralidade” então, sob este prisma da docência da diferença, em que o docente aciona devires na constituição de si enquanto educador? Esta é a urgência deste momento: abrir espaços para pensar em novas formas de constituição. Não se deseja aqui desfazer o que está posto em relação à formação de professores. É necessário conhecer o que está dado em uma estrutura para poder, assim, provocar micro vazamentos, produzir a diferença e, dessa forma, ultrapassar a fronteira, criando outro estilo pedagógico.

Ao acompanhar a trajetória teórica da pesquisa, apostamos neste conceito de estilo para Deleuze, de modo a encontrar possibilidades de variação naquilo que se faz na docência em termos pedagógicos, dando ênfase às práticas experimentais de leitura e escritura dos professores participantes de Oficinas de Escrita (Corazza, 2011). Delineamos a pesquisa acerca do conceito de estilo em algumas obras (Deleuze, 1988; 1997; 2010), (Deleuze; Parnet, 1995; 1998), (Deleuze; Guattari, 1995a; 2014), e observamos que este é apresentado pelo filósofo a partir de dois aspectos: o primeiro refere-se à possibilidade de destituir uma ordem preestabelecida na língua pondo a variá-la de modo que se crie, no próprio idioma, uma língua estrangeira. Assim, a sintaxe passa por um momento deformador, reconstrutor.

O segundo aspecto refere-se a um modo de levar a linguagem até o limite, produzindo uma espécie de música, outro idioma estrangeiro na língua materna. Para tal ação, há de se ter uma

necessidade que move a produção de um estilo. Uma necessidade de dizer algo, de devastar o significado em detrimento do sentido, oferecendo a possibilidade de criar outra língua, num sistema em desequilíbrio, com novas sintaxes, como diz Deleuze em entrevista com Parnet no *Abecedário* (1995). Neste mesmo material, encontra-se exemplos de grandes estilistas, segundo o entrevistado, como o poeta Ghérasim Luca e Charles Péguy, sendo os propulsores da criação de um estilo onde conseguem o efeito de gaguejar, não a sua fala, mas a língua.

O estilo é apontado como algo que varia na linguagem. É a construção de sintaxe. Sendo as palavras sempre iguais, criam-se novas composições, as sintaxes, para que delas se possam extrair estilos, outra maneira de ver o mundo pela palavra. Mas para isso é necessário ter uma necessidade, pois a escrita, e isso percebemos na literatura, é produção de existência e é construída a partir dos intercessores que agrupamos e damos sentido.

Neste trabalho, o conceito de estilo é movimentado para compreender os modos de variação, não somente da linguagem, mas em relação ao próprio ato pedagógico, enquanto ato de criação, dada uma necessidade produzida e desejada pelo docente. Outro fator a destacar é a ideia de composição que está atrelada a este fazer. O estilo está intimamente implicado com as coisas que se escolhem para compor uma determinada escrita. Uma composição que é feita das matérias que vão sendo reunidas durante o ato de escrever. São os signos emitidos que provocam a escolha de determinada matéria para realizar um processo escritural. Diante desse fator, surgem algumas questões: O que escrevem os docentes? Textos e provas a partir de livros didáticos? A partir de que leituras? Das matérias literárias disponíveis nas escolas, dos próprios livros, da internet?

São questões necessárias a se pensar levando em consideração o contexto atual em que trabalham muitas horas semanais e não conseguem dispor de tempo para ler-escrever, nem mesmo planejar a aula a ser ministrada, considerando que este planejamento seja um momento de criação efetivado pelo professor. Como criar um estilo pedagógico levando em conta esses fatores externos e que fazem parte da rotina de trabalho de muitos docentes?

É possível, a partir daí, pensar essa variação nos modos de viver uma docência pelo viés filosófico e literário. Uma maneira de oferecer a possibilidade de exercer outro estilo pedagógico, diferente da prática de transmissão de conhecimentos, de fé e moralidade religiosa, mas pensar uma nova pragmática, agora subjetiva, para este docente, experimentando possibilidades de constituir-se enquanto tal, na experimentação de variadas áreas do conhecimento como intercessores. Sendo assim, o estudo pensa sobre as maneiras predeterminadas e as funções legitimadas de como

ser/tornar-se/permanecer docente em meio à vida e como é possível pôr a variar modos instituídos dessa existência.

Escrileituras como aposta na construção de um estilo pedagógico

Retomando a questão que nos mobiliza na pesquisa – como se constitui a variação no estilo pedagógico docente? – apresentamos o fragmento de uma das novelas produzidas por um grupo de professores de uma escola pública que participaram da segunda edição da Oficina de Escrileituras Conatus. Tínhamos o propósito de problematizar o fenômeno de mal-estar docente que circulava por entre discursos de professores e professoras da rede de ensino investigada por uma colega do Núcleo UFPel entre os anos de 2012/2013. As 15 novelas estão disponibilizadas no acervo do Projeto Escrileituras e foram produzidas em diferentes lugares e tempo, durante as cinco edições em que aconteceu a Oficina Conatus.

Articulamos algumas matérias potentes para fazer pensar a temática discutida naquele momento. Nesse intuito, foram experimentados: um vídeo adaptado por Peter Kuper da história em quadrinhos (HQ) de “A metamorfose” de Kafka (1997); Estudo dos conceitos corpo, alma, *conatus* e potência de vida em Spinoza (2007) e Nietzsche (2006), utilizando fragmentos do programa Café Filosófico: “A existência como doença” com Márcia Tiburi e “A alegria e o trágico em Nietzsche” com Roberto Machado; Apresentação de um fragmento do filme “Quando Nietzsche chorou” (Perry, 2007), demonstrando a ideia de Eterno retorno.

A cada apresentação, esses elementos eram acionados para a criação dos personagens e da temática desenvolvida, junto com um som musical projetado, retirado da trilha sonora do filme “O fabuloso destino de Amélie Poulain” (Jeunet, 2001) e a projeção do livro “Discurso do urso” de Cortázar (Cortázar, 2009). Diante destas matérias, eis que surge uma produção em que os professores articularam uma série de acontecimentos do cotidiano para pensar a própria docência:

Na Índia a vaca é um animal sagrado, não pode ser morta ou molestada. No Brasil não poderia ser diferente, claro que de um modo bem Tupiniquim: aquela vaca me rodou (muuuuu), a vaca me botou na rua (muuuuu), a vaca de física me deixou em exame (muuuuu), pô a vaca de história não me deu dois décimos (muuuuu), porcaria da vaca não me deixou entrar (muuuuu). Adolfo, advogado especialista em libertar traficantes e pai do menino atropelado pelos dois décimos da vaca, teve uma ideia vingativa: - Primeiro dia de praia da sôra, vou arremessar um sinalizador. Foi como chegar a um orgasmo: - Aquela vaca me paga! (muuuuu). Não entreguei o trabalho da vaca. A vaca da diretora me suspendeu (muuuuu). Todavia, Zequinha, um bom aluno, quando estava presente e

costumava contagiar os mestres com sorrisos, palavras de entusiasmo, pensou em aconselhar o colega delinquente: - Não faça isso, você pode se complicar. Ao ouvir os sábios conselhos, o inimigo das vacas, esbaforido com os próprios pensamentos que se transformavam em outros pensamentos, pesado e cheio de teias concluiu: - Eu vou arremessar o sinalizador naquela vaca (muuuuu). E como estamos em um mundo machista, quem não é vaca é veado. Não, você está enganado, não estamos no campo, bem vindo às escolas brasileiras (muuuuu) (Novela intitulada A vaca).

O material é disparador para pensar esta pesquisa, ao compreender a circunstância de enfrentamento dos desafios da docência. Uma maneira de proporcionar sentido àquilo que se passa na sala de aula, na relação com o outro, com a escola, criando seus próprios modos de ser e pensar. Foi pela escrita e, posteriormente, a gravação e audição do material, que percebemos uma necessidade nas composições criadas em novelas: devastar os discursos morais sobre a profissão e denunciar aquilo que se passa e/ou se vivencia no cotidiano dos espaços escolares.

Um modo, talvez, de variar a docência, encontrando no animal, a vaca, neste caso, a linha de fuga de uma identidade depreciativa posta na profissão, embora reconhecendo outra imagem (o sagrado) deste animal em diferente circunstância e local em que se vive. Percebemos, também, esta docência num limite entre o humano e o animal, como Kafka (1997) em sua metamorfose, compondo relações ao estabelecer coordenadas espaço-temporais. Aqui trazemos esta referência literária por ter sido uma obra utilizada como matéria de experimentação na Oficina Conatus.

Seguindo rastros de um arquivo constituído na pesquisa, vimos, neste momento, uma condição para que algo de novo seja produzido: o ler-escrever como escreleituras (Corazza, 2011), ao usar a palavra em sua arte na tradução de um pensamento, num movimento deformador das circunstâncias que paralisam nossa ação e reação diante da vida. Escreleituras como um recurso para devastar os discursos que dizem como ser ou se comportar no exercício pedagógico, no trato com os sujeitos aprendizes, bem como no modo como tratam de si.

As novelas criadas pelos professores participantes da Oficina Conatus contêm textos que incluem diferentes falas, na sua própria textualidade, advindos a partir de outros textos, filmes, conceitos filosóficos antes relacionados na sua reescrita. Tratam de um lugar onde se consolida a possibilidade de dizer da docência. Elas ditam e retomam algumas funções incorporadas no exercício docente, como, por exemplo, o ser professor.

O olhar foi um rastro capturado neste mapeamento cartográfico. A relação do olhar é algo que aparece com frequência em doze novelas⁵ das quinze disponíveis, onde utilizam diferentes composições de palavras e circunstâncias da história contada. Em *A vaca*, novela citada acima, há um menino, o aluno “atropelado pelos dois décimos da vaca”, que deseja jogar um sinalizador na professora. Por que o aluno quer chamar a atenção da professora com um sinalizador? O que ela deixa de ver ou não quer ver?

Não se trata aqui de retomar e refazer o exercício empírico. Difícil manter as coisas e as palavras a partir de um movimento entre aquilo que se vê e aquilo que se fala. Mas, no instante que voltamos a experiência de abrir as coisas e as palavras, a fala e a visão eleva-se a um exercício de maior impacto (Deleuze, 2012), diante destas construções de escrituras em que os professores participaram. Há um exercício pela busca do limite que separa as instâncias do ver e do falar para além de apresentar o visível como aquilo que só pode ser visto e um enunciável como o que só pode ser falado.

Em outra novela escrita e gravada pelos professores, intitulada *Animal abandonado*, reparamos que há a descrição dos olhos vermelhos do humano que se destacam por tanto causar sintomas. Já *Dorothy* conta da transformação de Gregor, seu amigo, ao criar nova perspectiva para si por meio de um novo modo de olhar-se. Essas produções nos direcionam novamente para este rastro do olhar. Um rastro carregado de incontingências, tendo como fundamento as incertezas de que algo pode ou não acontecer. Ele é da ordem do acontecimento e menos daquilo que é planejado, programado; um particular que flana nos limites de si. Até onde o olhar alcança? Nos possibilita pensar sobre aquilo que é possível de se ver, de não se ver e o que se atualiza nesses corpos. Algo incita à provocação desse olhar.

Na exposição de fotografias denominada *O olhar: retorno de um sociólogo ao espaço das periferias romanas*, o artista Franco Ferrarotti (2014) trata do olhar como sendo o primeiro passo para a construção da comunidade humana. O olhar é uma mensagem, o lugar por onde o sujeito sai de sua solidão e se abre ao outro. É ali onde há a participação e o encontro do humano com o humano.

Em outra novela construída pelos docentes e intitulada *Bartleby*, uma personagem encontra nos olhos de um estranho bigodudo a esperança do socorro, das chicotadas que chibatavam em suas costas por não conseguir aguentar o peso da charrete que puxava. Seria o avô de Bartleby um

⁵ Título das novelas: Observador do cosmos. O direito de ver. O despertar de Maria. A vaca. Animal abandonado. O circo. Dorivaldo. Frederico no HPS. Leito de morte. Dorothy. Bartleby. Costucantarolando.

cavalo? Ou um devir-cavalo permeava o estado em seu corpo? Há um momento em que para e olha em volta os movimentos de outros cavalos que seguiam assustados. Existe uma força presente no olhar em uma dada relação, seja no olhar humano diante do humano ou no olhar humano diante do animal, como um lugar de encontro.

Porque se torna tão difícil rever aquilo que já passou, considerando o que éramos e o que fizemos? Não se trata de um exame de consciência nem uma avaliação do passado, mas um eterno retorno (Nietzsche, 2012), um tempo circular que nos direciona a olhar, também, para a frente, para os lados, para trás, em todas as direções possíveis de uma existência. O fotógrafo aponta para sua dificuldade de olhar para trás para considerar o que era, o que fez, retornando em suas fotografias retiradas no ano de 1973.

Pelo olhar nos tornamos homens em falta de si mesmo, diz Jacques (Derrida, 2011). O olhar do animal em nós empreende conceber o limite abissal do humano. Trata-se desse fim do homem, um lugar onde se parece que não há mais vida, nas profundezas do humano concentra-se aquilo que de mais a-humano existe em nós. Uma “zona negra”, diriam os estudiosos marítimos sobre esse limite abissal situado nas regiões profundas dos oceanos. Esse olhar sem fundo nos leva ao limite, como o ato de olhar no olho de um animal, adentrando a passagem da fronteira na qual nomeamo-nos como seres humanos.

A animalidade também situa-se como outro rastro analisado na pesquisa. Esta figura do animal aparece nas novelas construídas na Oficina Conatus. Que animal seria esse? O outro? Há aí uma dificuldade de vencer o incômodo de ser observado, uma dificuldade em reprimir o pudor que carrega consigo. Ser visto muda a perspectiva de olhar.

O animal/ a animalidade na pesquisa funciona para além de uma difamação à “raça” humana, ou uma forma de ofender os professores ao designar de *A vaca*. As forças que a animalidade aglomera e constitui uma potência para achar um lugar ao qual se possa esticar-se, como o velho macaco encaixotado, tão citado de Kafka (1999). A animalidade presente na escritura serve, também, como um combate aos juízos, ao impedir a massificação e modelização de modos de existir e, assim, impossibilitar o cruzamento de fronteiras, entre aquilo que se é e o que se podemos nos tornar, estando em vias de ser.

Trata-se da constituição de singularidades e a manifestação de um estilo. Este está intimamente implicado com as coisas que escolhemos para a composição do que desejamos fazer: uma aula, uma escrita, uma cena. A composição é produzida das matérias que vão sendo reunidas durante percurso andarilhado em meio à vida, bem como daquilo que percebemos como potentes

emissores sýgnicos. São os signos emitidos que provocam a escolha de determinada matéria para realizar um processo escritural.

Ao buscarmos relação teórica com a ideia conceitual de animalidade, nos encontramos com Maria Ester Maciel (2016) e Gabriel Giorgi (2016). Os autores tratam da temática na perspectiva literária, acreditam que esse encontro/interação com o animal pela leitura/escritura não constitui um movimento de imitação ou transformação física do humano em outro ser não humano, mas um trespassamento íntimo de fronteiras, que se encontra com uma outridade animal.

A literatura e a poética permitem esse encontro, pois é da ordem dos sentidos, das sensações e menos de racionalizações; O animal é o ser que muda de lugar na cultura e, ao modificar, modifica, também, as relações e ordenamentos de corpos e pensamento. É por uma animalidade que as formas políticas de ver o mundo são desencadeadas e contestadas, enfraquecendo ideias de naturalizações em torno do humano e, podemos acrescentar, em torno da docência.

O ato de ler-escrever é vislumbrado como potência que pode ser multiplicada num movimento de afirmação aos devires que proliferam-se. Como um devir-vaca possível que salta dos estados de sensações oriundas de um espaço/tempo em que a própria docência era considerada como sagrada e outro espaço/tempo em que é vista como depósito de agressividades e identidades depreciativas. Considera-se que o ato de ler-escrever, proporcionado pelo Projeto Escreleituras, e, também, a experimentação de construção de novelas, na Oficina Conatus, acionou um estado nestes docentes, que buscaram criar algo que dissesse de um cotidiano que, por vezes, os adocece.

Possibilidades da pesquisa: encontrando uma saída

A filosofia e a literatura são campos potentes e intercessores nesta proposição que busca problematizar o campo da educação. Vimos na relação destas áreas do conhecimento um movimento de auxiliar ou facilitar o divórcio da docência de uma função anterior que é preestabelecida histórica e ontologicamente em que os cursos de licenciaturas produzem-se como propositores deste modo de ser profissional. O professor é visto como aquele que precisa dominar habilidades e competências para ensinar de forma eficiente para que todos os seus alunos aprendam.

Outra natureza possível para esta docência se mostra em nossas análises, desde pequenos desvios na experimentação do cotidiano, nas práticas efetivadas a partir de matérias filosóficas, literárias em meio à educação. Não qualquer matéria, mas aquelas que surtem efeitos na variação

de um estilo pedagógico e que leve a desconfiar de certos modos normativos de subjetivação deste profissional.

As escreleituras, enquanto um ato de criação textual, manifestam-se como a condição para que algo varie, causando pequenos desvios na percepção, no olhar que este docente cria ou recria de seu cotidiano, em meio ao que é possível de relacionar e acionar um pensamento sobre o que ele faz. Trata-se de uma mutação de ideias e um encadeamento de posturas (Deleuze, 1992) que são colocadas em discussão, buscando interrogar por que as coisas são ditas e vistas desta forma e não de outra.

Tratou-se, pelas escreleituras, de possibilitar a liberação dos aprisionamentos da existência a partir do texto criado e dramatizado na cena de uma novela. Vimos potência dos intercessores para esta efetivação, elementos que servem de maleabilidade para criar estratégias de resistência, para encontrar uma saída e, dessa maneira, liberar os vetores de constituição da profissão. Não desejamos que os professores tornem-se animais, mas que a pesquisa possibilite, em sua experimentação analítica, variar modos de ser e se fazer docente que estão em constante e permanente construção.

O estudo do estilo em meio à ideia de docência animal não vem para desvelar algo que está escondido, não quer criticar o que está posto e em funcionamento na profissão docente. Pretendemos afirmar o que é possível produzir diante de experimentações com a literatura kafkiana, com a filosofia da diferença e com as ciências educativas na pesquisa e na formação docente. Pensar uma docência animal é deixar-se aproximar de um mundo que não é somente humano, acionado por um estado de sensação que torna possível olhar para o próprio processo de transformação, um tornar-se outro.

Problematizar uma docência animal é perceber a docência na dor e na alegria que ela produz, demarcando as fronteiras, criando travessias entre elas, enfrentando os discursos anunciados e não anunciados que esta profissão carrega. Não desejamos criar outros enunciados em torno da temática, mas enaltecer aquilo que é potencializador e, também, o que despotencializa o professor diante de sua prática, para que este consiga forjar sua própria saída, seja lendo, escrevendo, artistando, filosofando e criando seu estilo em meio aquilo que lhe inquieta.

Referências:

- CORAZZA, Sandra Mara (2011), *Projeto de pesquisa: Escrita e leitura: um modo de “ler-escrever” em meio à vida*. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
- CORAZZA, Sandra Mara (2012), “Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação”, *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, Santa Maria, v.5, n. 8, p. 1-19.
- CORAZZA, Sandra Mara (2013), *O que se transcreve em Educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa.
- CORTÁZAR, Júlio (2009), *Discurso do urso*. (Trad. Leo Cunha). Rio de Janeiro: Editora Record.
- DELEUZE, Gilles (1988), *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal.
- DELEUZE, Gilles (1992), *Conversações*. (Trad. Peter Pál Pelbart). São Paulo: Ed. 34.
- DELEUZE, Gilles (1997), *Crítica e clínica*. (Trad. Peter Pál Pelbart). São Paulo: Ed. 34.
- DELEUZE, Gilles (2010), *Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. (Trad. Fátima Saadi, Otávio de Abreu, Roberto Machado). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles (2012), *Foucault*. (Trad. Pedro Elói Duarte). Lisboa: Edições 70.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1995), *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa). São Paulo: Ed. 34.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1995), *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). São Paulo: Ed. 34.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (2014), *Kafka: por uma literatura menor*. (Trad. Cíntia Vieira da Silva). Belo Horizonte: Autêntica.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire (1995), *O abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos [pdf]. (<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>). Acesso em 26/10/2017.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire (1998), *Diálogos*. (Trad. Eloisa Araújo Ribeiro). São Paulo: Editora Escuta.
- DERRIDA, Jacques (2001), *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. (Trad. Claudia de Moraes Rego). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- FERRAROTTI, Franco (2014), *O olhar*. (Texto de Christine Delory-Momberger). Rio de Janeiro: UERJ, DECU, Foyer do Teatro Odylo Costa.
- FOUCAULT, Michel (2004), *A arqueologia do saber*. (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- GIORGI, Gabriel (2016), *Formas comuns: animalidade, literatura, biopolítica*. (Trad. Carlos Nougué). Rio de Janeiro: Rocco.
- JEUNET, Jean-Pierre (2001), *O fabuloso destino de Amélie Poulain* [Filme]. C. Ossard, J. Deschamps, Prod., J. Jeunet, Dir. França. 1 DVD, 120 min. color. son.
- KAFKA, Franz (1997), *A metamorfose*. (Trad. Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras.

- KAFKA, Franz (1999), “Um relatório para uma Academia” In KAFKA, F, *Um médico rural: pequenas narrativas*. (Trad. Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras.
- MACIEL, Maria Ester (2016), *Literatura e animalidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (2006), *Assim falava Zaratustra*. (Trad. Ciro Mioranza). São Paulo: Escala Educacional.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (2012), *A gaia ciência*. (Trad. Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras.
- PERRY, Pinchas (2007). *Quando Nietzsche chorou*. [Filme]. P. Perry, Prod., Dir. Estados Unidos. 1 DVD, 105 min. color. son.
- SPINOZA (2007). *Ética*. (Trad. Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

*Dimensões da centralidade do professor na efetivação da Educação do Campo.***W. A. Auarek*, F. Viseu******Resumo**

Um dos pilares da efetivação da Educação do Campo no Brasil é a oferta de curso de formação de professores direcionados às Escolas do Campo em instituições públicas de ensino superior. As dimensões que norteiam essas licenciaturas são a habilitação a docência por área de conhecimento, a gestão de processos educativos escolares e de processos educativos comunitários e a alternância. Entre essas intuições encontra-se a Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG que oferta a Licenciatura em Educação do Campo/LeCampo na área da matemática. A formação do professor de Matemática se traduz na capacitação desse professor em promover o diálogo entre a Educação do Campo, Educação Matemática e as realidades e demandas do universo campestre, numa perspectiva crítica/reflexiva e propositiva. Entendendo que essas dimensões conferem ao professor uma centralidade na realização da Escola do Campo, este estudo objetiva apreender essa centralidade nos relatos de licenciandos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso e Relatórios de Estágio. Para isso, adotou-se uma abordagem de cunho qualitativo com a intenção de compreender o significado que os licenciandos conferem às suas ações. Os resultados mostram um envolvimento dos licenciandos com as questões da comunidade assumindo a responsabilidade que essa centralidade invoca. Porém é possível perceber algumas dificuldades que sentiram no exercício dessa centralidade, como por exemplo, o distanciamento das propostas curriculares e pedagógicas em relação à realidade dos alunos presentes nas escolas do campo. Concluimos, contudo, ser fundamental essa centralidade na consolidação e qualificação da proposta da Escola do Campo nas dimensões que a caracteriza.

Palavras chave: Educação do Campo, Educação Matemática, Formação de Professores.

Abstract

One of the pillars of the implementation of Field Education in Brazil is the provision of a training course for teachers directed to Field Schools in public higher education institutions. The dimensions that guide these degrees are the qualification to teaching by area of knowledge, the management of school educational processes and community educational processes and the alternation. Among these intuitions is the Federal University of Minas Gerais / UFMG that offers the Degree in Field Education / LeCampo in the area of mathematics. The formation of the Mathematics teacher translates into the ability of this teacher to promote the dialogue between Field Education, Mathematics Education and the realities and demands of the peasant universe, in a critical / reflective and propositional perspective. Understanding that these dimensions confer to the teacher a centrality in the accomplishment of the School of the Field, this study aims to apprehend this centrality in the reports of graduates in their Works of Conclusion of Course and

* Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

** Universidade do Minho, Portugal.

Reports of Stage. For this, a qualitative approach was adopted with the intention of understanding the meaning that the licenciandos confer to their actions. The results show an involvement of the licenciandos with the questions of the community assuming the responsibility that this centrality invokes. But it is possible to perceive some difficulties that they felt in the exercise of this centrality, as for example, the distancing of the curricular and pedagogical proposals in relation to the reality of the students present in the rural schools. We conclude, however, that this centrality is fundamental in the consolidation and qualification of the Field School proposal in the dimensions that characterize it.

Keywords: Field Education, Mathematics Education, Teacher Training,

Introdução

A Educação do Campo no Brasil se constitui num movimento de luta, uma política pública e um conjunto de práticas em direção ao reconhecimento e consolidação do direito dos trabalhadores rurais a uma escola em que a proposta curricular e didático/pedagógica se coaduna com as demandas e questões prementes da realidade sócio cultural do universo camponês. Como esclarece Caldart (2005) a

educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (p. 26)

Na intenção de garantir a consolidação da Escola do Campo, define-se a ação educativa dos professores conectada com as especificidades e diretrizes da educação do campo, como um fator preponderante e central na afirmação da escola como um espaço da valorização dos saberes, da cultura, da produção do conhecimento e das lutas camponesas. Nesse sentido, as dimensões que norteiam as propostas de formação de professores do campo são: preparar habilitação para a docência por área de conhecimento e a gestão de processos educativos escolares e comunitários (Molina e Sá, 2012). Essas dimensões enunciam a formação de educadores que promovam a articulação entre as suas áreas do conhecimento e as demais áreas em sintonia com as demandas e questões advindas da comunidade camponesa da qual pertence e/ou exercerá a prática docente.

Conforme nos esclarece Arroyo (2011), ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno, o currículo e a sua própria formação. Essa intenção exige outro pensar e fazer da formação do professor do campo, que conduza a uma abertura real ao protagonismo propositivo e 'militante' desse profissional das escolas do campo. A importância da presença dos professores como um dos atores principais no palco de lutas pela Educação do Campo é destaque por Caldart (2005) quando reconhece e valoriza a tarefa cultivada por educadores e educadoras do campo,

que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação, e para impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas. (p. 20).

Nesse contexto, é correto afirmar que um dos pilares na efetivação da proposta dessa formação é a oferta de cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades públicas brasileiras. Dentre as instituições que assumem uma propostas de formação está a Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG que, entre outros curso, oferta também a Licenciatura em Educação do Campo/Lecampo, na área da Matemática, em consonância com as diretrizes da formação do professor para as escolas do campo. Sua proposta ancora-se na Pedagogia da Alternância e na interação entre a ação docente e as questões e as demandas do universo camponês. O Lecampo busca formar um educador do campo, nesse caso um educador matemático, capaz de problematizar e atuar na comunidade em que se insere numa perspectiva que valoriza o professor como agente central na construção de outra realidade de escola do campo.

A Educação do Campo e a Formação do Professor: uma centralidade na busca da Escola do Campo

Nos últimos anos, estudos a respeito da Formação de Professores convergem no entendimento de que para acontecerem as mudanças qualitativas no processo educativo escolar do campo é essencial que a formação de professores promova mudanças reais em suas concepções, pois conforme esclarece Fanfani (2007),

existe uma série de mudanças sociais que, junto com as transformações ocorridas nos sistemas educativos, interpelam o trabalho de professores da educação básica. Essas transformações constituem o pano de fundo sobre o qual se desenvolve a luta pela renovação da identidade docente. (p. 336)

Em razão dessa premência de mudanças na concepção da ação docente, autores como Nóvoa (1999, 2007), Arroyo (2010, 2011) e Fanfani (2007) apontam em seus estudos quanto ao papel do professor a centralidade das pesquisas sobre a educação e sobre a escola, bem como das políticas públicas direcionadas a uma educação inclusiva e democrática. Como esclarece Nóvoa (1999),

estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações. (p. 49)

A respeito da centralidade atribuída ao professor, Auarek (2010) alerta, em seu estudo, que os espaços, os tempos e as organizações da escola ainda não se abrem sem resistências a esse protagonismo docente. Assim,

essa situação pode ser lida, corretamente, como uma (re) valorização e reconhecimento do professor no processo de socialização das novas gerações e de um novo modelo de sociedade que vem se desenhando, apesar de velhas bases que permanecem estruturando a escola. (Auarek, 2010, p. 61).

Entre as propostas que objetivam mudanças na formação e no perfil da docência colocando os professores como protagonistas das novas configurações da educação escolar estão, entre outras, a formação do professor pesquisador; a formação do profissional da educação crítico e reflexivo e a formação do educador intelectual engajado e atuante.

Em relação à Educação do Campo, a importância da formação do professor para as escolas campesinas repousa na concretização de uma educação de qualidade que se deseja no Campo, pois como afirma Antunes-Rocha (2009) é imprescindível “um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade” (p. 41).

Em consideração ao protagonismo esperado de um Educador do Campo, consideramos esclarecedora a fala de Molina (2011) quando defende que o

“educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, (...). O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar.”

Ainda em relação a nossa inferência sobre a centralidade do papel do professor nos cenários de luta pela educação escola do campo Caldart (2002) respalda essa inferência ao afirmar que,

construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica.

(p. 25)

Nesse sentido, a expectativa é a de professores com expertise para conduzirem ações e práticas educacionais em direção ao diálogo profícuo entre conhecimentos teóricos e práticos, relevando os saberes e a cultura produzidos na vida diária dos sujeitos camponeses na sua ação docente. Para Molina (2002), o “educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo” (p. 26).

Ainda na direção da ideia da centralidade do professor do campo, Fernandes, Ceriole e Caldart (2004) sintetizam essa expectativa quando afirmam que a

formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural”. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo. (p. 27)

No que diz respeito à formação na área da Matemática, entendemos que a proposta configura a centralidade da ação desse professor em relação à sua disponibilidade e capacidade de problematizar e atuar na comunidade em que se insere na busca de estratégias que ajudem a dar resposta a questões emergentes na/da realidade dessa comunidade em diálogo com a sua área de conhecimento. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a compreensão do conhecimento matemático como uma construção sócio/cultural e imbricada no fazer engajado do professor. Nessa perspectiva, atribui-se ao educador matemático o papel central na construção e desenvolvimento de propostas de um ensino da matemática diferente do imposto historicamente às escolas do campo. Esse educador assume e entende a reponsabilidade de conduzir práticas efetivas que mostrem ao aluno a importância do conhecimento matemático para o seu desenvolvimento social e pessoal do trabalho nas comunidades camponesas.

Em síntese, essa docência atuante e comprometida enquanto objetivo dos cursos de Licenciatura configura-se como um aliado primoroso na luta dos camponeses pelos seus direitos. Esses cursos, além de formar docentes para atuar em sala de aula, promovem uma educação

que contempla as peculiaridades do campo e formam também ativistas para agirem no meio social em que a escola e os licenciandos estão inseridos (Auarek & Silva, 2017).

Método

Em concordância com o objetivo deste estudo, que foi o de apreender as dimensões da centralidade da ação docente nos relatos de licenciandos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso e Relatórios de Estágio optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa. A opção pela investigação de cunho qualitativo se deve à compreensão do significado que as pessoas ou grupos estudados conferem a determinadas ações e eventos (André & Afonso, 2012). No caso deste estudo, procura-se o sentido que os futuros professores atribuem a essa centralidade.

Os dados apresentados foram coletados dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e dos Relatórios de Estágio de três licenciandos da área de matemática do LeCampo, ingressos em 2012, referidos como Neves, Ribeiro e Santos. Escolhemos esse material para leitura e análise por acreditarmos serem momentos nos quais os futuros professores trazem suas experiências ao conduzirem estudos sobre a realidade da comunidade campesina onde residem e sobre a sua ação como professores em salas de aula.

Da análise dos dados, elegemos categorias que expressam a centralidade da ação desses futuros professor no sentido de se tornarem atentos para as várias demandas e questões educativas, sociais e de gestão que envolvem a escola do/no campo: (i) A ação docente; ((ii) A Escola do campo; e (iii)) A comunidade do campo.

Dimensões da centralidade nos relatos dos futuros professores do campo

As dimensões da centralidade da ação docente na realização da escola do campo percebidas nos relatos dos licenciandos estão organizadas a partir das três categorias definidas anteriormente. Nesse texto apresentamos exemplos desses relatos.

A ação docente

Em relação à ação docente, os licenciandos assumem a centralidade do professor da escola do campo. Contudo, apontam os desafios a serem enfrentados ao exercício dessa centralidade que lhes impõe a realidade cotidiana das Escolas e as inseguranças em promover um ensino de matemática dissociado daquele já tradicionalmente desenvolvido nas salas de aula e apresentado nos livros didáticos.

Hoje acredito que o professor é uma personagem central nesse processo, pois cabe a ele problematizar o conteúdo aproximando da realidade do aluno (...). Contudo é

necessário que o professor tenha um comprometimento com a Educação do Campo, pois são vários os desafios e dificuldades encontradas na prática. (Neves - TCC)

Nós professores nos sentimos capacitados para atuar nas escolas do campo de acordo com o contexto e a cultura (...) reconhecemos que há muitos desafios a serem enfrentados ainda". (...) sentimos inseguros para ministrarmos os conteúdos de matemática que façam sentido para e na escola do campo. (Ribeiro - TCC)

Para entender melhor a forma como esses alunos resolvem os problemas matemáticos, tomei a iniciativa de selecionar alguns problemas. Confesso que tive dificuldades na seleção desses problemas. Gostaria que os problemas tivessem como contexto o campo e suas especificidades, mas fiz a escolha entre os problemas do livro didático adotado pela escola e desse modo acabei por não encontrar problemas contextualizados com o campo. (Santos - TCC)

Os licenciandos expressam a compreensão das práticas matemáticas nas escolas do campo como práticas sociais e que o ensino não está restrito aos determinantes definidos pela escolarização urbana. Essa compreensão advoga para o professor um engajamento que leva esse profissional a um protagonismo na condução da escola camponesa. Contudo, anunciam uma insegurança na ação dessa docência quanto ao desenvolvimento do conteúdo programático da matemática para as escolas do campo, bem como nos limites desse protagonismo, imposto pela organização, as propostas pedagógicas ainda ancoradas nos materiais didáticos direcionados a outros diferentes espaços escolares e perfil de alunos. O distanciamento da realidade das escolas do contexto real do campo, percebidas nos relatos, permiti-nos inferir que esse fato deprime o fazer de uma docência em prol da Educação do Campo.

Escola do Campo

Em relação às Escolas do Campo os licenciandos evidenciam, em seus relatos, que essas ainda estão distantes da realidade propostas nas lutas camponesas e pelas diretrizes da Educação do Campo. Eles se expressam da seguinte forma:

Embora a escola esteja localizada no campo, atendendo maior número de alunos camponeses, não possui um projeto político pedagógico voltado para a realidade dos mesmos. O que se percebe são propostas pedagógicas voltadas para o público em geral. Não se percebe movimento do professor de matemática de trazer coisas da realidade do campo. (Santos -TCC)

Eram turmas sempre consideradas fracas, porque vinham da roça e não podiam ser misturadas e até mesmo a escolha do professor ou da professora teria que levar em conta ter contato com roça ou ser da roça. Raras eram as docentes que escolhiam essa turma. Lembro-me muito bem que os alunos e alunas eram tratados diferentes dentro da escola. Porém, o currículo era sempre o mesmo dos estudantes que moravam na cidade. (Neves -RE)

Os alunos do campo elaboraram um texto apresentando o local onde moravam com atividade conjunta de várias disciplinas. Contudo a apresentação dos alunos se limitou a localizar no mapa do município (feito pelos alunos) o local de sua moradia e pronto. Acredito que foi o único momento em que presenciei os alunos trabalhando temáticas relacionadas à sua identidade, seus espaços de vivência e isso não foi valorizado pela escola e pela maioria dos professores. (Ribeiro - RE)

Os licenciandos expressam uma crítica ao distanciamento das propostas curriculares e pedagógicas ainda presentes nas escolas do campo em relação à realidade dos povos camponeses. Nessa crítica apontam como preocupante a pouca mobilização dos professores, incluindo o de matemática, em trazer para prática de sala de aula temáticas que contemplem os contextos de vida dos seus alunos. Essa desmobilização dos professores e suas consequências fortalece a importância de formar professores conscientes de sua centralidade na realização da escola do campo

A sua comunidade

Em relação à comunidade evidenciam uma compreensão a respeito do papel e do lugar central a ser assumido pelo professor do campo, em sua prática docente e que essa prática extrapola o espaço da sala de aula em direção a demandas que, a uma primeira vista, parecem estranhas às atribuições de um professor. Conforme indicados pelos futuros docentes.

Ser uma educadora matemática do campo é um desafio, pois sei que terei a responsabilidade e a oportunidade de colaborar para a construção de uma educação de qualidade, que valoriza os sujeitos do campo e a realidade dos mesmos. Não basta apenas ensinar matemática, mas é necessário desenvolver um ensino que esteja articulado com os conceitos políticos, sociais e culturais. (Santos - TCC)

O envolvimento e protagonismo que ganhamos nesse curso como educadoras do campo, me fizeram ver que é essencial que a cada dia pensemos em nossa prática

docente e como sujeito do campo, a maneira de refletir e posicionar diante dos acontecimentos que permeiam o campo. (Ribeiro - TCC)

Foi possível perceber a importância da valorização dos conhecimentos cotidianos dos alunos para o processo ensino da matemática nas escolas do campo. Dessa maneira foi possível identificar que o professor problematizar o conteúdo de acordo com a realidade(...) Para isso a licenciatura em educação do campo, forme um educador comprometido e engajado com as questões do campo. (Neves -TCC)

Em relação à sua comunidade, os licenciados mostram preocupação com as demandas latentes percebidas no cotidiano e se posicionam claramente em relação a um educador engajado e cooperativo, entendendo ser fundamental que assumam uma postura propositiva na intenção de contribuir na solução das questões da comunidade.

Considerações finais

Os extratos dos relatos dos licenciandos, destacados nesse texto, nos dão indícios de que os futuros professores das escolas do campo buscam assumir uma posição central e de protagonismo na construção de uma escola que (re)conheça o campo como espaço de produção de saberes e que se constitua realmente como uma escola no/do campo. Para tanto tecem críticas às propostas curriculares, ao ensino da matemática e às ausências de temáticas camponesas nas propostas didático-pedagógicas, bem como nas aulas de matemática e nos livros didáticos.

Em seus relatos foi possível inferir que assumem a importância de suas origens camponesa e de se estabelecerem como tal nas escolas, além de valorizarem a centralidade de sua ação educativa no processo de afirmação e condução das escolas do campo naquilo que diz respeito às suas diretrizes políticas, sociais e educativas. Contudo, deixam entendido que essas diretrizes se apresentam em vários momentos distantes ou mesmo ausentes da realidade das escolas onde atuaram e pesquisaram.

Os futuros professores trazem referências à predominância de uma escola considerada 'tradicional' ou subordinada às diretrizes e à 'realidade' de uma escolarização de perfil urbano. Destacam ainda, que esse perfil urbano traz dificuldades em justificar e desenvolver um ensino da matemática diferente do que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos nas escolas consideradas do campo.

O estudo aponta a importância da centralidade na formação e na ação de professores na legitimação e na qualificação da Escola do Campo. Porém, indica, em nossa leitura, ser

fundamental que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvam pesquisas que tragam dados que contribuam na percepção de que vem ocorrendo essa centralidade na prática e, assim, pensar caminhos para a qualificação dessa centralidade.

Essas pesquisas têm ainda relevância indicar aos formadores e às intuições formadoras o equívoco histórico de centrar no professor e na sua formação a não realização da escola do campo. É necessário olhar mais detalhadamente para as dimensões que interferem na ação do docente e a não realização da centralidade que lhes são atribuídas.

Referências bibliográficas

- André, Marly, e Afonso, Eliza. Damon. (2012) *Etnografia da prática escolas*. 5.ed. Campinas. Ed, Papyrus.
- Antunes-Rocha, Maria Isabel. (2009) Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político – pedagógico. In Antunes-Rocha, Maria Isabel & Aracy, Alves Martins (Orgs.), *Educação do Campo: desafios para a formação de professores* (pp. 39-56). Belo Horizonte: Autêntica.
- Auarek, Wagner .Ahmad e Silva, Penha Souza (2017). Impacto do Curso de Especialização na prática pedagógica dos formadores em Ciências da Natureza e da Matemática. In Molina, Monica C, *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais*: Volume II (pp. 239-256). Brasília, Editora UNB.
- Auarek, Wagner Ahmad (2009). *Momentos críticos e de crítica nas narrativas de professores de Matemática*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, [Tese de doutorado em Educação].
- Arroyo, Miguel. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Arroyo, Miguel. (2010) Políticas Educacionais e Desigualdades: à Procura de Novos Significados. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1381-1416.
- Caldart, Roseli. (2005). *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo*. *Cadernos temáticos: educação do campo* Paraná, SEED-PR. 19-30.
- Caldart, Roseli. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas* (pp. 25-36). V. 4. Brasília.
- Fanfanl, Emilio. Tanti. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación e Sociedad*, 99(28), 335-353.
- Fernandes, Bernardo M.; Cerioli, Paulo R.; Caldart, Roseli S.(2004). Primeira Conferência Nacional Por uma educação básica do campo': texto preparatório. In Arroyo, Miguel; Caldart, Roseli; Molina, Mônica C. *Por uma educação do campo* (pp. 19-63). Petrópolis: Vozes.

- Molina, Monica.C. & Sá, L. M. (2012). Escola do campo. In CALDART, Roseli et. al. (2012). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 324-331.
- Molina, Mônica. C. (2011). Desafios teóricos e práticos na execução das políticas pública de Educação do Campo. In: Munarim, Beltrame A, Conte S., S. F. & Peixer Z. I. (Orgs.), *Educação do Campo: reflexões e perspectivas* Florianópolis: Insular. 103-121.
- Molina, Monica. C. (2002). 13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In.: Kolling, Edgar Jorge; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete. (2002). *Por uma educação do campo*. Brasília. Coleção Por Uma educação do Campo, nº4. 37- 43.
- Nóvoa, Antonio. (2007). O regresso dos professores. In *Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning* (pp. 1-14). Lisbon, Portugal.
- Nóvoa, Antonio. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. *Cuadernos de pedagogía*, 286, 48-51.

A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores / Professores Cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica.

Gorete Pereira*, Nuno Fraga**

Resumo

Neste artigo problematizamos os contextos, as práticas e os ambientes de ensino-aprendizagem, resultantes dos processos de investigação-ação em que ocorre a prática pedagógica dos futuros educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A pesquisa qualitativa que se apresenta, resulta da análise de conteúdo às entrevistas estruturadas, efetuadas a um grupo de educadores/professores cooperantes. Procurávamos conhecer e interpretar a influência da ação dos estudantes estagiários, na transformação dos ambientes de aprendizagem na prática pedagógica dos professores titulares.

Pretendeu-se compreender, de que forma a presença destes estudantes influenciavam a construção flexível do currículo e a emergência de uma prática pedagógica reflexiva deste grupo de educadores/professores.

Concluiu-se que os educadores/professores cooperantes consideram o momento de supervisão da prática pedagógica dos estudantes, como um processo de formação contínua e permanente. Depreendeu-se dos relatos recolhidos que a supervisão e a investigação-ação, como metodologia privilegiada de intervenção em contexto de estágio, se constituíram numa ação pedagógica de desenvolvimento profissional dos professores titulares, na medida em que, permitiu refletir e agir de forma diferenciada para a transformação dos ambientes de aprendizagem. Consideramos estar perante uma metodologia de trabalho em que todos os atores beneficiam da ação e reflexão conjuntas. Não só ficou demonstrada a valorização da didática, mas também a dimensão matética da ação pedagógica realizada pelos professores titulares no processo de supervisão da prática dos estudantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional, Supervisão Pedagógica, Formação Contínua, Ensino-aprendizagem.

Abstract

In this article, we discuss the issues relating to teaching-learning contexts, its practices and environments, resulting from the action-research processes in which the pedagogical practice of the future educators and teachers of the 1st Cycle of Basic Education occur.

The qualitative research that is discussed results from content analysis of structured interviews conducted to a group of cooperating teachers. The purpose of this is to understand the influence the trainee students have in the transformation of the learning environments, and as a consequence in the pedagogical practice of the teachers.

* Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

** Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

Therefore, we intended to understand how the presence of these students influenced the flexible construction of the curriculum and the emergence of a reflexive pedagogical practice of this group of educators/teachers.

It was concluded that the cooperating educators / teachers embrace the student's pedagogical practice supervision, as a process of continuous and permanent learning. It emerged from the collected reports that supervision and research-action, as a privileged methodology of intervention in the context of internship, constituted a pedagogical action of professional development of the teachers. It allowed them to think over and act in a differentiated way, promoting the transformation of learning environments. So, we think that in this methodology, all players benefit from joint action and reflexion. Not only it was proved the valorization of didactics, but also the mathetics dimension of the pedagogical action carried out by the teachers in the process of supervising students' practice.

Keywords: Professional Development, Pedagogical Supervision, Continuing Education, Teaching-learning.

Introdução

Na narrativa deste estudo olhamos para a formação inicial de professores e seus atores: estudantes e um grupo de educadores/professores cooperantes. Revisitamos os conceitos de *prática supervisionada*, *desenvolvimento profissional docente* e *supervisão*, para posteriormente problematizarmos as práticas de supervisão no âmbito da formação inicial de professores, sinalizando a sua influência na construção flexível do currículo, na conceção de uma prática reflexiva e respetivos contributos para a formação contínua/permanente deste grupo de supervisores.

Destacamos as “vozes” dos educadores/professores emergentes da análise de conteúdo às 9 entrevistas semiestruturadas que realizámos. A análise efetuada permitiu a reconstituição dos contributos dos estudantes, para o desenvolvimento profissional dos educadores/professores cooperantes, bem como, a influência na construção flexível do currículo.

A Prática Pedagógica

A experiência acumulada relativa à formação de professores e à investigação educacional, legitima a assunção de um paradigma formativo, que não poderá limitar-se à sua dimensão académica (aprendizagem teórica de conteúdos organizados em Unidades Curriculares), mas que recomenda a integração de uma componente prática e reflexiva, essencial à aprendizagem e à construção de saberes emergentes dos contextos da prática profissional.

Segundo Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão e Tavares (1997) são as “experiências de formação que estimulam a mobilização, a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos

formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua compreensão do real através da observação e da intervenção” (p. 7). Reconhece-se deste modo, que a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração dos saberes académico, prático e transversal, pelo que, a presença de um supervisor (formador) junto do formando é justificada pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre os saberes e pela indispensável análise e reflexão que este processo invoca.

Enquanto componente da formação inicial, a prática pedagógica é para Alarcão *et al* (1997) o “momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial” (p. 8). É um tempo ótimo de vivências suportadas pela consciencialização e integração dos vetores da competência profissional. Perspetivada como uma iniciação “nas tradições de uma comunidade de professores” e no “mundo prático que eles habitam” permite uma aprendizagem de “convenções”, “limites”, “linguagens”, “sistemas apreciativos”, “modelos”, “conhecimento sistémico” e “padrões” necessários para o “conhecer na ação” (Schön, 2000, 39).

Em suma, é uma oportunidade única e necessária à estruturação da identidade profissional consubstanciada pelo Decreto-Lei 344/89, que regulamenta o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Numa alusão à estrutura curricular dos cursos de formação, o artigo 15.º deste normativo, determina a inclusão de uma “componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (ponto 1, alínea c). A prática pedagógica deve constituir, portanto, uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente (artigo 16.º, ponto 1). O Decreto supracitado estabelece ainda as modalidades da prática pedagógica (artigo 17.º), que nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, operacionaliza-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso (ponto 1). Na fase final deste, a prática pedagógica pode assumir a natureza de um estágio (ponto 2). Desta forma, estabelece-se uma prática pedagógica progressiva, enquanto componente curricular fundamental em qualquer programa de formação inicial de professores, apesar da multiplicidade de objetivos e formas de operacionalização.

De acordo, com Blanco e Pacheco (1990), independentemente dos modelos selecionados, a prática pedagógica é uma oportunidade de aquisição e desenvolvimento do conhecimento prático

do professor ou do aluno, futuro professor. Trata-se, por isso, de uma fonte decisiva do conhecimento ou saber pedagógico dos professores que alguns autores, como Shulman (1987) e Sockett (1987 cit. Blanco & Pacheco 1991) chamam de sabedoria prática na formação de professores.

É um conhecimento sobre a prática e desde a prática, idiossincrático, pessoal, proveniente da própria experiência e delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto em que ocorre.

Simões (1993), que cita Zeichner (1980) fala no posicionamento da prática pedagógica:

- a. enquanto lugar de socialização;
- b. como relação entre aprendiz e mestre;
- c. como fator de desenvolvimento pessoal;
- d. como análise reflexiva sobre a prática.

Assim, a prática pedagógica, vista como um *fator socializador* dos futuros profissionais, promove a familiaridade do futuro professor com as crenças, tradições, costumes e valores das instituições e sistemas educativos, que configuram a sua atuação, informando-o precocemente sobre as especificidades de “*ser professor*” num dado momento histórico e num certo contexto geográfico e social.

A outra conceção da prática pedagógica que se enquadra num paradigma formativo artesanal concretiza-se na *relação entre aprendiz e mestre*. Esta perspetiva preconiza que o aluno, candidato a professor se torna profissional, estando em contacto com alguém que sabe como se faz. Este procedimento implica uma certa adoção de princípios, valores, atitudes e, sobretudo, de estratégias de intervenção face a situações típicas, por vezes incongruentes, com o estilo pessoal de quem está em formação. Outro aspeto negativo poderá advir da existência de alguma descontinuidade entre o perfil do profissional e o perfil da pessoa que se pretende formar.

Quanto à perspetiva que encara a experiência prática, como um *fator de desenvolvimento pessoal* defende a sua positividade, visto contribuir para o desenvolvimento do indivíduo em formação.

Por último, a conceção de prática pedagógica que privilegia a *análise reflexiva sobre a prática*, que incentiva a reflexão sobre a ação, procedendo à análise crítica do quê e do porquê se fez. Este procedimento formará os futuros professores incutindo-lhes hábitos de reflexão que os ajudará na identificação das razões e objetivos das suas futuras ações profissionais, que se preconizam fundadas e intencionalizadas, de acordo com os processos matéticos de ensino-aprendizagem (Pereira, 2016).

Também Schön, salienta o valor epistemológico da prática que valoriza o conhecimento que é possível construir, a partir de uma prática profissional refletida, que desafia os profissionais, não apenas a seguirem hábitos, rotinas e regras, mas também a se centrarem na procura de respostas a questões novas, inventando novos saberes e novas técnicas no próprio contexto em que ocorre o problema (Alarcão, 1996).

Com efeito, é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990 cit. Nóvoa, 1992). As situações em que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Daí o apelo a uma formação em contexto real, com efeitos na assunção de competências essenciais nos domínios pessoal e profissional, com vista a uma formação sólida e qualificação profissional de excelência, adequada aos novos papéis aduzidos aos docentes.

Seguidamente e porque a prática pedagógica tem subjacente o fenómeno supervisivo, visto que pressupõe, naturalmente, um acompanhamento em ordem a um desenvolvimento que se defende progressivo e positivo, detemo-nos no conceito de supervisão pedagógica, a partir da sua origem e evolução, na tentativa de clarificar as diferentes perspetivas progressivamente assumidas nas últimas décadas.

Supervisão Pedagógica

Etimologicamente, supervisão significa visão superior, ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar a partir de uma posição superior, no sentido de melhorar os resultados.

A designação de supervisão no âmbito da formação de professores remonta aos anos 30, tendo-se vulgarizado, no entanto, a partir dos anos 50, nos EUA, com a implementação do modelo de supervisão clínica (Vieira, 1993).

Em Portugal, o uso do termo é relativamente recente e os níveis de anuência crescentes, muito embora a sua aceitação plena não seja ainda consensual. A atitude de alguma resistência decorre da conotação negativa que a denominação assume em alguns contextos tais como: “*chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo*” (Vieira, 1993, 28).

Conotada desde sempre com inspeção e controlo, a supervisão da prática pedagógica foi durante um longo período, relegada para um plano secundário, sendo-lhe atribuída um estatuto de

inferioridade relativamente às restantes componentes curriculares da formação de professores. Contudo, a divulgação de vários estudos, nomeadamente a partir da década de 80, muito tem contribuído para a clarificação do conceito, crescente vulgarização e aceitação do termo, bem como, para um interesse progressivo pela dimensão da supervisão na prática pedagógica, tanto a nível da formação inicial como da formação contínua (Oliveira, 1992).

Para Alarcão e Tavares (1987, 18), a supervisão é “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Desta definição emergem dois elementos muito importantes que são, respetivamente: *processo e desenvolvimento humano e profissional*. Processo, na medida em que ocorre num espaço temporal contínuo, com vista ao desenvolvimento profissional do professor. Ocorre, ainda no âmbito da orientação de uma ação profissional, pelo que se chama orientação da prática pedagógica.

Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), a junção destes dois elementos conduz a uma conceção mais atual em que o professor está em constante desenvolvimento (processo), não só como profissional, mas também como pessoa (desenvolvimento holístico). À semelhança de outros seres humanos, o professor deverá evoluir, e não é lícito que estagne no início da sua carreira. Zeichner (1993), refere que o estágio deverá colocar o professor no limiar do tal processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a apetência para investir na sua autoformação.

Neste sentido, é fundamental que os professores sejam capazes de encontrar soluções, sem recurso permanente a um supervisor, conduzindo-os a uma autonomização progressiva. Estes professores estarão, pois, mais preparados para desenvolver nos seus alunos atitudes de autonomia e autoaprendizagem.

Para Vieira (1993, 28), supervisão “no contexto da formação de professores é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo, através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Desta aceção emergem os pressupostos: a) o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; b) a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; c) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação. Deste modo, a tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão, designadamente: a dimensão analítica, relativa aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de

interação entre os sujeitos envolvidos nessa monitorização. Apesar da interdependência destas duas dimensões, é concedido à dimensão interpessoal um papel regulador no processo de supervisão.

Wallace (1991) referindo-se aos papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão enquadra-os segundo duas perspectivas opostas: “prescritiva” e “colaborativa”. A primeira visão identifica o supervisor como “autoridade única, juiz do pensamento e atuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir”; já na abordagem “colaborativa” o supervisor é reconhecido como um colega com mais saber e experiência, amplamente receptivo ao professor que orienta, corresponsabilizando-se pelas suas opções, incentivando a autonomia pela prática regular da reflexão e introspeção.

Nos conceitos de supervisão anteriormente apresentados, o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta (Amaral, Moreira & Ribeiro 1996, 93). Apesar da carga semântica que a palavra “*treinador*” comporta, muito *behaviorista* e determinista, o papel do treinador não se resume ao treino de capacidades e aptidões; ele desenvolve-as, acompanha o seu desenvolvimento, encontra estratégias adequadas ao progresso/sucesso do atleta que deve monitorar. Simultaneamente, o treinador também se desenvolve, na medida em que aprende com o atleta que, na sua particularidade e especificidade leva a que o treinador reformule estratégias e as adapte ao atleta.

Para os mesmos autores, supervisionar deverá ser, por isso, um processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e de ação do e com o professor. Neste âmbito, os supervisores deverão integrar competências reflexivas de toda a ação desenvolvida, necessárias ao seu desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento Profissional

A supervisão das práticas pedagógicas, processo reconhecido no domínio da formação inicial, tem assumido uma importância crescente ao nível da formação contínua dos supervisores, enquanto geradora de práticas reflexivas e colaborativas essenciais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes.

Segundo Formosinho (2009), as práticas de observação/supervisão reportam a um importante modelo de desenvolvimento profissional, assente na reflexão e análise, enquanto recurso central para o desenvolvimento profissional, visto por Sarmiento (1999) como “um processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente,

projetando futuros possíveis. O desenvolvimento profissional dos professores não será assim desarticulado do desenvolvimento dos contextos por estes habitados”. (p. 90)

Mas, o desenvolvimento profissional do professor está também ligado a fases de um percurso contínuo, que se distinguem sobretudo em função dos anos de atividade, de algumas posturas em relação à profissão e da reflexão sobre as práticas.

O *modelo evolutivo das preocupações* dos professores é um dos modelos mais conhecidos que teve a sua origem nos finais dos anos 60 com Fuller (1969). Esta proposta incluía três fases: uma primeira fase de pré-ensino, caracterizada pela ausência de preocupações em relação ao ensino; uma fase de iniciação ao ensino, que apresentava preocupações relativamente ao *self* e à sobrevivência profissional e uma terceira fase de preocupações relativas ao impacto nos alunos. A perspetiva dos *ciclos de vida do professor (life-span)* distancia-se da anterior, ao considerar a carreira docente como um todo. Nesta abordagem, pretende-se estabelecer conexões entre a idade, os ciclos vitais e as características pessoais e profissionais dos professores (Huberman, 1995). Contrariamente ao modelo anterior, que apresenta uma evolução positiva, esta nova matriz encara as mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida e que nem sempre são positivas. Esta abordagem caracteriza-se pelas diferentes etapas da vida pessoal e profissional do professor e divide o ciclo vital em 7 fases. O estágio inicial, apesar das diferenças contextuais decorre de forma similar. Para o autor: “se bem que as motivações sejam diversas, a tomada do contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogénea” (p. 39).

1ª Fase: A entrada na carreira (1-3 anos)

A esta fase de entrada na profissão, o autor também chama de *tacteamto* e corresponde aos 3 primeiros anos de atividade docente. Pode dividir-se em dois estádios: *Sobrevivência* e *Descoberta*. O primeiro engloba os constrangimentos do “choque do real”, da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, caracterizadas por: a) insegurança e *tacteamto* contínuo; b) preocupação demasiada com a sua própria imagem; c) distância entre os ideais e as realidades quotidianas; d) a fragmentação do trabalho; e) dificuldade em coordenar o trabalho administrativo com o trabalho pedagógico; f) oscilação entre relações demasiado íntimas e relações demasiado distantes; g) dificuldades de disciplina com alguns alunos; h) dificuldades com o material didático. Quanto ao estágio da *Descoberta* engloba os aspetos: a) entusiasmo dos iniciantes; b) a experimentação; c) a exaltação de estar finalmente em situação de responsabilidade.

2ª Fase: A estabilização (4-6 anos)

É a chamada fase do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades”, que se caracteriza por uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente com o ensino) e por um ato administrativo objetivo (nomeação oficial). É uma fase de oportunidades e de escolhas o que nem sempre é fácil, porque escolher significa eliminar outras possibilidades.

3ª Fase: A diversificação (7-25 anos)

Ocorre uma vontade de experimentação por parte dos professores, o que contribui para uma diversificação dos percursos individuais, mais do que nas fases anteriores. O autor resume esta experimentação diversificada, a três estratégias: a) os professores que perante a oportunidade de uma consolidação pedagógica pretendem vincar a sua prestação e o seu impacto na turma; b) Os professores mais ativistas que, diante dos constrangimentos relativos à escola na prossecução dos seus projetos, tentam passar reformas mais eficazes e, por consequência e ambição pessoal, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio, através do acesso aos postos administrativos; c) os professores que após uma primeira vivência das atividades de sala de aula, e da profissão em geral, partem em busca de novos desafios.

4ª fase: O questionamento (7-25 anos)

Nesta fase examina-se o que se fez da vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e encara-se tanto a perspetiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenhar na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. São dois os aspetos que poderão desencadear a emergência desta fase: a) a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula; b) o desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participaram.

5ª Fase: A serenidade e o distanciamento afetivo (25-35 anos)

Segue-se normalmente a um período de questionamento. Esta fase parece evidenciar um equilíbrio entre o constrangimento, de já não se ser novo, e de não possuir a energia de outrora e a oportunidade de se ser menos vulnerável à avaliação dos outros, quer sejam superiores, colegas e alunos. Mas, é o fator idade que possibilita o distanciamento afetivo do professor face aos demais. A ambição desce, baixando o nível de investimento, aumentando a sensação de confiança e serenidade.

6ª Fase: O conservantismo e lamentações (25-35anos)

Os vários aspetos do ensino são perspectivados como constrangimentos: alunos menos disciplinados, menos motivados; colegas menos empenhados, menos sérios; política educacional confusa, sem orientação clara. Estes aspetos são reforçados pela idade (a partir dos 50 anos) a que se associa uma maior rigidez e dogmatismo, uma prudência acentuada, uma resistência às inovações, uma nostalgia face ao passado e uma mudança de perspetiva face ao futuro.

7ª Fase: O Desinvestimento

É o final da carreira onde se dá um fenómeno de recuo e de interiorização. A postura geral é, até certo ponto, positiva; há um libertar progressivo do investimento no trabalho, havendo mais espaço para os interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. O autor admite um desinvestimento sereno ou amargo, dependente dos sentimentos de serenidade ou conservantismo que precedem a esta fase.

Ainda para Huberman (1995), este modelo pretende esquematicamente representar uma sequência normativa reagrupadora das várias tendências. É um “*modelo não linear*” e “*não monolítico*”, são tendências “*centrais*” na carreira dos professores. É ainda um modelo esquemático e especulativo, mas agrupa as tendências assinaladas. Há uma linha comum até à fase da estabilização, seguindo-se múltiplas ramificações a meio da carreira, para terminar numa fase única. Conforme o que foi vivido anteriormente, o final pode ser sereno ou amargo.

Metodologia

Quanto à metodologia utilizada, a opção recaiu na pesquisa qualitativa, pela forte convicção, de que esta seria a melhor opção, para atingirmos os nossos objetivos, nomeadamente a compreensão das influências dos estudantes, futuros educadores/professores do 1º ciclo, na construção flexível do currículo e emergência de uma prática pedagógica reflexiva por parte dos educadores/professores cooperantes.

A investigação qualitativa segundo Flick (2009) reveste-se de “(...) particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. (...) A orientação para o significado de objetos, atividades e acontecimentos, assim como a concentração no ponto de vista dos sujeitos e no significado por eles atribuídos às experiências e acontecimentos” (p. 20), consubstanciou o propósito de pesquisa do pensamento dos educadores/professores cooperantes pelo exercício da práxis investigadora.

Como estratégia de pesquisa adotámos o estudo de caso, procedimento eleito perante questões do tipo “como” e “porquê” assumido por Yin (2003) como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o

fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 23)

Para a recolha de dados recorreremos à técnica da entrevista, pela possibilidade da captação imediata da informação desejada e também por tratar-se de um estudo de caso. Recorreremos à entrevista em profundidade, aberta, mas centrada em determinados tópicos ou questões gerais, pois como reconhecem Bogdan e Biklen (1994), “(...) quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p. 135).

Pela necessidade de aprofundamento de alguns tópicos necessários à constituição de um quadro suficientemente rico de pormenor, procedemos à elaboração de uma matriz de tópicos, orientado para a recolha de determinados aspetos de acordo, com as questões e objetivos de investigação. Todavia, e apesar da existência de um guião de questões gerais, a flexibilidade adotada permitiu que os participantes respondessem de acordo com a sua perspetiva pessoal. Procurávamos aceder e compreender as diferentes perspetivas, os motivos de certas opções e detalhes da experiência vivida.

Foram realizadas 9 entrevistas semiestruturadas de natureza exploratória a educadores/professores cooperantes. Os dados foram tratados através da técnica da análise de conteúdo que para Bardin (1995), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

Análise e Discussão dos Dados

Relativamente aos anos de lecionação, os 9 cooperantes entrevistados enquadram-se em duas etapas distintas, à luz da abordagem aos ciclos de vida do professor de Huberman (1995), que se caracteriza pela categorização do tempo de lecionação, nas diferentes etapas da vida pessoal e profissional do professor. Com efeito, 7 dos entrevistados se encontram na fase da *diversificação ou questionamento* que vai dos 7-25 anos de lecionação e 2 na fase da *serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservantismo e lamentações* (25-35 anos). Na figura 1 podemos verificar esta distribuição.

À questão: *Há quantos anos desempenha funções de educador/professor cooperante nos cursos de formação de professores da UMa?*, obtivemos a distribuição abaixo representada na figura 2, cuja experiência de cooperação varia entre 1 ano e os 12 anos.

Figura 1. Distribuição dos educadores/professores em função dos anos de lecionação.

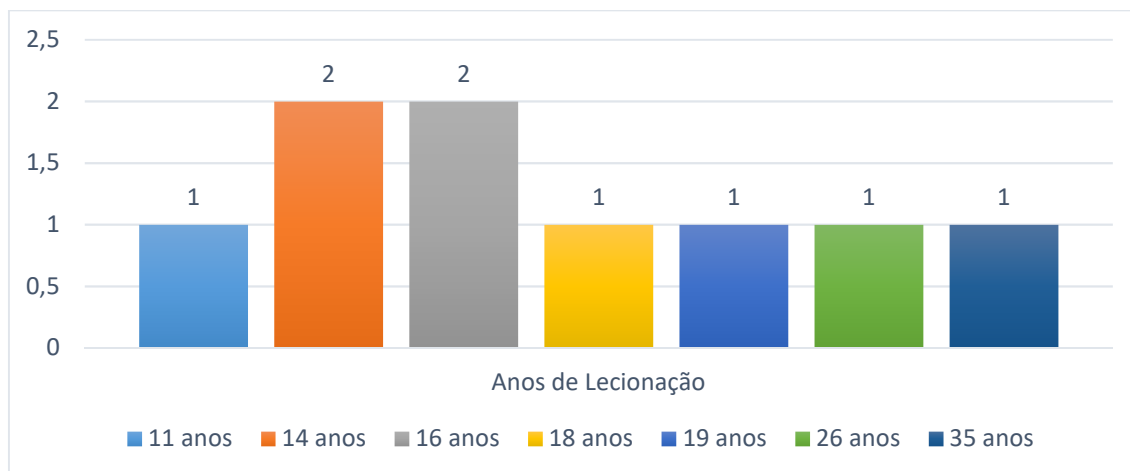
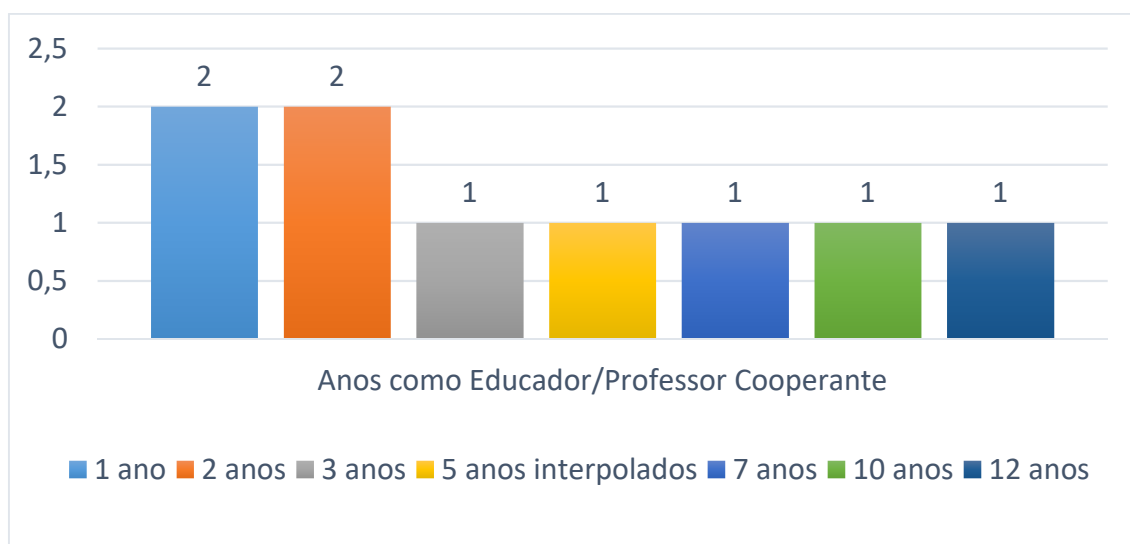


Figura 2. Categorização da experiência de cooperação.



Os dados recolhidos através das entrevistas ajudaram-nos a perceber como é que este grupo de educadores/professores cooperantes se situam em relação às vivências da sua prática supervisiva. Quando questionados acerca das razões e as mais-valias em receber estagiários na sua sala, a maioria destacou os benefícios pessoais e para as próprias crianças, decorrentes do processo de partilha de novas dinâmicas, conhecimentos e experiências emergentes da prática pedagógica. A vontade de colaborar na formação dos jovens pares, é também um sentimento presente em mais de metade dos educadores/professores cooperantes, isto apesar, dos fracos incentivos ao exercício da prática de supervisão.

Destacamos as respostas de duas entrevistadas (E5) e (E7).

Usufruir de “uma bagagem e uma lufada de ar fresco, e permitem, durante o período em que decorre o estágio, uma partilha mútua de conhecimentos e experiências quer com a Educadora Cooperante quer com a restante comunidade educativa” (E5).

Proporcionar uma nova dinâmica à sala e refletir sobre novas ideias e teorias (E7).

A questão seguinte procurava aferir a influência dos estudantes na prática pedagógica dos cooperantes, no respeitante à construção flexível do currículo. As representações de dois cooperantes envolvidos nesta pesquisa, refletem uma preocupação com alguns aspetos relativos à formação pessoal dos estudantes, bem como relativamente às questões éticas e deontológicas inerentes à profissão docente, em que avaliam os constrangimentos das decisões tomadas pelos estagiários e reportam a existência de alguns bloqueios à construção flexível do currículo.

A influência varia se são estudantes bem formados socialmente e interessados, respeitando o meu trabalho (E3).

A presença poderá ser positiva na construção do currículo, quando existe pela parte dos estudantes, interesse, vontade em partilhar, posturas adequadas e respeito pelo meu trabalho (E4).

Outra opinião evidenciada pela entrevistada (E6) perspetiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências na construção flexível do currículo.

As estagiárias, a partir do momento em que entram no espaço da sala, são imediatamente incluídas em todo o processo de intervenção educativa. Uma vez que a minha prática pedagógica se rege por um currículo flexível onde a pedagogia de projeto prevalece, as estagiárias ajudam a enriquecer os trabalhos em curso, com as suas ideias e saberes. As estagiárias, assim como qualquer elemento ativo da sala (crianças, educadoras e auxiliar), têm influência sobre um currículo em desenvolvimento. (E6)

Numa perspetiva crítica e problematizadora da sua prática pedagógica e do próprio currículo, um dos docentes considerou a sua extensão, um obstáculo à operacionalização da flexibilização do currículo.

Não interpreto que o currículo seja flexível, infelizmente acho-o muito extenso (E9).

O reconhecimento e a importância que a Supervisão Pedagógica tem alcançado nos últimos tempos, no âmbito da formação inicial de professores, beneficia e legitima a reflexão dos conceitos e práticas que lhe são inerentes. Deste modo, perguntámos aos participantes na pesquisa se

consideravam que o seu trabalho de Supervisão Pedagógica contribuía para a construção de uma prática reflexiva, enquanto educador/professor?

Das respostas dadas à questão, evidenciamos a resposta da (E6), em total convergência com o conceito de supervisão, defendido por Vieira (1993), que no contexto da formação de professores, assume-se como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Sem dúvida. Acredito piamente que ao ensinar também se aprende. Ou seja, para além dos momentos destinados à reflexão/avaliação da ação do estagiário, deparo-me com uma constante autoavaliação enquanto cooperante e, acima de tudo, como educadora. Reconhecendo que um bom educador é aquele que se avalia e transforma a sua ação em benefício do processo de ensino/aprendizagem, tenho, ao longo dos anos de cooperante, ganho para além de experiência, grande maturidade pessoal e profissional (E6).

A análise aos testemunhos recolhidos, relativamente aos contributos dos processos de supervisão, para o desenvolvimento profissional destes supervisores, permite-nos deduzir, que para a maioria, trata-se de um processo formativo que contribui, sem dúvida, para o seu desenvolvimento profissional, em que a reflexão e a análise são recursos essenciais às práticas de observação/supervisão.

A relação existente com o estagiário, o trabalho realizado com as crianças e as reflexões constantes contribuem para o crescimento profissional do educador cooperante (E2).

Outros aspetos foram igualmente considerados, designadamente, os aspetos relacionais e suas influências, as preocupações associadas à eficácia pedagógica e algumas considerações quanto ao necessário aperfeiçoamento dos estilos de comunicação com os pares.

Desmistificar, perante os outros, a existência de uma prática pedagógica perfeita. Tendo como característica o perfeccionismo, aceitar os erros, não dos outros, mas, os meus próprios erros perante os outros. Aperfeiçoar a comunicação de saberes, não às crianças, mas aos adultos (estagiárias, colegas e direção da escola) (E6).

Importa salientar que dois cooperantes com mais experiência profissional e simultaneamente um tempo reduzido de prática supervisiva, revelaram um posicionamento crítico acerca do processo, assumindo que deveriam ser momentos de partilha de conhecimentos e experiências, expondo deste modo, alguns desajustes relativos ao modo de funcionamento dos processos da supervisão pedagógica.

Da análise efetuada aos momentos de supervisão, percebe-se que são espaços de aprendizagem

e formação contínua e/ou permanente, apesar da referência por parte de alguns cooperantes quanto à necessidade de atualização constante para melhor responder às necessidades de todos os intervenientes no processo educativo.

Todavia, outras opiniões dão conta de alguns constrangimentos emergentes desta prática supervisaiva.

Considero que sim, mas infelizmente não o têm sido devido à imaturidade e irresponsabilidade dos estagiários com quem tenho vindo a colaborar nos últimos estágios.
(E3).

No processo de supervisão está claro, que a dimensão relacional assume lugar de destaque, e está naturalmente associada aos estilos pessoais de estudantes e supervisores. Neste domínio, os supervisores distinguem-se pelo modo como constroem a relação interpessoal, oscilando entre um estilo aberto, facilitador, não diretivo até ao nível mais elevado de exigência que enquadra uma postura de questionamento, interpelação, incentivo e crítica construtiva (Fraga, 2014).

Considerações Finais

A problematização dos contextos, práticas e ambientes de ensino-aprendizagem, bem como o acompanhamento dos processos de supervisão da prática pedagógica, proporcionou a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional destes supervisores, no sentido de contribuir para uma melhoria das ações previstas neste processo dialógico.

Os educadores/professores cooperantes consideram o momento de supervisão da prática pedagógica dos estudantes, como um processo de formação contínua e permanente. Contudo, entre os entrevistados com menos anos de prática de supervisão pedagógica verificámos algum desencanto face ao potencial da formação contínua/permanente do ato supervisoivo.

O acolhimento de estagiários na sala de aula, representa uma mais-valia para todos os atores intervenientes: as crianças beneficiam de novas estratégias de promoção do ensino-aprendizagem; os estagiários operacionalizam, assimilam e acomodam os modelos pedagógicos estudados e os professores cooperantes reforçam as suas competências pessoais e profissionais, ao mesmo tempo que refletem sobre a sua prática.

Percebeu-se que a metodologia de investigação-ação, utilizada pelos estagiários, favoreceu o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes, na medida em que permitiu refletir e agir de forma diferenciada acerca dos problemas encontrados no contexto da prática pedagógica. Para a maioria dos cooperantes o currículo assume-se como um artefacto em desenvolvimento, onde a pedagogia de projeto se manifesta como uma estratégia chave na sua construção flexível.

Os professores cooperantes que simultaneamente têm mais anos de lecionação e igualmente mais anos de desempenho das funções de supervisão pedagógica, assumem que o exercício dessa prática supervisiva é fundamental ao seu desenvolvimento profissional, bem como à formação pessoal e profissional dos estudantes em formação.

Percebe-se que, quantos mais anos de prática de supervisão pedagógica têm os professores cooperantes, melhor é o entendimento que fazem sobre o potencial do ato supervisivo. Conclui-se que: a Supervisão Pedagógica é uma prática que se aprende e desenvolve.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 11-39.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.; Freitas, C.; Ponte, J.; Alarcão, J. & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Amaral, M. J.; Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo: Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 89-122.
- Bardin, L. (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1990). A Problemática de Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*. I.E: Universidade do Minho, 3 (1), 63-71.
- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1991). O Pensamento do Professor. Contributos para a Formação de Professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.). *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores; aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 151-171.

- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 31-63.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. IIE, 25-33.
- Pereira, G. (2016). Os espaços da Matética na Formação de Professores: um olhar para os ambientes emergentes no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica. In F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.). *Didática e Matética*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa, 47-69.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers – A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Oliveira, L. (1992). O Clima e o diálogo na supervisão de professores. In J. Tavares (Org.). *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Cadernos CIDIne.
- Sarmento, T. (1999). *Percursos Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados. Cinco histórias de vida*. Tese de Doutoramento. Braga: IEC-UM.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Simões, M. (1993). *Estádios do Ego e a Competência Educativa como Vectores do Desenvolvimento do Professor. Uma experiência no contexto da formação inicial de educadores de infância*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Coleção Educa Professores. Lisboa: Editorial Educa.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Referida

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro de 1989.

Os desafios do professor no século XXI: competências profissionais e promoção de aprendizagem nos alunos

Teresa Santos Moreira Dias *

Resumo

Face às mudanças constantes no ensino, é importante refletir sobre quais as competências profissionais e o papel do professor num mundo em mudança. Os professores são considerados as pessoas mais importantes do processo de ensino e aprendizagem. Para que exista promoção de situações de aprendizagem é necessário a existência de uma relação pedagógica de qualidade integrando critérios de rigor científico e metodológicos. A função do professor revela-se essencial na criação de contextos e promoção de apoio e de recursos que conduzam a atingir patamares de aprendizagem cada vez mais elevados. Nesta comunicação será descrita a minha experiência.

Palavras-chave: competências, qualidade, aprendizagem, desafios, professor.

Summary

In view of the constants changes in teaching, it is importante to reflect on what professionals skills and the role of the teacher in a changing world. Teachers are considered the most important people in teaching and learning process. So that there is promotion of learning situations is necessary the existence of a quality pedagogical relationship integration criterias of scientific and methodological rigor. The role of teacher is very important in the creation of contexts and promotion of support and resources that lead to the higher leves learning.

In this communication i will be described my experience.

Key-words: skills, quality, learning, challenges, teacher

Introdução

Face às mudanças constantes no ensino, é importante refletir sobre quais as competências profissionais e o papel do professor num mundo em mudança. A competência de um indivíduo pode ser encarada como uma predisposição para agir perante um problema, num processo de construção e adaptação constante às alterações permanentes das situações.

O Professor deverá ser capaz de fazer e agir tomando iniciativas, fazer face às exigências pluridimensionais (Bofert, 2005). Deverá ser autónomo e criativo. Neste sentido, o professor deverá ter competências técnicas, afetivas e sócio-políticas. Os professores são considerados as pessoas mais importantes do processo de ensino e aprendizagem.

* Refúgio dos números, centro de estudos.

O papel do professor

O Professor ao longo do seu percurso profissional passa por um processo de formação inicial e atualização que se prolonga por todo o seu trajeto profissional mediante uma relação dialética, defendida por Freire (2008), como sendo considerada essencial na prática pedagógica, ao afirmar que: “ Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Construção da identidade:

A imagem do professor passa por mudanças, o que faz com que este redefina o seu papel e a sua função de acordo com as mudanças que alteram as relações do seu trabalho.

A identidade pessoal é singular a cada indivíduo através de interações sociais, da consciência e das estruturas sociais em que o sujeito está inserido.

A construção da identidade profissional docente passa por dificuldades seja impostas pelo novo contexto educacional e social ou pela profissão. (Prado, Coutinho, Reis & Villaba, 2013)

Áreas de competências de um professor:

Os professores são considerados as pessoas mais importantes no processo de ensino e aprendizagem. A sua principal função é: “ ser facilitador da aprendizagem dos alunos, em ajudá-los a aprender”(Lopes, 2002).

Morrison & McIntyre (1997), descrevem as seguintes áreas de competências de um bom professor:

- ❖ Criar um bom clima para a aprendizagem;
- ❖ Aptidão para identificar, planejar e avaliar oportunidades de aprendizagem adequadas;
- ❖ Aptidão e vontade de experimentar e descobrir coisas novas para o ensino;

Competências de um professor:

- Técnicas
- Afetivas
- Sóciopolíticas

Técnicas

- ✓ Conhecer os alunos e adaptar o ensino às suas necessidades;
- ✓ Dominar o conteúdo e a metodologia;
- ✓ Comunicar com os alunos e dar feedback (Albuquerque, 2010).

Afetivas:

- ❖ Demonstrar interesse, entusiasmo e motivação com o trabalho;
- ❖ Desenvolver laços afetivos com os alunos;

- ❖ Desenvolver um clima de respeito;

Sóciopolíticas:

- ✧ Conhecer as experiências dos alunos;
- ✧ Apresentar uma visão crítica dos conteúdos escolares (Albuquerque, 2010).

10 princípios de um bom professor:

1. Considerar o educando com uma pessoa humana;
2. Preparar para o exercício da cidadania;
3. Construir uma escola democrática;
4. Qualificar para progredir num mundo de trabalho;
5. Fortalecer a solidariedade humana;
6. Fortalecer a tolerância recíproca;
7. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
8. Colaborar com a articulação da escola e com a família;
9. Participar ativamente na proposta pedagógica da escola;
10. Respeitar as diferenças (Martins, 2017).

A minha experiência profissional

- Faço acompanhamento pedagógico desde 2009 em contexto de salas de estudo.
- Sou Psicóloga de formação e trabalho como professora de 2.º e 3.º ciclo na área das línguas;
- Dinamizo workshops de Língua gestual portuguesa e espanhol a crianças.
- Faço apoio pedagógico personalizado.

Conclusão

Sejamos todos “professores fascinantes, capazes de desenvolver nos alunos a habilidade de gerir os seus pensamentos, emoções, de serem líderes de si mesmo, lidar não só com os ganhos mas também com as perdas, frustrações e conflitos”. (Augusto Curry)

Bibliografia

- Albuquerque, C. (2010). *Processo ensino-aprendizagem: características do processo eficaz*. Millenium, 39, p. 55-71.
- Lopes, J.P. (2002). *Gestão da sala de aula: como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. (4.ªed). Vila Real. UTAD.

Martins, V. (2017). 10 princípios para um bom professor.

Morrison, A. & McIntyre, O. (1997). *Os professores e o ensino*. Rio de Janeiro: Imago.

Prado, A., Coutinho, J., Reis, O. & Villalba, O. (2013). *Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão*. Universidade San Carlos.

Avaliação da Prática Docente

Juliana da Silva Dias^{*}, Cassius Gomes de Oliveira^{**}, Rafaela Dias Barbosa^{***}

Resumo

O artigo objetiva apresentar os resultados obtidos por meio da identificação de correlações existentes entre as variáveis consideradas no processo de Avaliação Docente realizado no segundo semestre de 2016 em uma Universidade Brasileira. A Avaliação tem assumido uma função determinante na Educação Superior, no julgamento de processos, currículos, cursos e Instituições, este estudo ressalta a avaliação da prática docente como sendo uma releitura crítica do cotidiano acadêmico, o que demonstra a sua relevância. Tal avaliação tem como objetivo, conhecer a percepção dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores, para assim compreender a prática instaurada, identificando potencialidades e fragilidades, orientando adequações que se revelem necessárias e assim propiciar o desenvolvimento de ações capazes de favorecer a formação continuada bem como o aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos professores. É notório o crescimento referente à importância dada aos processos que avaliam o desempenho docente nos sistemas educacionais, como instrumento para promover a qualidade. Para tanto uma opção tem sido o desenvolvimento de avaliações internas, o que pode ser considerado uma tática eficaz para alcançar a melhoria da prática docente. Assim acredita-se que a Avaliação Docente contribui para a melhoria da qualidade do ensino em qualquer nível, afinal investigar a própria prática é imprescindível quando o professor pretende qualificar sua ação em direção a um ensino mais produtivo e mais adequado à realidade. Os resultados observados neste estudo revelam que o desenvolvimento de processos de avaliação, conforme o utilizado como referência neste artigo apresenta vantagens, sendo estas: favorecimento do aumento da eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, possibilidade de se gerar mudanças nas atitudes dos professores e dos alunos, em relação ao cotidiano acadêmico, promoção do aperfeiçoamento constante e alteração de algumas práticas, maior clareza quanto aos objetivos e metas a atingir, contribuição para com a definição do papel do professor e das suas relações com os alunos, identificação das necessidades na formação docente, permitindo assim melhorar as práticas pedagógicas e aprimorar o trabalho interno de melhoria formativa dos docentes.

Palavras-chave: Avaliação, Docentes, Qualidade, Educação.

Abstract

The article aims to present the results obtained by means of the identification of existing correlations among the variables considered in the process of Teaching Assessment carried out in the second semester of 2016 in a Brazilian University. The evaluation has assumed a

^{*} Doutoranda - Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Tiradentes, Aracaju/SE. Bolsista CAPES/PSDE/Processo nº 88881.133776./2016-1

^{**} Universidade Tiradentes, Aracaju/SE.

^{***} Universidade Tiradentes, Aracaju/SE.

determinant function in Higher Education, in the judgment of processes, curricula, courses and Institutions, this study emphasizes the evaluation of the teaching practice as a critical reading of academic daily life, which demonstrates its relevance. This evaluation aims at knowing the students' perception of the work done by the teachers, in order to understand the established practice, identifying potentialities and weaknesses, orienting adjustments that are necessary and thus fostering the development of actions capable of favoring the continued formation well as the improvement of the work developed by the teachers. It is noteworthy the growth related to the importance given to the processes that evaluate the educational performance in the educational systems, as a tool to promote quality. For this, one option has been the development of internal evaluations, which can be considered an effective tactic to achieve the improvement of the teaching practice. Thus, it is believed that the Teaching Assessment contributes to the improvement of the quality of teaching at any level, after investigating the practice itself is essential when the teacher intends to qualify his action towards a more productive and more realistic teaching. The results observed in this study reveal that the development of evaluation processes, as used in this article, has advantages, such as: increasing the efficiency of teaching and learning processes, possibility of changes in the attitudes of teachers and students, in relation to academic daily life, promotion of constant improvement and alteration of some practices, greater clarity as to the objectives and goals to be achieved, contribution to the definition of the role of the teacher and his relations with the students, identification of the needs in the formation thus improving pedagogical practices and improving the internal work of teachers' training.

Key words: Evaluation, Teachers, Quality, Education.

Introdução

As práticas de avaliações da Educação Superior, que visam mensurar a qualidade, influenciando nos modelos de funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus cursos, têm assumido lugar de destaque nas pautas educacionais.

Entende-se, que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve muitas dimensões e assim sendo, deve ser avaliada de forma sistêmica e global, pois o sistema educacional é formado por múltiplos componentes que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente. Acredita-se, que a qualidade educacional deve ser avaliada em seu conjunto, medidas isoladas não surtirão efeito. Pois, conforme afirma Gamboa (2012, p. 36): “A visão sistêmica se centra na organização e privilegia o aspecto relacional dos componentes de uma realidade”.

Balizando a consideração apresentada anteriormente, cita-se Sobrinho e Balzan (2011), segundo estes autores os processos avaliativos, que objetivam avaliar a qualidade da educação ofertada, precisam se pautar em avaliações formativas, indo além do simples enquadramento de

produtos, avaliando e compreendendo os processos gerados, consistindo em uma ação sistemática que busca a compreensão global da educação, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões, desconsiderando práticas avaliativas pontuais e fragmentadas.

Com o intuito de delinear os princípios defendidos neste estudo, no que tange a avaliação da Educação Superior, traz a baila Sobrinho (2008, p. 193), o mesmo afirma que:

Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos. Deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática.

Nota-se, pela definição citada anteriormente, que a avaliação configura-se como algo complexo, e quando diz respeito a qualidade educacional se torna ainda mais desafiadora, uma vez que as variáveis envolvidas são muitas e não são simples. De acordo com Dourado, (2007, p.6):

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.

Entre estas múltiplas dimensões, está inclusive a concepção do que se entende por educação. E para esclarecer a concepção de educação sob a qual está pautado este estudo, buscou-se Paulo Freire que defendia uma educação emancipadora como direito humano. Educação que exerce um papel social importante e se configura como sendo um caminho, para minimizar as diferenças sociais. Paulo Freire percebia a Educação como um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural. Contribuindo com esta concepção, Morosini, (2009, p.172), aponta que “A educação é um direito humano; consequentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos”, e este estudo considera tais preceitos.

Quanto ao conceito de qualidade, segundo Unesco¹ (2001, p.1), “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas”.

Qualidade é um conceito histórico, que está atrelado as demandas e exigências sociais. Assim sendo, a avaliação de que trata este estudo precisa ser flexiva, dinâmica e diversificada, assim terá condições de verificar se a educação ofertada em certo tempo e lugar é de qualidade, atendendo as demandas sociais e melhorando a vida das pessoas.

Avaliar faz parte do cotidiano do ser humano, “...é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” no futuro.” (Hadji, 1994, p.23). “O comportamento avaliativo não é mais que um processo metodológico indispensável, desde logo, à vida dos indivíduos” (Ferrão & Rodrigues, 2000, p.214).

Analisada como sendo um elemento essencial do exercício pedagógico, (Veiga Simão, 2008), comenta que a avaliação tem sido um dos temas mais polêmicos no contexto educacional, sendo muito intenso o debate em termos dos diferentes objetos e contextos que a mesma apresenta, desde a avaliação do desempenho profissional dos docentes até a avaliação institucional, seja ela interna ou externa, das Instituições de Ensino Superior - IES.

Logo, percebe-se que a avaliação tem assumido um papel de destaque, cada vez mais importante, em especial na educação superior brasileira, e desta forma tem representado um mecanismo fundamental na tomada de decisão mediante a uma reflexão crítica amparada nos dados coletados através dos processos de avaliação. Como afirma Kirkpatrick, (2006, p.3):

The reason for evaluating is to determine the effectiveness of a training program. When the evaluation is done, we can hope that the results are positive and gratifying, both for those responsible for the program and for upper-level managers who will make decisions based on their evaluation of the program.

Considerando a possibilidade de se tomar decisões com base em resultados obtidos, compreende-se a importância de se avaliar, e então surge a necessidade de se definir tal ação, neste sentido vários são os autores que apresentam definições de avaliação favorecendo um melhor entendimento do que venha a ser o ato avaliar. Para Veiga Simão (2008, p. 131):

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da Unesco fica em Paris, na França, e atua em 112 países.

...é um processo complexo que compreende normalmente o desenho prévio dos critérios para a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter um juízo ponderado, a adoção das decisões pertinentes e a comunicação de resultados.

Hadji (1994, p.148), considera que "...a avaliação é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que estabelece uma relação, e donde nasce o juízo que a define." Sendo que para Fiorentini (2006, p. 127), avaliação é:

... um processo complexo que requer momentos e modos de coleta, análise e síntese das informações obtidas para que se possa caracterizar sua qualidade e seu valor, numa tomada de posição que pode manter o curso atual dos acontecimentos ou modificá-los tendo em vista melhores resultados.

Contudo, independente do conceito conferido a avaliação, ressalta-se a ideia de que esta é realizada com o objetivo de se coletar e analisar dados para então se propor ações visando à melhoria dos métodos adotados. Sendo assim, a avaliação torna-se um elemento indispensável em qualquer processo educacional. A avaliação tem assumido uma função determinante na educação superior brasileira, no julgamento dos processos, cursos e IES, permitindo a identificação de potencialidades e fragilidades e assim orientando adequações que se revelem necessárias. De acordo com este cenário, Gomes (2009, p. 1676), comenta que:

"...importa ter presente a necessidade de um acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, de modo a que a consolidação das práticas neste domínio ocorra de forma fundamentada e consciente..."

Sendo que além da importância de uma avaliação que considere em sua análise as múltiplas dimensões implícitas nos mecanismos educacionais, também esta envolvida no processo de ponderação dos resultados desta avaliação. Logo, se reconhece a importância e a necessidade de se considerar os processos de avaliação, uma vez que resultados obtidos por meio de tais processos são orientadores no que diz respeito a qualidade dos serviços educacionais prestados, contribuindo assim na definição de políticas institucionais e possibilitando um repensar no que diz respeito as implicações do papel da instituição e na sua missão.

Avaliação docente

É notório o crescimento referente à importância dada aos processos que avaliam o desempenho docente nos sistemas educacionais como instrumento para promover a qualidade do ensino. Para tanto uma opção tem sido o desenvolvimento de avaliações internas, o que pode ser considerado uma tática eficaz para alcançar a melhoria da prática docente.

Assim acredita-se que a Avaliação Docente contribui para a melhoria da qualidade do ensino em qualquer nível, afinal investigar a própria prática é imprescindível quando o professor pretende qualificar sua ação docente em direção a um ensino mais produtivo e mais adequado à realidade.

Considerando a avaliação da prática docente uma releitura crítica, destaca-se como sendo um dos objetivos de tal processo, compreender as ações instauradas, bem como os seus resultados, para assim identificar potencialidades e também fragilidades, e desta forma propiciar o desenvolvimento de ações capazes de favorecer a formação continuada, para o aprimoramento do trabalho dos professores.

Assim sendo todos os envolvidos no processo são favorecidos, o professor porque terá como aprimorar a sua prática docente, o que é de extrema relevância para um profissional, a instituição de ensino porque poderá contar com o desenvolvimento de um trabalho docente mais criterioso e os alunos porque estarão tendo contato com uma prática de ensino adequada, preocupada com a qualidade, com a aprendizagem e que terá como consequência o desenvolvimento de aspectos que serão favoráveis a formação discente.

Metodologia

Este artigo centra-se na correlação verificada entre os aspectos avaliados pelo processo de Avaliação Docente, realizado semestralmente em uma Universidade Brasileira. Processo este que é desenvolvido de forma criteriosa, atendendo aos princípios éticos que regem uma avaliação. Vale destacar que o processo de Avaliação Docente aqui considerado acontece de forma eletrônica, uma vez que o instrumento de avaliação é disponibilizado aos alunos via sistema eletrônico e que os relatórios são gerados automaticamente também via sistema desenvolvido pela instituição. Deve-se considerar neste contexto que a amostra constituída pelos alunos avaliadores é voluntária sendo que a mesma não é de forma alguma identificada. Através do referido processo os alunos avaliam todos os professores com os quais trabalha durante o semestre.

É importante destacar a preocupação com a divulgação da referida avaliação, desta forma todos os alunos são informados que o instrumento de avaliação está disponível e que todos podem dar a sua opinião a respeito do trabalho desenvolvido pelos docentes no semestre. Além do mais após a realização da avaliação todos os alunos são informados sobre os resultados.

Este processo constitui uma importante ferramenta para o planejamento de mecanismos que possibilitam a formação continuada dos docentes, afinal através da análise dos dados coletados identificam-se potencialidades e fragilidades e ações fundamentadas podem ser tomadas sempre com o objetivo de aprimorar ainda mais a metodologia de ensino.

Sendo assim observa-se que a finalidade deste processo de avaliação é a melhoria da qualidade e o aumento permanente da eficácia institucional. Representando assim uma proposta de avaliação que associa aspectos quantitativos e qualitativos sempre com caráter formativo, que busca a qualidade nos processos de formação e de produção de conhecimento.

Conforme já ressaltado o estudo que deu origem a este artigo teve como foco a análise da correlação existente entre os aspectos avaliados. Sendo assim será apresentado como resultado do estudo as correlações observadas entre os aspectos avaliados, tendo como pressuposto que o cruzamento desses dados permite uma perspectiva avaliativa mais ampla e profícua.

Para tanto foi considerado o processo de Avaliação Docente realizado no segundo semestre de 2016, no qual aproximadamente 52% dos alunos matriculados nos cursos de graduação presencial participaram, avaliando todos os seus professores. Neste sentido destaca-se que a Avaliação Docente em estudo considerou doze aspectos, apresentados a seguir:

1. A entrega e apresentação do plano de ensino, contemplando os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia (básica e complementar) da disciplina.
2. O cumprimento de horários previstos para início e término das aulas.
3. A frequência do professor às aulas.
4. O cumprimento do planejamento de aulas e do conteúdo programático através do Plano Integrado de Trabalho.
5. A metodologia de ensino e os recursos utilizados pelo professor no processo de favorecimento da aprendizagem dos conteúdos previstos na disciplina.
6. O processo de comunicação/relacionamento entre professor e alunos para o favorecimento do processo de aprendizagem.
7. A relevância das atividades articulando a teoria e a prática profissional.
8. A relevância das atividades propostas e suas contribuições para a construção de novos conhecimentos/habilidades no processo de ensino e aprendizagem.
9. As atividades propostas pelo professor para utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca.

10. A relevância da bibliografia indicada pelo professor.
11. As avaliações adotadas pelo professor quanto a qualidade das mesmas, coerência com os conteúdos ministrados e com métodos de ensino utilizados.
12. A orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula.

Para medir e então verificar a existência de correlação entre estes aspectos utilizou-se técnicas estatísticas. Afinal, quando variáveis estão ligadas por uma relação estatística, dizemos que existe correlação entre elas. A correlação, então, é a verificação da existência e do grau de relação entre variáveis.

De acordo com a teoria presente nos estudos relacionados a probabilidade e a estatística, correlação, também chamada de coeficiente de correlação, indica a força e a direção do relacionamento linear entre variáveis aleatórias.

Vários coeficientes são utilizados para situações diferentes, um dos mais conhecidos e que foi utilizado neste estudo é o Coeficiente de Correlação de Pearson², o qual é obtido dividindo a covariância de duas variáveis pelo produto de seus desvios padrão.

O coeficiente de correlação $\rho_{x,y}$ entre duas variáveis aleatórias x e y com valores esperados μ_x e μ_y e desvios padrão σ_x e σ_y é definido como:

$$\rho_{x,y} = \frac{cov(x,y)}{\sigma_x \sigma_y} = \frac{E((x - \mu_x)(y - \mu_y))}{\sigma_x \sigma_y}$$

Onde E representa o valor esperado e cov se traduz em covariância. Como $\mu_x = E(x)$, $\sigma_x^2 = E(x^2) - E^2(x)$ e, do mesmo modo para Y , podemos escrever também:

$$\rho_{x,y} = \frac{E(xy) - E(x)E(y)}{\sqrt{E(x^2) - E^2(x)} \sqrt{E(y^2) - E^2(y)}}$$

O Coeficiente de Correlação de Pearson é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas. Este coeficiente varia entre os valores -1 e 1. Sendo que o valor 0 (zero) significa que não há relação linear, o valor 1 (um) indica uma relação linear perfeita e o valor -1 (menos um) também indica uma relação linear perfeita mas inversa, ou seja quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Logo, quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é a associação linear entre as duas variáveis.

² O coeficiente de correlação de Pearson, também chamado de "coeficiente de correlação produto-momento" ou simplesmente de " ρ de Pearson" mede o grau da correlação (e a direção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica. Este coeficiente é normalmente representado por ρ assume apenas valores entre -1 e 1.

O Coeficiente de Correlação de Pearson é normalmente representado pela letra r e a sua fórmula de cálculo é:

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \sum (y_i - \bar{y})^2}}$$

A correlação é definida apenas se ambos os desvios padrões são finitos e diferentes de zero. Pelo corolário da desigualdade de Cauchy-Schwarz³, a correlação não pode exceder 1 em valor absoluto.

Desta forma o estudo aqui apresentado considerou cada um dos doze aspectos avaliados como sendo uma variável, para a qual cada um dos alunos avaliadores atribuiu uma nota que variou entre um e cinco inclusive. Sendo assim, pode-se construir uma planilha de valores, em função das notas atribuídas a cada um dos professores e de cada um dos aspectos avaliados.

Foi através dos dados contidos nesta planilha que foi possível aplicar as fórmulas apresentadas anteriormente e assim chegar as considerações apresentadas a seguir.

Resultados obtidos e considerações finais

O desenvolvimento de processos de avaliação, conforme o utilizado como referência neste artigo apresenta vantagens, que foram observadas no decorrer deste estudo, sendo estas: favorecimento do aumento da eficiência dos processos de ensino e aprendizagem, possibilidade de se gerar mudanças nas atitudes dos professores e dos alunos, em relação ao cotidiano acadêmico, promoção do aperfeiçoamento constante e da alteração de algumas praticas docentes, maior clareza quanto aos objetivos e metas a atingir, contribuição para com a definição do papel do professor e das suas relações com os alunos, identificação das necessidades na formação docente, permitindo assim melhorar as praticas pedagógicas e aprimorar o trabalho interno de melhoria formativa dos docentes; além de favorecer a consolidação uma cultura de avaliação.

Sendo assim, vale considerar que o presente estudo além de permitir a identificação de vantagens decorrentes do processo de avaliação do desempenho docente, possibilitou a

³ Em Álgebra Linear e Geometria Analítica, a desigualdade de Cauchy-Schwarz, também conhecida como a desigualdade de Schwarz, a desigualdade de Cauchy, ou a desigualdade de Cauchy-Bunyakovsky-Schwarz, é uma desigualdade muito útil que aparece em vários contextos diferentes, tais como em análise, aplicando-se a séries infinitas e integração de produtos, e na teoria de probabilidades aplicando-se as variâncias e covariâncias. A desigualdade garante que, para quaisquer dois vetores x e y de um espaço vetorial com produto interno, se tem $|\langle x, y \rangle| \leq \|x\| \|y\|$ com igualdade se, e somente se, x e y forem linearmente dependentes.

identificação de correlações entre os aspectos avaliados, sendo estes consideradas como resultados deste estudo.

Sendo assim, de acordo com a opinião dos alunos, demonstrada em função da participação dos mesmos no processo de Avaliação Docente realizado na Unit e dos aspectos considerados nesta avaliação, chega-se aos resultados agora apresentados.

Inicialmente o presente estudo mostra que os professores que apresentam seus planos de ensino contendo objetivos, metodologias, critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia, possuem uma avaliação melhor no que diz respeito à metodologia de ensino. Este professor também tende a obter uma avaliação melhor nos aspectos relacionados às avaliações adotadas quanto à qualidade e coerência com os conteúdos e os métodos de ensino. Ou seja, quanto mais os alunos conhecerem o plano de ensino que será adotado pelo professor, melhor este aluno avalia a metodologia utilizada pelo docente, inclusive no que diz respeito aos aspectos relacionados a avaliação.

Quanto às questões que abordam pontualidade e assiduidade, a Avaliação Docente deixa claro que estas estão correlacionadas ao cumprimento do planejamento de aulas e do conteúdo programático. Neste aspecto, a referida avaliação consegue provar que de fato, o aluno traduz pontualidade e assiduidade como sendo fatores que vão contribuir para o cumprimento do planejamento.

Logo o estudo mostra que questões relacionadas ao cumprimento do planejamento de aulas e do conteúdo programático, são mais bem avaliadas quando os professores são pontuais e assíduos. Porém, na opinião dos alunos cumprir o planejado está relacionado também a metodologia de ensino e aos recursos utilizados pelo professor no processo de favorecimento da aprendizagem dos conteúdos previstos na disciplina.

Por outro lado, o aluno correlaciona a eficácia da metodologia de ensino e dos recursos utilizados pelo professor com a qualidade e coerência das avaliações, ou seja, na visão do aluno quanto melhor a metodologia e os recursos utilizados melhor a avaliação.

Além do mais este estudo, realizado através do cálculo da correlação existente entre as variáveis avaliadas, mostra que professores que se comunicam e se relacionam melhor com seus alunos têm uma metodologia de ensino melhor avaliada. Ressaltando assim a importância do bom relacionamento e da boa comunicação entre alunos e professores.

O presente estudo também aponta que a avaliação que o aluno faz quanto a relevância das atividades propostas e suas contribuições para a construção de novos

conhecimentos/habilidades no processo de ensino e aprendizagem está correlacionada com a qualidade da orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula

E finalmente, a avaliação que o aluno faz das atividades propostas pelo professor para utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca está correlacionada com a relevância da bibliografia indicada e com a orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas.

Só foi possível chegar a tais considerações a partir do cálculo do coeficiente de correlação entre as variáveis consideradas no estudo, logo se afirma que em função dos resultados observados através do processo de avaliação docente, realizado no segundo semestre de 2014, na Unit, de acordo com a opinião dos alunos, existe correlação entre estes pontos apresentados anteriormente e esta correlação é forte e positiva, ou seja os coeficientes calculados estão próximos de um.

Portanto, posto tais considerações, reafirma a importância dos processos de Avaliação Docente para a melhoria da qualidade do ensino, assim como para a condução de mecanismos que favoreçam a formação continuada dos docentes.

Referências Bibliográficas

- DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 5 ed. 2011.
- DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007
- FERRÃO, L. & RODRIGUES, M. (2000). Formação pedagógica de formadores. Da teoria à prática. 5a ed. Lisboa: Lidel.
- FIORENTINI, L. (2006). Pesquisando ambientes de aprendizagem online. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.), Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, pp. 123 – 139.
- GOMES, M. J. (2009). Problemáticas da avaliação em educação online. In Paulo Dias e António José Osório (org.), Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009. Braga: Universidade do Minho, p.1675 – 1693.
- HADJI, C. (1994). A avaliação, regras do jogo. Porto: Porto Editora.

- MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.
- KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. (2006). Evaluating training programs: The four levels (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- SÁNCHEZ Gamboa, Silvio, Pesquisa em educação: métodos e epistemologias/ Silvio Sánchez, Gamboa – 2.ed. – Chapecó: Argos, 2012.
- UNESCO, 2001. “Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. In: Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe. Disponível em <http://www.iesalc.org>.
- VEIGA SIMÃO, A.M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos. De Facto Editores, pp. 125 – 151.

Avaliação de escolas inscrita no referencial racional burocrático e na narrativa da normalização: efeitos da macrorreferencialização na profissionalidade docente e no reforço da estrutura técnico-burocrática da escola

Henrique Manuel Pereira Ramalho*

Resumo

O presente ensaio introduz a avaliação das escolas no debate de importantes mudanças que têm ocorrido ao nível da organização e funcionamento da escola pública em Portugal. Este estudo é desenvolvido com o objetivo central de contribuir para a análise, compreensão e interpretação das lógicas, dinâmicas e principais prerrogativas que tenderão, em maior ou menor grau e em diferentes escalas, a influenciar a arquitetura do referencial da avaliação das escolas instituído. Subordinamos este exercício à discussão e construção de uma base analítica e interpretativa dos referentes da avaliação de escolas inscrito nas prerrogativas do referencial *racional burocrático* e da respetiva *narrativa da normalização*. Procedemos a uma análise sistemática de conteúdo dos relatórios da avaliação externa das escolas, desde o relatório do projeto-piloto levado a cabo pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (2006), passando pelos relatórios do primeiro ciclo de avaliação, até aos relatórios disponíveis relativos ao segundo ciclo de avaliação. A discussão dos dados convoca-nos para a assunção de um processo de *macrorreferencialização* da avaliação das escolas, balizada pelas prerrogativas da *dominação monocrática*, do *determinismo administrativo*, da *tradição do controlo* da profissionalidade docente e do *mito da estrutura técnico-burocrática* da escola. Concludentemente, aferimos a uma arquitetura de referencialização da avaliação externa das escolas consistente com a ideia de uma avaliação privilegiadamente heterorreguladora da ação escolar, em busca do *tipo ideal* de escola comandada por um *novíssimo* mecanismo *centro-burocrático* legitimado pela institucionalização de um referencial *racional burocrático* assente na *narrativa da normalização* de feição (re)centralizadora do Sistema.

Palavras-chave: avaliação de escolas, *macrorreferencialização*, *narrativa da normalização*, profissionalidade docente.

Abstract

This essay introduces the evaluation of schools in the debate of important changes that have occurred in the organization and functioning of the public school in Portugal. This study is developed with the central objective of contributing to the analysis, understanding and interpretation of the logics, dynamics and main prerogatives that will tend, to a greater or lesser degree and at different scales, to influence the architecture of the school evaluation framework instituted. We subordinate this exercise to the discussion and construction of an analytical and interpretative basis of the referents of the evaluation of schools inscribed in the prerogatives of the bureaucratic rational referential and the respective normalization narrative. We conducted a systematic review of the content of the reports of the external evaluation of schools, from the

* Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação (CI&DETS), hpramalho@esev.ipv.pt

report of the pilot project carried out by the School Assessment Working Group (2006), through the first evaluation cycle reports to the available reports for the second evaluation cycle. The discussion of the data summons us to the assumption of a macro-referential process of the evaluation of schools, based on the prerogatives of monocratic domination, administrative determinism, the tradition of control of teaching professionalism and the myth of the technical-bureaucratic structure of the school. We conclude that an architecture of referentialisation of the external evaluation of schools is consistent with the idea of a privilegedly heteroregulatory evaluation of school action in search of the ideal type of school commanded by a brand-new bureaucratic mechanism legitimized by the institutionalization of a rational bureaucratic referential in the narrative of the (re) centralizing feature normalization of the System.

Keywords: school evaluation, macro reference, normalization narrative, teacher professionalism.

Introdução

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro e, mais tarde, com a institucionalização do Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2006, desenvolveu-se, em Portugal, a crença generalizada de que as escolas deverão olhar para a avaliação externa como um mecanismo, cuja apropriação/reprodução - mais ou menos mimética - potencia processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento alinhados com a prerrogativa da mais promissora inovação educacional de que, aparentemente, não temos memória na história educacional recente do nosso país.

Coerentemente, o ensaio aqui apresentado procura destacar a dimensão ideológica, política, cultural, a par da sua matriz de política pública de educação, da avaliação externa das escolas, precisamente na sua relação com a morfologia organizacional da escola pública portuguesa, cujas repercussões para a ação dos atores escolares são inquestionáveis ao nível do funcionamento da escola e da profissionalidade afeta ao trabalho escolar que acarreta.

Inquietam-nos, a propósito, o facto de a avaliação externa de escolas decorrer, exclusivamente, de um referencial central tecnocraticamente instituído, sem grandes probabilidades de aspirar a um *referencial em construção* do tipo *instituinte*, onde constam os objetivos a atingir, os campos de análise e os domínios de indicadores a que todas as escolas, sem exceção, devem ser submetidas. A ser assim, surge a interrogação: de que forma tal esquema de referencialização influencia a arquitetura organizacional da escola pública, o trabalho escolar dos atores e os sentidos e significados dados à prestação do serviço público de educação?

A pressão sobre a avaliação dos serviços públicos e, em particular, das escolas, tem variadíssimas origens e lógicas, arrola distintas concepções, interesses e expectativas de

natureza político-ideológica, social, cultural e económica, num claro condicionamento das suas funções sociais através da arquitetura do referencial de avaliação externa em uso.

Congruentemente, este trabalho visa desenvolver uma compreensão sobre o modo como um fragmento importante do discurso oficial nos elucida a respeito da natureza, efeitos e utilidade pública da implementação de tal referencial de avaliação, com especial incidência no reforço da estrutura técnico-burocrática da escola e no subjacente sentido da profissionalidade docente que tende a dominar no mesmo discurso oficial.

1. Avaliação de escolas inscrita no *referencial racional burocrático* e na *narrativa da normalização*: um primeiro momento de análise

A avaliação de escolas parece emergir como uma estratégia central para controlar, burocraticamente, o funcionamento das escolas, reconhecendo-se, com as palavras de Gérard Figari (2007, p. 18), que “há quem pense que a avaliação só serve para controlar”, dando fundamento a uma “tradição de controlo”.

Sedeada numa dimensão normativa tipicamente centralista, esta lógica de referencialização dos sistemas de avaliação educacional baseia-se na inoculação de referentes pré-determinados e instituídos segundo uma conceção de educação profundamente estruturada e orientada para a realização de mandatos organizacionais (McKenna, 1987) inscritos, ainda que implicitamente, numa agenda ideológica que lhes é, necessariamente, prévia. Aquela formulação prévia sugere uma perspetivação institucionalizada do sistema educativo que detém o poder administrativo e burocrático centralmente instituído para prescrever um conjunto unívoco de referentes que orientam o funcionamento das escolas e a ação dos atores escolares.

Decorrentemente, a avaliação externa das escolas acaba por ser vinculada à lógica particular da administração e gestão de comportamentos e desempenhos, ora com carácter indicativo, ora com carácter imperativo (Figari, 1996, p. 46). O carácter imperativo, em particular, indicia esquemas laborais marcados pela necessidade de se cumprir com os requisitos burocráticos de tais esquemas.

Da mesma forma, viabilizam-se estruturas escolares verticalmente hierarquizadas e formalizadas que (des)caracterizam a profissionalidade dos atores (Bourdoncle, 1991), com especial incidência na ação docente, segundo uma lógica de impessoalidade e uniformidade de procedimentos e desempenhos (Weber, 1993).

Além disso, a *narrativa da normalização* aqui subjacente consolida um tempo técnico-racional que condiciona e padroniza a ação escolar, envolvendo uma separação instrumental entre meios

e fins, entre decisão e execução e entre administração e gestão do Sistema. Portanto, é neste enredo racionalizador da ação escolar que a avaliação surge como *tecnologia de gestão* de feição instrumental para a realização plena das finalidades do Sistema. A esta relação instrumentalmente estabelecida entre o tempo técnico-racional, os meios e a ação corresponde um critério de gestão eficiente do funcionamento performativo das escolas, confundindo-se essa lógica efficientista com uma “utilização produtiva” do tempo e ademais recursos (Hargreaves, 1998, p. 106), segundo a linha da organização escolar de matriz “meritocrática-monocultural” (Casa-Nova, 2005, p.195).

O que ocorre dizer é que no alinhamento do referencial racional burocrático da avaliação externa de escolas, aquela articulação acontece de forma unidirecional, do tipo *top-down* (Bolívar, 2000) e de forma convergente, consolidando um efeito reprodutor da racionalidade instrumental do referencial central e com repercussões ao nível da execução periférica, consolidando o “mito da estrutura técnico-burocrática” (Estêvão, 1998, p. 185). Os pressupostos desse *mito* configuram, assim, processos de referencialização da avaliação da ação escolar decorrentes de políticas de avaliação com base em regularidades que padronizam e prescrevem aquela ação.

É na esteira dos processos regulamentadores e de controlo estatal da ação escolar que o *Modelo Estatista* (Formosinho, 1991) e as respectivas premissas ganham sentido, segundo as quais, entre outras projeções mais explícitas do modelo, é ao Estado que compete fazer o diagnóstico da qualidade do serviço educativo prestado pelas escolas, das orientações estratégicas e dos sentidos de melhoria que as práticas escolares devem tomar. Confrontam-se, assim, os processos de referencialização e modelização da avaliação externa das escolas com uma dimensão político administrativa capaz de provocar uma interferência forte no âmbito mais restrito da dimensão administrativa, organizacional e pedagógica da escola pública, imperando uma dinâmica avaliativa cujos processos de referencialização estão mais centrados na esfera centro-burocrática, dependentes do efeito da *ditadura administrativa* (Beetham, 1987, pp. 11, 14) segundo o arquétipo da superioridade da administração técnico-burocrática (Weber, 1993, p. 178), de tal forma que

Obedece-se, não à pessoa em virtude do seu direito próprio, mas sim à *regra* instituída, a qual estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida se deve obedecer. Também o que ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à ‘lei’ ou ao ‘regulamento’ de uma norma *formalmente* abstrata. O sujeito que ordena é o ‘superior’, cujo direito de comando está legitimado por uma *regra* instituída, com referência a uma ‘competência’ concreta, cujas delimitação e especialização se fundamenta na utilidade objetiva e nas

exigências profissionais postas à atividade do funcionário (Beetham, 1987, p. 707 [itálicos do autor]).

A este efeito de *macrorreferencialização* da avaliação externa das escolas tem correspondido, também, um esquema de responsabilização pelos resultados escolares que recai sobre as periferias, vendo-se coagidas a desenvolverem mecanismos de controlo organizacional interno que possam garantir resultados mais otimizados, segundo as prescrições vindas da administração central (Afonso, 1998). O que quer dizer que os referenciais com origem na dimensão racional burocrática, não obstante terem a sua fonte essencial no aparelho administrativo central, eles tendem a ser reproduzidos pelos aparelhos burocráticos periféricos.

Dentro desta linha de perceção surge a *avaliação reguladora*, inscrita nas relações de poder conexas ao objeto avaliado, arrolada na “deriva autoritarista” da avaliação (Hadji, 1994, p. 110), encerrando o recurso a um determinado referencial com origem numa *ditadura administrativa*, cuja natureza tecnocrática conhecemos¹, que o avaliador poderá utilizar para afirmar o seu poder como possibilidade de se fazer obedecer em função de um determinado mandato prescrito por normas legais. Consequentemente, esse avaliador tenderá a exercer aquele poder de forma a que consiga conservar, reproduzir e perpetuar uma certa ordem do Sistema (Hadji, 1994, p. 114).

O pressuposto operacional da *narrativa da normalização* implica, também, uma certa instrumentalização do ator escolar dotado da necessária profissionalidade que garanta o seu engajamento burocrático periférico suficientemente adequado ao que lhe é formal e funcionalmente exigido (Beetham, 1987).

É no jugo do uso desse poder que o referencial de avaliação emerge como um fluxograma de procedimentos, com a função de prescrever e orientar a procura, recolha, organização e sistematização de informação para avaliar e julgar desempenhos, sendo que para tal propõe ou impõe categorias e dimensões descritivas (Figari, 1996) uniformes e impessoais do objeto avaliado e, inclusivamente, indicadores e critérios de sistematização e de tomada de decisão acerca dessa informação.

Eis que tende a prevalecer a assunção de uma *avaliação normativa*, segundo a qual são acionados métodos e estratégias de comparação (ainda que relativizada pelo efeito do *valor esperado*) de desempenhos organizacionais, operando um exercício comparativo de resultados comparáveis, recorrendo a um “referencial normativo” (Figari, 1993, p. 142).

¹ Referimo-nos aos objetos dos Despachos Conjuntos n.º 370/2006, de 3 de maio e n.º 4150/2011, de 4 de março.

Em boa medida, o tratamento das fontes de uma *referencialização racional burocrática* representa um processo, necessariamente, *prévio* à avaliação (Figari, 1993), e *fechado* a interpretações oriundas do exterior do circuito técnico-burocrático que o criou, necessariamente contrário à ideia de *referencialização em construção*.

Concretiza-se, assim, o uso de mecanismos de *dominação monocrática* (Weber, 1993), impulsionadores de uma certa suscetibilidade técnica de perfeição para a concretização de desempenhos e resultados otimizados conforme as regras oficiais, esperando que a escola funcione como “[...] um sistema de administração executado numa base de continuidade por profissionais treinados de acordo com regras prescritas” (Beetham, 1987, pp. 11, 14), e associada à “expectativa programática” (Mayntz, 1977, p. 106) matizada por um determinismo administrativo do tipo *top-down* (Bolívar, 2000).

2. Metodologia

A análise sistemática de conteúdo em que se baseia o presente texto refere-se ao estudo da avaliação externa das escolas, cujo período de vigência é balizado entre os anos letivos de 2006-2007 e de 2012-2013, partindo, em conformidade com os critérios de validade da primordialidade, exaustividade, atualidade e autenticidade dos documentos em causa (Cardoso, 2007) dos respetivos relatórios oficiais da avaliação externa das escolas.

Tendo em conta as etapas de análise de conteúdo enunciadas por Laurence Bardin (2011), desenvolvemos uma sistematização de procedimentos do tipo temático categorial, prosseguindo com a definição das respetivas categorias, atendendo, especialmente, à homogeneidade e pertinência qualitativa dos temas adjacentes. Para isso, obedecemos a um procedimento caracteristicamente taxonómico, com recurso a um processo de codificação dos dados brutos inscritos nos documentos selecionados, correspondendo a uma agregação em unidades semânticas de registo ou “unidades de análise” (Almeida & Pinto, 1995, p. 105), pela execução de “recortes de nível semântico” alinhados com o sentido dado à “noção de tema”. Configuramos, assim, uma “análise temática” com recurso a “proposições portador[as] de significações isoláveis” ou “palavras plenas” (Bardin, 2011, p. 82), ou a “códigos de definição da situação”, que passa por descobrir “núcleos de sentido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221-223) com significado para os objetivos analíticos. Para tal, utilizamos a regra da enumeração simetrizada com os critérios da presença e/ou ausência de “núcleos de sentido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221; Bardin, 2011, p. 144) retidos de forma não frequencial e portadores de indicadores com significação relevante.

Do ponto de vista da metodologia de análise propriamente dita, o nosso trabalho de inferência não frequencial corresponde a uma interpretação controlada (Bardin, 2011), alinhada com um exercício de agrupamento de significações da mensagem (Almeida & Pinto, 1995, p. 134-137), recorrendo a um processo de enumeração de “referências específicas” empiricamente relevantes.

O critério de análise que envolveu as respectivas categorias temáticas (Bardin, 2011) constantes do quadro 1 baseou-se numa qualificação de sentido extraída do *corpus* textual de cada um dos relatórios analisados, mediados, também, pelos referenciais teóricos que mobilizamos para o efeito.

Quadro 1 - Sistematização das componentes para análise semântica

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE ANÁLISE
CT1 - Conceitos e dimensões utilizáveis para a interpretação do desempenho organizacional	UA1 – Tipo de abordagem à ação escolar e à sua avaliação
	UA2 – Conceção de docente e a perceção de sentidos e de significados do seu desempenho organizacional
	UA3 – Tipo de perspetivação funcional da escola
	UA4 – Relação dos objetivos educativos com um referencial de avaliação
	UA5 – Natureza da socialização associada à noção de profissionalidade docente e consequente ação escolar
	UA6 – Relação de sentidos de escola e profissão docente
	UA7 – Racionalização do “tempo docente” e da ação escolar
	UA8 – Possibilidades de assumir a escola como contexto de referencialização da avaliação externa
	UA9 – Democracia e participação orientadas para a referencialização
CT2 – Principais referências constitutivas	UA10 – Relação entre a organização escolar e a profissionalidade docente
	UA11 – Principais centralidades ou pontos críticos da avaliação
	UA12 – Relação entre avaliação externa e autoavaliação
	UA13 – Grau de articulação entre o funcionamento da escola e das competências dos docentes com os objetivos do sistema educativo
	UA14 – Desenho funcional da arquitetura organizacional da escola e da profissão docente em relação à autonomia para a ação
	UA15 – A evolução provável entre a avaliação externa e a autoavaliação a médio prazo
CT3 - Referentes Gerais	UA16 – O primado dos processos pedagógicos e didáticos
	UA17 – A relação com a noção subjacente de qualidade da educação
	UA18 – Relação entre escolarização e resultados
	UA19 – A ação escolar em relação às finalidades do sistema educativo
CT4 – Critérios gerais de avaliação	UA20 – O acolhimento e manifestações, na periferia, da avaliação externa
	UA21 – Relevância dos processos de organização, sistematização e produção do substrato avaliativo
	UA22 – A centralidade do domínio técnico das funções escolares
	UA23 – Grau de cumprimento dos objetivos da ordem central
	UA24 – Valorização da distribuição vertical (hierarquia) de papéis, funções e cargos pré determinados (papéis e responsabilidades)
	UA25 – A perspetiva do desenvolvimento organizacional e profissional
CT5 - Funções da avaliação	UA26 – Sugerir um controlo e gestão de recursos
	UA27 – Promover a participação escolar e os seus efeitos na conceção da profissionalidade docente
	UA28 – Definir procedimentos laborais escolares pelo incremento de competências organizacionais e respetivos esquemas de participação dos atores
	UA29 – Suscitar efeitos de reprodução e perpetuação da ordem social instituída
	UA30 – Comparar desempenhos entre escolas e promover a exposição social da escola e da profissão docente
	UA31 – Comparar desempenhos com base num referencial de avaliação
	UA32 – Educar para a democracia e pluralidade social e cultural

3. A macrorreferencialização da avaliação externa de escolas: efeitos na profissionalidade docente e no reforço da estrutura técnico-burocrática da escola

Em termos relativos, a percepção que nos é dada pelas unidades semânticas inscritas nos domínios de indicadores relativos à Categoria Temática 1 (CT1), em relação ao relatório da preparação do programa da avaliação externa das escolas (Oliveira, et al. 2006), faz-se notar uma perspetivação discursiva legitimadora da avaliação de alta intensidade. Neste caso, a sede do discurso oficial em causa, sendo um documento de primeira linha sobre a narrativa formalmente construída acerca do funcionamento do sistema de avaliação externa das escolas, vinca, de forma muito explícita, a importância que é dada, desde o início da preparação do programa da avaliação externa das escolas, a uma abordagem monocrática e tecnocrática da ação escolar e da sua avaliação (UA1) (cf., também, o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio), reduzindo o papel das unidades periféricas a meros contextos de gestão eficiente e eficaz dos processos de ensino-aprendizagem expectáveis, em função de objetivos/metast quantificadas em linha com um referencial de avaliação centralmente construído (UA4), ainda que surjam acerções tímidas que sinalizam contactos do grupo de trabalho da avaliação com especialistas da área educacional e com o Conselho das Escolas (cf. Valdemar, et al., 2011), sem que isso possa assegurar uma dimensão mais participativa e alargada da construção do referencial de avaliação. Antes, porém, suscita, muito mais um discurso alegador de uma ação tecnocrata disfarçada de uma intenção consultiva a outros atores externos ao grupo.

Na sua relação com o espectro da profissionalidade docente que deixa transparecer, é, explicitamente, valorizado um efeito de socialização burocrática e de definição meritocrática da profissionalidade docente e da consequente ação escolar (UA5), em que a escola e a profissão docente são entendidas como regularidades coletivas pré-formatadas (UA6), denunciando um complementar efeito de racionalização *a priori* do tempo docente e da ação escolar normalizado segundo a lógica do desempenho adequado (UA7), a que se associa, ainda, uma conceção de docente gestor e, fundamentalmente, executor/reprodutor de sentidos e de significados da sua ação organizacional (UA2).

No que concerne ao conteúdo dos relatórios anuais (cf. Inspeção-Geral da Educação, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016), a análise de conteúdo mostra uma tendência para prevalecerem evidências denunciadoras de uma grande homogeneidade discursiva, concretizando uma racionalidade amplamente circunstanciada e construída em torno das mesmas unidades de análise anteriormente explicitadas, reforçando o ideário tecnocêntrico (Calloni, 2013) com que, nos sucessivos períodos anuais e correspondentes balanços, do modo

como a avaliação externa das escolas é racionalizada, ano após ano. Algo que tende a dar um sentido especialmente vincado em torno da ideia de um sistema de avaliação definitivamente institucionalizado, sendo que todo o conteúdo daqueles relatórios representa, explicitamente, um importante manancial informativo, de feição exclusivamente centralista, para o estudo do funcionamento da escola pública em Portugal. Algo que se se confirma pela simetria das mesmas unidades de análise decorrente do mesmo exercício feito ao relatório global do 1.º ciclo de avaliação (cf. Inspeção-Geral da Educação, n.d.) – assinalando a conclusão do primeiro ciclo de avaliação – e ao relatório final que veio a subsidiar as *propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas* (cf. Valdemar, et al., 2011). Relativamente a este último, a principal prerrogativa que lhe está associada passa por assegurar que os processos de avaliação sejam orientados por princípios de continuidade e estabilidade do modelo de avaliação.

Eis o cariz dogmático que viria a caracterizar a germinação do segundo ciclo de avaliação externa das escolas (2011), segundo um ideário centro-burocrático (cf. Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março). Estavam asseguradas, em sede de discurso oficial, poucas alterações nos procedimentos e nos instrumentos de avaliação adotados. Os esforços foram concentrados, sobretudo, no trabalho de (in)formação dos avaliadores internos e externos, a fim de refinar e normalizar conceitos e entendimentos sobre a sua operacionalização nos contextos escolares, melhorar os aspetos do quadro de referência da avaliação que mais necessitavam de aprofundamento e de harmonização de práticas e procedimentos avaliativos (cf. Inspeção-Geral da Educação, n.d.), com especial preocupação em tornar o modelo mais ágil e sedutor nos seus propósitos de base: recolher ou extrair informação (Lima, 2015) para sustentar a produção de juízos de valor sobre a ação de cada escola. Mantém-se intocável a prerrogativa de assumir o Sistema, a escola e a profissão docente como regularidades coletivas (UA6) centralmente normalizadas no quadro de um *Sistema ideal*.

No que concerne às ausências de sentido e significado mais marcantes no quadro da CT1, sendo elas transversais a todos os documentos em análise, destaca-se o facto de no discurso produzido não surgir qualquer indício, ainda que implícito, a uma conceção de escola como contexto de participação direta no processo de decisão sobre a arquitetura do quadro referencial da avaliação externa (UA8), sem que, ainda, lhe esteja associada qualquer noção explícita das noções de democracia e participação orientadas para o respetivo processo de referencialização (UA9), associando-se a um efeito de pós-democracia gestonária (Lima, 2014, p. 1067). Na mesma linha de interpretação, surge a alusão feita aos procedimentos de contraditório que tendem a inscrever-se na linha da “discordância improdutiva” (Pacheco, 2015, p. 38).

Relativamente à categoria temática alusiva às principais referências constitutivas da avaliação externa das escolas (CT2), a prerrogativa da *macrorreferencialização* mantém-se em grande evidência, associando-se à narrativa da Inspeção-Geral da Educação (2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016) uma distinção organizacional e profissional pelo mérito do tipo implementalista (Ramalho, 2015), em que o discurso produzido é agilizado na base de uma expectativa programática orientada para a implementação do modelo instituído (UA10), ao mesmo tempo que essa feição implementalista é balizada pela capacidade atribuída a cada unidade escolar para adequar o seu funcionamento e as competências docentes aos objetivos do sistema educativo, conectados a uma noção neutra de qualidade da educação (Golbspan & Gandin, 2017), que, nesses termos, deverão protagonizar. Tal assunção insere o mesmo discurso relatado numa conceção de desenho funcional da arquitetura organizacional da escola e da profissão docente radicados numa autonomia técnico-gestionária (UA14), a que se junta, subsidiariamente, um sentido de autonomia das escolas relacionado com a responsabilização e a demanda da *accountability* (Afonso, 2014; Gil & Lima, 2017) e com os resultados da avaliação externa (cf. Inspeção-Geral da Educação, n.d.).

No que concerne à narrativa produzida nos relatórios anuais (Inspeção-Geral da Educação, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016), os relatores tendem a valorizar, desde logo, a distinção organizacional e profissional pelo mérito do tipo eficientista de feição implementalista (Ramalho, 2015) (UA10), fazendo-se notar a necessária centralidade na eficiência dos processos burocráticos adjacentes (UA11), suscitando, mais uma vez, o desenho funcional da arquitetura organizacional da escola e da profissão docente radicados numa autonomia técnico-gestionária (UA14). A isso parece corresponder, ainda que discursivamente, uma não convergência dialética entre avaliação externa e autoavaliação (UA12), substituída por uma retórica articuladora entre uma e outra, permitindo uma certa instrumentalidade da autoavaliação como uma espécie de preparo interno, que visa corresponder à investida dos avaliadores externos, concretizando-se, mais uma vez, a prerrogativa da adequação do funcionamento da escola e das competências dos docentes aos dogmas e aos referentes mais gerais e essencialistas do Sistema (UA13), articulando a prerrogativa da *macrorreferencialização* com a ideia de um *tipo ideal* de discurso sobre a escola e a profissão docente (Quaresma & Orellana, 2016).

Trata-se de uma narrativa confirmada em dois dos relatórios em análise (cf. Inspeção-Geral da Educação, n.d.; Valdemar, et al., 2011), reforçando-se, na análise que aqui subordinamos à

CT2, a ausência de qualquer possibilidade de a avaliação externa ser permutada pela autoavaliação a médio prazo (UA15).

Quanto à categoria dos referentes gerais para a avaliação (CT3), os sentidos extraídos do relatório que enquadrou a preparação do programa da avaliação externa (Oliveira, et al., 2006) focaliza-se na importância de serem promovidos processos de ensino aprendizagem eficientes pela gestão racional e otimizada dos recursos pedagógicos e didáticos disponíveis em cada unidade escolar (UA16), reforçando o dogma da qualidade e o vigor com que é associado ao processo de escolarização, cuja qualidade de sentido absoluto estará sempre dependente dos resultados escolares dos alunos (UA18).

Algo em que a narrativa dos relatórios anuais (Inspeção-Geral da Educação, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015, 2016), insiste, de forma sistemática, suscitando a necessidade de elevar os níveis de qualidade da educação com referência aos requisitos técnico-burocráticos do referencial central (UA17), reforçando a ênfase do aspecto dogmático da qualidade (cf. Inspeção-Geral da Educação, n.d.; Valdemar, et al., 2011), enquanto indicador da hegemonia do Sistema (Golbspan & Gandin, 2017).

A análise da categoria temática alusiva aos critérios gerais de avaliação (CT4), em sede dos relatórios anuais, denuncia o apelo ao voluntarismo, com caráter obrigatório, das escolas para acolher a avaliação externa sincronizada com a prestação de contas do tipo *top-down* (UA 20), dando especial relevância às lideranças de topo na gestão dos processos de organização, sistematização e produção do substrato avaliativo (UA21), concretizando-se, assim, a expectativa programática (Mayntz, 1977) centroadministrativa que exige daquelas lideranças um adequado nível de domínio técnico-gestionário das funções escolares, correspondendo-lhe uma melhor forma de desenvolver os procedimentos correspondentes (UA22). Por esta via, não nos fica indiferente a pretensão, ainda que implícita, de valorizar uma hierarquia verticalizada da escola no que concerne à distribuição e organização de papéis, funções e cargos no complexo jogo da organização, sistematização e extração de informação avaliativa (UA24).

Dentro da mesma rubrica de análise, tanto os relatórios anuais já referidos como os relatórios finais de ciclo (Inspeção-Geral da Educação, n.d.; Valdemar, et al., 2011), mantém a mesma linha narrativa, a que se acrescenta uma linha desenvolvimentalista do ideário organizacional e profissional do que deve ser o funcionamento das escolas, segundo uma perspectiva de reprodução dos valores essencialistas do Sistema (UA25).

A narrativa normalizadora construída em torno das funções da avaliação (CT5) vem consolidar a arquitetura do referencial racional burocrático da avaliação externa das escolas, acarretando um

efeito de *macrorreferencialização* com impactos no reforço da estrutura técnico-instrumental (Lima, 2015) da escola com os correspondentes efeitos na profissionalidade docente. Por um lado, a análise feita ao relatório de preparação do programa da avaliação denuncia preocupações com a manutenção de mecanismos de controlo e gestão racional e otimizada dos recursos educativos (UA26), suscitando um efeito de standardização de procedimentos laborais escolares em prol do incremento de competências organizacionais padronizadas e esquemas de participação conformes (UA28), em linha com um sistema de avaliação que garanta a responsabilidade periférica pelos resultados. Articuladamente, não nos surge estranha a intenção de comparar desempenhos entre escolas e promover a exposição social da escola e da profissão docente, com efeito de *imagem-ranking* (UA30), articulada com uma avaliação normativa, que cumpre a função de comparar desempenhos com objetivos e um referencial de avaliação pré ordenados (UA31) (Figari, 1993).

Em linha de análise similar, os relatórios anuais orientam-se por uma narrativa padronizadora de meios, processos e fatores da participação escolar e consequente profissionalidade docente (UA27), confirmada pela análise dos relatórios globais (Inspeção-Geral da Educação, n.d.; Valdemar, et al., 2011).

Das principais ausências que podemos sublinhar na análise da CT5, elas mantêm-se transversais aos discursos, muito subsidiários e complementares entre si, dos vários relatórios em análise, destacando-se o enfoque nos horizontes do sucesso para o desenvolvimento social diferenciado dos sujeitos e a ideia sem registo explícito de educar para a democracia e pluralidade social e cultural (UA32), mesmo percebendo que o referencial geral da avaliação prevê essas dimensões.

Conclusão

Em termos conclusivos, iniciamos esta nossa última incursão dizendo que a nossa análise revela uma (apenas) possível interpretação social, cultural e, até mesmo, ideológica daquilo *que é, deve sere para que serve* a avaliação externa das escolas.

Congruentemente, encetamos uma análise e interpretação que sinaliza as virtudes dos processos mecânicos, métricos e quantitativistas, claramente segmentados com a vantagem objetivista da avaliação inscrita nos pressupostos do “planeamento social” e do “controlo administrativo” dos processos e recursos educativos, que inserem a ação escolar numa lógica de “mandato administrativo”, submetido à lógica da institucionalização do tipo *top-down*.

Ainda que analisado e interpretado no âmbito hermético do eixo da burocracia central, de feição técnico-burocrática, privilegiando a macroanálise, desoculta-se, na *narrativa da normalização*

analisada, um claro desprezo pelas dimensões meso e micro estruturais no complexo processo de referencialização da avaliação externa das escolas.

Eis que sob a prerrogativa da *macrorreferencialização*, surge a convicção definida no sentido de que se tem assinalado um contexto de referência a avaliar (ação das escolas), mas partindo de dados ou referências unilaterais ou, pelo menos, sistematizadas com recurso a exercícios tipicamente tecnocratas, sem que se tenha permitido que o funcionamento das escolas possa ser delimitado como um contexto multiforme, em relação ao qual os diagnósticos aferidos (por exemplo, pela autoavaliação) possam ser discutidos e envolvidos naquele processo de referencialização e não, simplesmente, sujeitos a uma *instrumentação* imposta.

Além disso, constata-se que, discursivamente, predomina um quadro referencial da avaliação que decorre da instrumentalização da autonomia das organizações escolares ou, inversamente, da falta dela. Neste caso, a autonomia “delegada” surge como uma extensão funcional e instrumental da heteronomia que predomina na agenda da avaliação externa.

Pela imposição normativa que “vem muito de cima”, as políticas e práticas de avaliação externa das escolas tendem para a auto-perpetuação do próprio esquema burocrático que as criou, asfixiando as referências que, potencialmente, poderiam emergir dos registos mais autónomos de uma efetiva autoavaliação.

Decorrentemente, a perspetiva organizacional que sobressai deste quadro conclusivo passa pela (re)associação das políticas e práticas de avaliação externa das escolas à metáfora do “controlo à distância” da ação escolar e da subsequente profissionalidade docente. Assistimos a uma narrativa que reconhece o mérito da instrumentalização eficiente e eficaz das estruturas organizativas da periferia em prol da (re)centralização e da (re)burocratização do Sistema, retomando a ideia de escola perspetivada como “agência de gestão” da tutela.

Na verdade, as políticas e práticas de avaliação externa das escolas, à luz da *narrativa da normalização* analisada neste ensaio, concretizam um modelo organizacional e o respetivo projeto político pedagógico amplamente racionalizados e planificados há já algumas décadas, pelo que a velha estrutura técnico-burocrática da escola pública acaba por sair reforçada.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: IEP – CEEP, UM.

Afonso, Almerindo (2014). “Questões, Objetos e Perspetivas em Avaliação.” *Avaliação*, vol. 19, n.º 2, 487-507.

Almeida, João & Pinto, José (1995). *A Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Almeida, Valdemar (coord.) et al. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Beetham, David (1987). *Burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bolívar, António (2000). “O Lugar da Escola na Política Curricular Atual: para além da reestruturação da descentralização” in Manuel Sarmento (org.), *Autonomia de Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa, 157-190.
- Bourdoncle, Raymond (1991). “La Professionnalisation des Enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines 1 - la fascination des professions.” *Revue Française de Pédagogie*, n.º 94, 73-91.
- Calloni, Humberto (2013). “Pós-modernismo e educação: leituras possíveis.” *Dialectus*. n.º 2, 221-238. (<http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/RevistaDialectus/article/view/65/5>). Acedido em 2 de outubro de 2017.
- Cardoso, Teresa (2007). *Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002*. 436 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Casa-Nova, Maria José (2005). “(I)Migrantes, Diversidades e Desigualdades no Sistema Educativo Português: balanço e perspectivas.” *Ensaio. Aval. Pol. Públ. Educ.*, vol. 13, n.º 47, 181-216.
- Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março - Diário da República, 2.ª Série, n.º 45, de 4 de março de 2011 (criação de um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas).
- Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio - Diário da República – 2ª Série, n.º 85 de 3 de maio (constituição de um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).
- Estêvão, Carlos (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Figari, Gérard (1993). “Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino” in Albano Estrela & António Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 139-154.
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, Gérard (2007). *Conferência Internacional sobre Avaliação de Professores*. Lisboa: ME.
- Formosinho, João (1991). “Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores” in J. Tavares (org.), *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: UA, 237-257.
- Gil, Natália & Lima, Ana (2017). “AVALIAÇÃO E RENDIMENTO ESCOLAR: reflexões em perspectiva sócio-histórica.” *Currículo sem Fronteiras*, vol. 17, n.º 1, 5-7.

- (<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/apresentacao.pdf>). Acedido em 9 de outubro de 2017.
- Golbspan, Ricardo & Gandin, Luís (2017). “REPRODUZINDO DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO: alunos em escolas desiguais e a qualidade da educação.” *Currículo sem Fronteiras*, vol. 17, n.º 1, 155-170. (<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss1articles/golbspan-gandin.pdf>). Acedido em 9 de outubro de 2017.
- Hadji, Charles (1994). *Avaliação: regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill
- Inspeção-Geral da Educação (2007). *Avaliação Externa da Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (n.d.). *Avaliação Externa da Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança - 2006-2011*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (2009). *Avaliação Externa da Escolas – 2007-2008*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação Externa da Escolas – 2008-2009*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (2011). *Avaliação Externa da Escolas – 2009-2010*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (2012). *Avaliação Externa da Escolas – 2010-2011*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (2013). *Avaliação Externa da Escolas – 2011-2012*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (2015). *Avaliação Externa da Escolas – 2012-2013*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Inspeção-Geral da Educação (2016). *Avaliação Externa da Escolas – 2013-2014*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Lei n.º 31/2002. Diário da República – I Série - A Nº 294 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).
- Lima, Licínio (2015). “A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal.” *Educ. Pesqui.*, vol. 41, 1339-1352. (<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf>). Acedido em 2 de outubro de 2017.
- Lima, Licínio (2014). “Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?” *Educação e Sociedade*, vol. 35, n.º 129, 1067-1083.
- Mayntz, Renate (1977). *Sociología de la Organización*. Madrid: Alianza Editorial.

- Oliveira, Pedro, et al. (2006). *Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação.
- Pacheco, José (2015). “Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa” in CNE. *Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 33-50.
- Quaresma, Maria & Orellana, Victor (2016). “EL ACCOUNTABILITY Y SU IMPACTO EN LA LABOR DOCENTE: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile.” *Currículo sem Fronteiras*, vol. 16, n.º 2, 316-338. (<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/quaresma-orellana.pdf>). Acedido em 16 de outubro de 2017.
- Ramalho, Henrique (2015). “SINUOSIDADES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA DOS PROFESSORES: entre a cultura da *performatividade* de feição *técnico implementalista* e o desafio da formação *investigativo reflexiva*.” *Saber & Educar*, n.º 20, 254-263. (<file:///C:/Users/hramalho/Downloads/172-706-1-PB.pdf>). Acedido em 16 de outubro de 2017.
- Weber, Max (1993). *Economía y Sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Centro de Treino de Natação: núcleo de formação em exercício da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Aléxia Alves Fernandes*, Ana Sofia Monteiro*, Ricardo J. Fernandes*

Resumo

O Centro de Treino (CT) de Natação é um núcleo de formação em exercício no âmbito específico do treino desportivo, integrando as unidades curriculares (UCs) Metodologia II e III - Treino Desportivo - Natação do 3º ano da Licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O objetivo das UCs é confrontar os estudantes com os problemas suscitados pelo exercício profissional neste domínio e, consequentemente, evidenciar propostas de resolução. O CT pode abranger qualquer nível e escalão de prática desportiva, desde que possua um quadro competitivo de expressão significativa e um número mínimo de três unidades de treino semanais. Pode ser interno ou externo à FADEUP, sendo supervisionado por um docente da faculdade e tutorado por um treinador do clube. Para a frequência nos CT, os estudantes devem ter concluído com sucesso a unidade curricular Metodologia I - Treino Desportivo – Natação, preparar e orientar (ou auxiliar a orientação) a equipa onde estão integrados ao longo de uma época desportiva, estar presentes em três unidades de treino semanais e em todas as competições que se realizem na área do Grande Porto, respeitar os horário de treino e apresentar um dossier atualizado com todos os trabalhos relativos às UCs (e.g. plano anual de trabalho, planeamento e periodização do treino e relatórios de competições). O CT constitui-se como uma oportunidade dos estudantes contactarem com nadadores, treinadores, dirigentes, árbitros e responsáveis associativos, permitindo a prática da atividade profissional de forma orientada a par do conhecimento desenvolvido na área.

Palavras-chave: Centro de Treino; Natação; Treino Desportivo.

Abstract

The Swimming Training Center (TC) is a pedagogic strategy for sports training education, integrating the curricular units (CUs) of Methodology II and III – Sports Training – Swimming of the 3rd year of License in Sports Sciences of the Faculty of Sport of the University of Porto (FADEUP). The objective is to confront students with the problems raised by professional practice in the field and, consequently, to highlight proposals for its resolution. The TC can cover any practice level and competitive age group as long as it has a competitive expression frame and a minimum number of three training units per week. It can be internal or external to FADEUP but it has to be supervised by a faculty teacher and tutored by a club coach. For the realization of the TC, students must be successfully at the CU of Methodology I – Sports Training – Swimming, prepare and orientate (or assist the orientation) of a team where they are integrated during a training season, be present in three training units per week and engage in all competitions in the metropolitan area of Porto, respect the training schedule and present an updated dossier

* Centro de Investigação e Intervenção em Desporto da Faculdade de Desporto e Laboratório de Biomecânica do Porto, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

including all the works related to the CU (e.g. annual work plan, training planning and periodization tasks and competition reports). The TC is an opportunity to contact swimmers, coaches, managers, referees and associative officials, allowing an oriented professional practice concurrently with a theoretical framework regarding sports training area.

Keywords: Training Center; Swimming; Sports Training.

Introdução

O mercado de trabalho exige cada vez melhor preparação ao nível das competências e da experiência profissional, já que as ofertas de trabalho estão a decrescer e as entidades empregadoras requerem pessoal com habilitações elevadas (Bolhão, 2013). No entanto, para quem está a terminar um ciclo académico, como uma licenciatura ou um mestrado, a probabilidade de cumprir esses requisitos é mínima. De facto, a formação superior serve exatamente para possibilitar a atividade em determinada área, isto é, existe a necessidade de passar pela universidade para obter um nível de formação e especialização que se adeque e dê resposta à procura do mercado de trabalho, que, por sua vez, se está a tornar cada vez mais competitivo.

Uma boa prática requer tempo investido na tarefa (Chickering, A.W., & Gamson, Z.F, 1991), justificando que as instituições de Ensino Superior (IES) proporcionem aos seus estudantes um primeiro contacto com o mercado do trabalho para fomentar o seu crescimento, dar uma perspetiva do seu funcionamento e criar jovens mais competitivos. Assim, nasce o estágio curricular, caracterizando-se como um programa desenvolvido no âmbito de uma formação académica conferente de grau e que é de presença obrigatória por parte do estudante, objetivando a aquisição de competências profissionais, culturais e sociais (Ferreira, 2014).

Um estudo realizado no âmbito da Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal constatou que, para além de os estágios curriculares constituírem uma forma de os estudantes adquirirem competências técnicas e capacidades pessoais, as IES consideram-nos cruciais para a articulação entre o ensino superior e as entidades do mercado de trabalho (Cardoso et. al, 2012). Já no estudo realizado sobre a Contribuição do Estágio Curricular para a Formação académica e Profissional dos Estagiários, percebe-se que os estudantes vêem o estágio como uma ferramenta essencial para a ingressão no mercado de trabalho, apesar de nem sempre ser concretizado como o esperado. Os estudantes perspetivam-no também como uma forma de aplicar os conceitos teóricos na prática e crescer a nível pessoal e profissional (Bolhão, 2013).

Desta forma, e assim como na maioria dos cursos de ensino superior, a Licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) também

fornece aos seus estudantes a oportunidade de realização de um estágio curricular, como estratégia de os inserir em clubes/organizações desportivas, tendo, em simultâneo, orientação académica. Através desta formação, os estudantes da FADEUP contactam com entidades empregadoras e passam a conhecê-las diretamente, podendo usufruir de todas as regalias que um estágio fornece. Este é feito no 3º ano da Licenciatura, na área opcional selecionada pelo estudante, dentro da seguinte oferta formativa: (1) treino desportivo (andebol, atletismo, basquetebol, futebol, ginástica, natação ou voleibol), (2) exercício e saúde; (3) gestão desportiva. Esta opção é realizada logo no 2º ano e complementada com aulas teóricas que servirão de apoio ao dia a dia do estudante, melhorando o nível de conhecimento dos temas relativos ao treino da natação, sendo uma oportunidade excelente para debater questões que se levantem no dia a dia do processo de treino.

Neste texto centrar-nos-emos no Centro de Treino (CT) em Natação, especificando o seu objetivo, os requisitos para a sua realização, o esperado do estudante em termos da sua avaliação e o que se espera que o estudante ganhe a nível pessoal e profissional. Procuraremos elencar e caracterizar o propósito do CT em Natação, os seus pressupostos e as vantagens que atribui aos estudantes para a vida profissional futura.

1. Contextualização

O CT em Natação é um núcleo de formação em exercício no âmbito específico do Treino Desportivo, que integra as unidades curriculares (UCs) Metodologia II e III - Treino Desportivo - Natação do 3º ano da Licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Estas UCs, a par da Metodologia I – Treino Desportivo – Natação, derivam de um dos Ramos de Especialização que são de Opção Complementar, a escolher no 2º ano, possuindo duas horas teóricas e seis horas práticas letivas semanais. A carga letiva prática realizada nas UCs Metodologia II e III - Treino Desportivo - Natação é realizada na frequência no Centro de Treino nos respetivos clubes.

A UC Metodologia I – Treino Desportivo – Natação caracteriza-se por permitir uma formação específica teórica de base, pressupondo que os estudantes adquiram um conhecimento amplo sobre a modalidade desportiva selecionada, permitindo dominar os conceitos essenciais a por em prática no CT e na vida profissional de treinador. Os conteúdos da unidade curricular estão explanados de forma muito geral nos parágrafos seguintes, para que se possa ter uma ideia da dimensão do treino desportivo em natação e tudo o que é necessário conhecer para se colocar

em prática bons métodos de treino adaptados aos diferentes tipos de nadadores (entenda-se escalão etários e níveis de rendimento).

A UC acima referida começa por elucidar sobre a diferença entre desporto de participação e de rendimento. De facto, as modalidades com vertente de rendimento, como é neste caso a Natação Pura Desportiva, têm um carácter intencional (possuem uma finalidade), sistemático (são realizadas de forma frequente, consistente e planeada), metódico (têm uma estrutura organizada) e desportivo (possuem uma vertente competitiva com um calendário competitivo bem definido). Desta forma, a natação de participação, como atividades de lazer ou reabilitação, não será incluída neste texto por não possuir estas características.

Seguidamente, a descrição (e os processos de potenciação e controlo) dos diferentes pressupostos influenciadores do rendimento da modalidade (e.g. técnica, força, velocidade, flexibilidade e resistência), com objetivo de alcançar o sucesso desportivo, constituem outro assunto de capital importância. De facto, é através da sua potenciação que os nadadores conseguem evoluir o seu estado de forma desportiva com vista à obtenção de sucesso competitivo. Isto é, são estas as capacidades motoras a ser treinadas para que os nadadores potenciem a sua performance (Manno, 1982). Para essa evolução, os pressupostos do rendimento são devidamente contemplados no planeamento do treino, sendo adequados a cada etapa de treino seguindo uma progressão de acordo com os princípios do treino. Esta é uma matéria bastante aprofundada na UC.

Em complementaridade com os pontos anteriores, o domínio das técnicas de avaliação e controlo do treino são também conteúdos muito relevantes da UC pois urge a necessidade de definir quais as variáveis do desempenho dos nadadores (Fernandes, 2015), ter conhecimento do desenvolvimento da sua forma ao longo da época desportiva (e até da carreira do nadador) e atuar constantemente para que esse desenvolvimento ocorra positivamente. Como sabemos que o rendimento é determinado por questões genéticas, contextuais, bioenergéticas, biomecânicas e psicológicas, é possível fazer uma avaliação dos fatores mensuráveis para controlar o treino e influenciar o rendimento desportivo.

Finalmente, a deteção de talentos desportivos é um dos últimos assuntos do programa da UC, tendo por objetivo é fornecer indicadores ao futuro treinador para reconhecer os praticantes que exibem características típicas dos desportistas de alto nível (Rama & Alves, 2007). Estes indicadores estão intimamente relacionados com os fatores condicionantes do rendimento referidos no parágrafo anterior. Muito relevante é também o ponto relativo ao conhecimento do

estado atual do desenvolvimento e investigação desses fatores, o derradeiro tema da UC, visando essencialmente alargar os horizontes dos estudantes para que tenham um contacto mais próximo com o “mundo” da investigação.

As UCs Metodologia II e III – Treino Desportivo – Natação constituem-se como um complemento à UC Metodologia I – Treino Desportivo – Natação, abordando os mesmos conteúdos mas sob uma perspectiva diferente: a da experiência dos estudantes no seu CT. Isto é, como todos os temas são colocados em prática no CT, existe agora uma espécie de “revisão da matéria dada”, uma ligação da prática à teoria, procurando uma aplicação real dos assuntos no âmbito específico do treino desportivo em natação.

Essencialmente, pretende-se dotar os estudantes do conhecimento diferenciativo entre desporto de participação e o meio desportivo específico da natação e da definição atual dos fatores condicionantes do rendimento. Para além disso, prioriza-se o confronto dos estudantes com a aplicação prática dos conhecimentos obtidos na UC anterior (e em outras matérias de UC do Curso de Licenciatura) e o desenvolvimento destas competências para a intervenção no âmbito do planeamento, condução do treino, avaliação e controlo do treino desportivo em natação e orientação dos nadadores de uma equipa desportiva. A reflexão, o estudo científico, os conhecimentos e a experiência provenientes da investigação científica constituem-se como práticas a adquirir pelo estudante para a amplitude e atualização do seu saber, também equacionando a possibilidade de enveredar por futuros trabalhos curriculares.

Com efeito, ambas as UCs funcionam em regime especial, estando em destaque o Centro de Treino ou Estágio, que pode ser interno ou externo. O seu objetivo é confrontar os estudantes com os problemas suscitados pelo exercício profissional neste domínio e, consequentemente, evidenciar propostas de resolução. As horas letivas na faculdade (2h por semana, num total de 8h semanais) funcionam como reuniões de trabalho e permitem debater as situações ocorrentes no CT que desencadeiem dúvidas ou que solicitem esclarecimentos.

2. O Centro de Treino

O CT é um núcleo de formação orientada em exercício, específico em treino desportivo, baseado em protocolos de colaboração entre a FADEUP e instituições desportivas. Pode abranger todos os níveis e escalões de prática desportiva competitiva desde que tenham um mínimo de três sessões de treino semanais. Pode ainda ser um CT interno ou externo, isto é, cumprido nas instalações da FADEUP e possuindo nesta a gestão da estrutura ou em organizações desportivas exteriores (e.g. clubes), mas sempre tutorado por um docente da faculdade. Tem a

duração de um ano letivo mas, no caso de a época desportiva exceder esse tempo, o estudante deve assegurar a necessidade da continuação do trabalho.

O CT tem como objetivos envolver os estudantes no ambiente desportivo específico da modalidade, contactar com nadadores, treinadores, dirigentes, árbitros e responsáveis associativos, aumentar competências práticas para intervir diretamente no âmbito do treino desportivo em natação e adquirir os conhecimentos necessários à sua resolução, permitindo a prática da atividade profissional de forma orientada e aplicar e testar os conhecimentos teóricos adquiridos a par do conhecimento desenvolvido na área. É expectável que o estudante desenvolva um trabalho que corresponda aos objetivos do CT e que obtenha um desempenho favorável à aquisição das competências referidas.

Para ingressão nos Centros de Treino, o estudante deve, em primeiro lugar, ter frequentado e realizado com sucesso as disciplinas de Estudos Práticos I – Natação e Metodologia I – Treino Desportivo – Natação. Cumprindo estes requisitos, deve apresentar a sua proposta de realização de CT numa entidade desportiva por si idealizada ao docente da unidade curricular no início do ano letivo, comprometendo-se a cumprir e respeitar o seu regulamento.

O docente, antes de contactar a estrutura organizadora, deve certificar-se que essa possui as condições mínimas necessárias a uma boa integração e envolvimento do estudante como, por exemplo, a posse de um núcleo de profissionais e técnicos que possibilitem o cumprimento dos objetivos do estágio curricular e das exigências do estudante. Ou seja, entidades que utilizem metodologias apropriadas do treino e que tenham ligação com a formação oferecida pela licenciatura.

Posteriormente, deve avaliar a viabilidade da proposta em relação aos restantes estudantes para que todos possam ingressar nos CT. Uma equipa técnica pode ser constituída por um a quatro estudantes. Desta forma, e para efeitos de seleção, deve-se atender aos seguintes parâmetros: (1) classificação obtida na Metodologia I – Treino Desportivo – Natação; (2) média das disciplinas do curso; (3) curriculum desportivo do estudante como técnico e como atleta. Estes critérios são colocados em prática no início do ano letivo, no momento da distribuição dos estudantes pelas organizações desportivas.

Atendendo ao regulamento e objetivos do CT, este constitui-se como um estágio preliminar ao exercício profissional no domínio do treino desportivo, pelo que os estudantes devem integrar-se como treinadores adjuntos e colaborar com a equipa escolhida. No caso de terem de se apresentar como os únicos treinadores e desempenhar um papel determinante no processo de

preparação desportiva dos nadadores, devem apresentar a periodização, as diferentes etapas do planeamento e a condução do treino ao docente da unidade curricular e, eventualmente, ao técnico principal para sua apreciação e correção.

2.1. Pressupostos do Centro de Treino

Para concretização das unidades curriculares envolvidas no Centro de Treino, os estudantes são avaliados ao longo do ano através do cumprimento do protocolo e de uma série de trabalhos solicitados pelo docente. Dessa forma, devem fazer-se presentes em, no mínimo, três treinos semanais e nas competições que se situem na área do Grande Porto. Além disso, devem colaborar na preparação e orientação das equipas e dos atletas ao longo de uma época desportiva e nas decisões coletivas da equipa técnica a par do plano anual de trabalho previamente definido e do regulamento, respeitando o horário dos treinos atribuído. Todo este desempenho deve ser transcrito, analisado, refletido e apresentado nas duas épocas de avaliação num Dossiê de CT atualizado para avaliação do trabalho até então desenvolvido.

Deste modo, no dossiê de centro de treino devem estar inseridos trabalhos como o plano anual de trabalho, onde o estudante coloca a planificação e estrutura da sua própria atividade no estágio ao longo do ano, tendo em conta o ambiente material, humano e organizativo e atendendo à legislação e ao planeamento já existente na organização desportiva, que devem ser respeitados. O estudante só poderá comprometer-se a realizar aquilo que o clube entender ser viável e exequível, e que esteja dentro das suas possibilidades materiais, financeiras e logísticas. Um documento de caracterização individual dos nadadores e respetivo relatório global, que permite conhecer os atletas da equipa, os seus objetivos no treino de competição e na atual época desportiva, lesões anteriores, o seu historial na modalidade e no clube, entre outros. Com este trabalho é possível perceber a qualidade da equipa, as suas ambições e comparar os seus objetivos com a realidade no final da época desportiva. Posteriormente, comparar objetivos, ambições e registos alcançados, tentar perceber o que levou àqueles resultados e o que poderá ser feito de forma diferente na época desportiva seguinte.

O planeamento e periodização anual do treino enquadrado com o plano de carreira e complementado com os planos de mesociclos, microciclos, unidades de treino e planeamento da preparação em seco, onde se descreve e se justifica o trabalho dos nadadores dentro e fora de água em função dos seus objetivos que, normalmente, são estabelecidos pelo treinador. Isto é, caracterizar as diferentes etapas do planeamento (geral, específica, competitiva e transição) em função das competições existentes ao longo dos macrociclos, considerando os princípios do

treino, os pressupostos do rendimento, as determinantes da carga e, acima de tudo, os fatores condicionantes do rendimento.

O plano de formação teórica e respetivos documentos de apoio que constituem a fundamentação bibliográfica que o treinador disponibiliza aos nadadores do trabalho que realizam ao longo da época desportiva, elucidando a importância do trabalho de técnica, força, velocidade, resistência e flexibilidade para alcançar os objetivos. Os nadadores sabem justificadamente como se preparar de forma geral e específica para evoluírem a condição física de acordo com as diferentes etapas do planeamento. Além disso, possuem informação sobre como realizar corretamente os exercícios e as séries de treino e como atuar em caso de má execução e posteriores lesões.

Os planos e relatórios de competições de cada nadador. Para além de ser conveniente referir quais as provas que cada nadador vai nadar, é importante sublinhar o que se espera do desempenho de cada um. Os relatórios têm o intuito de descrever a forma física e mental da equipa nos momentos importantes da época, questionando os resultados obtidos e tentando dar-lhes explicações (e.g. falta num treino importante, ir em carga, pouco treino...). É possível fazer uma aproximação dos acontecimentos relativos a cada nadador e utilizá-los como estratégia para uma prova seguinte, testando e tentando perceber se afeta positiva ou negativamente na performance do nadador.

Os relatórios de treino por período e etapa de preparação por forma a estabelecer os diferentes pontos da situação, perceber o que é que se altera no trabalho dos nadadores quanto à intensidade e volume da carga ao longo do tempo e especificidade do trabalho técnico. O planeamento articula todo o trabalho que se prevê realizar, dependendo sempre do que já se fez, do que se vai fazer e do estado do nadador no momento. À medida que se aproxima a competição principal, o treino torna-se mais intenso e duradouro, possui mais momentos de recuperação e a técnica de nado apontada é a preferida.

O planeamento da avaliação e controlo do treino que inclui o planeamento de análise técnica dos nadadores e os relatórios de avaliação e controlo do treino por etapa, contendo as respetivas conclusões para o treino, e o relatório de análise técnica dos nadadores, contendo o relatório de apresentação e discussão das informações com os nadadores. Este conjunto de trabalhos contém os momentos da época desportiva estabelecidos pelo clube para a realização das avaliações e quais. A avaliação e controlo do treino serve, em primeiro lugar, para avaliar o estado de forma dos nadadores em cada data determinada, permitindo, em segundo lugar, saber

quais os aspetos necessários, ou seja, as variáveis determinante do rendimento, e a ter em conta no treino, de acordo com as características de cada um. Isto é, o que é preciso aplicar no treino para incrementar o desempenho do nadador. Existindo várias avaliações ao longo do ano, é possível comparar a evolução ou não do indivíduo em determinado conteúdo e permite ajustar as medidas que foram tomadas para esse aumento, conhecendo o que funciona bem ou não com cada nadador. Os resultados da avaliação e controlo do treino devem ser, posteriormente, discutidos com a equipa e de forma individual para que conheçam a sua realidade e/ou tornem como objetivo a melhoria dos resultados obtidos.

Os planos individuais de treino ou por especialidade, sempre que tal se justifique e se existirem. Em etapas de preparação específica e competitiva, os nadadores de diferentes especialidades (técnicas de nado ou dimensão da prova) devem ter planos de treino individuais, seguindo um dos princípios do treino que é o da individualidade. Numa qualquer equipa, existem indivíduos com as suas características e que, no que toca ao planeamento, necessitam de tipos de treino diferenciados de acordo com aquele que é o seu. Como ao longo da época desportiva existem provas com diferentes níveis competitivos, também existem nadadores capacitados para estar presentes nas competições mais exigentes e precisam de uma preparação bastante distinta dos outros.

Os trabalhos experimentais ou estudos de revisão bibliográfica visando o aprofundamento de conhecimentos em resposta a problemas suscitados pelo trabalho no CT. Estes permitem, em primeiro lugar, fornecer uma base de conhecimento paralela ao trabalho do estudante no meio do treino desportivo e, em segundo lugar, esclarecer dúvidas causadas pela dicotomia entre a teoria e a prática. Para testar, realizam-se experiências com as equipas ou com determinado nadador para o confronto de uma com a outra. Também poderá possibilitar a abertura ou o aprofundamento de temas de investigação pouco abordados ou novos.

O relatório final contemplando o balanço do trabalho desenvolvido. Se os objetivos definidos foram alcançados e, se não, a razão ou as razões pelas quais não foram, os meios e métodos utilizados, os resultados obtidos, as razões encontradas para justificar eventuais diferenças entre objetivos e resultados, tendo em conta condicionalismos (resultantes do próprio CT, resultantes da estrutura federativa, dos atletas, da FADEUP e da orientação do docente, da própria equipa técnica) e discutidas criticamente. Quais os aspectos realizados e com necessidade de serem corrigidos ao longo do ano e quais os motivos da correção (em avaliações, nos treinos, entre outros). O que poderia e o que deveria ter sido realizado e não foi e quais as causas. Quais as

dificuldades sentidas no Centro de Treino, as sugestões para o futuro e a análise crítica da experiência formativa vivida.

Finalmente, o conjunto destes trabalhos deve estar inserido no Dossiê de Treino com as informações atualizadas em cada época de avaliação e deve ser submetido à avaliação do docente nos momentos destinados.

3. Ao nível da experiência e das vantagens

Como já referido anteriormente, o CT funciona como um meio de adquirir experiência para a atividade profissional do estudante, colocando-o em prova com as ocorrências do ambiente competitivo da modalidade em questão e permitindo-lhe uma panóplia de momentos de resolução e reflexão com que terá de lidar por si mesmo no ato da profissão de treinador. A necessidade de pensar numa forma de abordar e encarar os atletas, de organizar e planear o treino, consoante a equipa que enfrenta e o clube/entidade desportiva em que se encontra, de avaliar com métodos já conhecidos e comprovados como legítimos, e de ter de buscar constantemente conhecimento novo para atualizar o seu papel no treino constituem ações indispensáveis ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O treinador precisa de conhecer os nadadores para saber como atuar sobre eles com as noções do planeamento e periodização do treino, princípios da carga, pressupostos e fatores condicionantes do treino, e dar-lhes as substâncias necessárias para possibilitar a sua evolução. Esta evolução é percecionada através da avaliação e controlo do treino que oferece o conhecimento do estado do nadador e cujo objetivo é aumentar a eficiência desportiva (Vilas-Boas, 1989). Além disso, sendo o treinador uma entidade competente, também se ocupa de atualizar e procurar novo conhecimento na sua área para estar a par do seu desenvolvimento e renovar o treino, já que investir no futuro pressupõe investir no capítulo da inteligência, da valorização da educação, da formação e do conhecimento (Bento J., 2013).

Como consequência do explanado anteriormente, o estudante que se envolve nos procedimentos do treino tem a possibilidade de reter as formas de interação entre o treinador e o nadador, ou seja, os meios técnicos, pedagógicos e didáticos, permitindo a sua aplicação no seu meio desportivo quanto à planificação, gestão, instrução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, entende-se que o estudante de CT tem todas as oportunidades de adquirir conhecimentos e práticas indispensáveis para o melhor envolvimento no treino desportivo em natação.

Além disso, essas competências adquiridas podem ainda ser úteis para o professor de educação física, sendo que esta é outra área de atuação do estudante de Ciências do Desporto. Isto é, os meios de interação e trabalho do professor são os frutos das competências adquiridas e desenvolvidas na prática do processo de ensino e aprendizagem visto que, estando estas consolidadas no domínio da formação do professor de educação física, poderão ser aplicadas e ajustadas de modo a que se cumpram os objetivos do seu ensino. Sirva de exemplo o facto de ter de ser o professor a organizar e planificar as suas aulas de acordo com os seus alunos e o contexto em que está inserido e geri-las ao longo do tempo que possui para promover a aprendizagem dos conteúdos da disciplina; ter conhecimento dessa aprendizagem através de sucessivas avaliações de forma e performance nas modalidades planeadas e trabalhar para uma motivação crescente dos indivíduos, através de estratégias pedagógicas e didáticas.

O indivíduo envolve-se com a articulação do processo de treino em quatro fases, tal como no processo de ensino: (1) introdução do conteúdo; (2) exercitação e exploração de novas formas de aprendizagem; (3) consolidação e (4) criação de oportunidades de aprendizagem de novos conteúdos. Adicionalmente, compete-lhe ainda saber como encaixar estas fases ao longo do espaço temporal, envolvendo a preparação, a condução e a avaliação do treino (Meinberg, 2002).

Apesar de o objetivo do treino ser a construção de forma física com vista para a competição e o objetivo do ensino ser a aprendizagem (Rodrigues, 1997), o treino ainda se constitui como uma situação de ensino mas é específico porque nele se transmite algo exclusivo da modalidade treinada, sendo esta uma característica típica do ensino: um indivíduo competente transmitir conhecimento a outro menos competente (Meinberg, 2002). É por isso que o treinador pode e deve ser visto como um pedagogo, já que faz aprender e desenvolver capacidades com meios específicos (Rosado e Mesquita, 2009), apesar de se relacionar essa função apenas aos professores, como se a educação ocorresse só na escola, na infância, na adolescência e na juventude (Bento, J., 2014). Lembremo-nos que o desporto é um meio de transmissão de conhecimentos, valores, princípios, sendo estes biológicos, psicológicos, sociais, culturais, filósofos e culturais, e portanto deve ser perspectivado como um processo educativo e o clube como uma entidade pedagógica (Bento, 2013).

Considerações finais

O Centro de Treino deve ser visto como uma oportunidade única de exercer a atividade profissional com a garantia de um seguimento adequado por parte da faculdade e do clube no

qual o estudante está inserido. É possível o contacto com todos os agentes da modalidade desportiva em questão, como nadadores, treinadores, técnicos, árbitros e dirigentes associativos, com o ambiente competitivo, com os conhecimentos dos pressupostos do rendimento que são colocados em funcionamento, e com os fatores condicionantes do rendimento que afetam os nadadores. Todas estas questões possibilitam o envolvimento do estudante na tentativa da sua resolução, que é um dos objetivos do Centro de Treino.

Para além disso, o estudante tem a facilidade de partilhar as ocorrências do seu Centro de Treino com o docente e solucionar formas de dar resposta a problemas, esclarecer dúvidas e manter-se a par do conhecimento desenvolvido na área para confrontar o trabalho realizado no clube com o que apreendeu da teoria. Isto permite abrir horizontes, conhecer a realidade que o envolve, o que é feito na prática e como esta é confrontada com a teoria, ser crítico, ter vontade de se envolver no ambiente desportivo e testar a literatura. As próprias instituições desportivas têm vantagens ao receber estudantes de Centro de Treino porque podem atualizar-se das novas técnicas da investigação e adotá-las em prol da sua equipa. Constituem-se como uma entrada de saber fresco que permite confrontar o conhecimento e renová-lo (Vaz, 2011).

Em relação à experiência que o estudante adquire, a nível profissional centra-se na obtenção de um domínio de competências que um treinador deve ter e que foram mencionadas ao longo do artigo que são, concretamente, o saber planificar, gerir, instruir e avaliar o processo de treino com base nos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura. A nível pessoal, no estudante é promovido o crescimento das qualidades pessoais como proatividade, autoconfiança, autoconhecimento, responsabilidade e seriedade.

Referências bibliográficas

- Bento, J. O. (2004). *Desporto: discurso e substância*.
- Bolhão, Ana (2013). Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários: estudo de caso numa instituição de ensino superior. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Cardoso, J. (coord), Varanda, M., Madruga, P., Escária, V. & Ferreira, V. (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa: Lisboa;
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, New Directions for Teaching and Learning*, 47 San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferreira, M. (2014, Agosto 25). Estágios Curriculares: o que saber. *Ekonomista*.

- Fernandes, R.J.; (2015). Breve descrição sobre os fatores determinantes do rendimento desportivo em natação. Documento de apoio à unidade curricular Metodologia do Desporto I – Treino Desportivo – Natação do 1º Ciclo em Ciências do Desporto, FADEUP, Porto.
- Manno, R. (1982). *A evolução das qualidades físicas força, velocidade, resistência nas várias idades*. Circular técnica, documentação e informação. Federação Portuguesa de Natação.
- Meinberg, E. (2002). Training: a special form of teaching.
- Moreira W. e Bento J. (2014). *Citius, Altius, Fortius: Brasil, esportes e jogos olímpicos*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014, 75-82.
- Rama, L., & Alves, F. (2017). Acompanhamento de jovens talentos em natação pura desportiva. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(32), 43-63.
- Vaz, A. R. (2011). Relatório de Estágio Profissional. Porto: A. Vaz.
- Vilas-Boas, J. P. (1988). Concepção, planeamento e operacionalização de um macrociclo de treino em natação. Coletânea de textos de apoio à disciplina de Metodologia I - Natação do curso de Licenciatura de Ciências do Desporto em vertente de treino desportivo 2, 686-703
- Rodrigues, J. (1997). Os treinadores de sucesso: Estudo da influência do objetivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na atividade pedagógica do treinador de Voleibol.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2007). A formação para ser treinador. *Pedagogia do Desporto. Cruz-Quebrada: FMH*, 208-209.
- Ficha da unidade curricular Metodologia - Treino Desportivo – Natação II e III;
- Programa e Normas Orientadoras - Opção Complementar de Desporto de Rendimento, Metodologia II – Natação”, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.

A formação do professor de 1.º CEB: como articular conteúdos de Português e de Estudo do Meio?

Ana Sofia Lopes*, Celda Choupina, Sara Monteiro***

Resumo

Atuando o professor de 1.º CEB, essencialmente, em monodocência, exige uma formação (inter)disciplinar, capaz de lhe desenvolver um *saber* e um *saber-fazer* articulados. É neste âmbito que se inscreve este artigo, tendo como principal objetivo ilustrar a necessidade de interrelacionar, na prática educativa, conteúdos de Português e de Estudo do Meio.

No ensino, assiste-se a uma frequente confusão entre género gramatical e identificação do sexo dos seres vivos, sendo que esta reside no facto de os termos para designar valores de género e categorias de sexo serem os mesmos – *masculino/feminino*. Todavia, em línguas como o Português, género e sexo não possuem uma relação intrínseca, pois o primeiro é gramatical, o segundo uma realidade biológico-social. Entre os processos que expressam sexo do referente encontram-se a composição com <macho> e <fêmea> (*tigre-macho/tigre-fêmea*) e o contraste lexical (*pai/mãe*), que, no ensino, erradamente têm sido considerados processos de variação do género gramatical do nome.

Portanto, torna-se fundamental investigar como é preconizado quer o tratamento do género em documentos reguladores do ensino do Português, quer a abordagem das categorias de sexo no programa de Estudo do meio. Este estudo exploratório, de âmbito qualitativo, apresenta uma reflexão sobre a imprecisão no tratamento do género, centrando-se na análise do programa e de manuais escolares do 1.º CEB, avaliando a pertinência das atividades no âmbito do Português. Finalmente, são apresentadas hipóteses de abordagem que demonstram a necessária relação Português-Estudo do Meio.

Palavras-chave: Ensino do Português, Género, Ensino do Estudo do Meio, Sexo.

Abstract

Acting the teacher of the 1st Cycle of Basic Education, essentially, in monodocence, requires an (inter)disciplinary training, capable of developing an articulated *knowledge* and *know-how*. It is within this scope that this article is inscribed, with the main objective to illustrate the need to interrelate, in educational practice, contents of Portuguese and Middle Study.

In education, there is a frequent confusion between grammatical gender and identification of the sex of living beings, which is that the terms for designating gender values and gender categories are the same - male / female. However, in languages like Portuguese, gender and sex has no intrinsic relation, because the first is grammatical and the latter is a biological-social reality. Among the processes that express sex of the referent are the composition with <male> and <female> (*tiger-male / tiger-female*) and lexical contrast (*father / mother*), which in teaching were erroneously considered processes of variation of the grammatical genre of name.

* Mestranda da ESE/P.Porto.

** Docente da ESE/P.Porto e investigadora do CLUP/UP

Therefore, it is fundamental to investigate how both the treatment of gender in Portuguese teaching regulatory documents and the sex categories in the study of the Middle Study program are performed. This exploratory study, of qualitative scope, presents a reflection on the imprecision in the treatment of gender, focusing in the analysis of the program and school textbooks of the 1st Cycle of Basic Education, evaluating the relevance of the activities in the scope of Portuguese. Finally, hypothesis of approach are presented that demonstrate the necessary relationship between the Portuguese and the Middle Study.

Keywords: Portuguese teaching, Gender, Teaching of middle study, Sex.

1. Considerações introdutórias

O Português, enquanto língua, assume-se por si só como objeto de estudo, porém torna-se também “um veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares” (Buescu et al., 2015, 19). Já alguns conteúdos de Estudo do Meio encontram-se na interseção de várias áreas disciplinares e não disciplinares, podendo ser considerado simultaneamente como motivo e motor para a aprendizagem (Ministério da Educação, 2001). Tendo por base as afirmações precedentes, compreende-se que a interdisciplinaridade curricular entre as duas áreas do saber referidas constitui uma mais-valia quer para a não promoção de uma confusão entre género linguístico e sexo dos referentes, quer para a abordagem de outros conteúdos programáticos. Efetivamente, a interdisciplinaridade curricular, que consiste na “criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 1999, 47), cria nexos entre as diferentes áreas do saber e promove aprendizagens significativas acerca do mundo, de forma holística (Lima, 2012). Assim, centrando-se este estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), torna-se exequível tirar partido da monodocência, que contribui e potencia uma relação de aproximação entre as diversas componentes de um currículo (Buescu et al., 2015).

A escola constitui também um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela refletem-se preocupações transversais à sociedade. Neste sentido, evidencia-se uma área que é transversal a todo o currículo, a Educação para a Cidadania. Educar para a cidadania implica, portanto, que se eduque para os valores tanto da democracia como dos direitos humanos e que se eduque para o respeito pela identidade cultural (Beltrão & Nascimento, 2000). Embora no 1.º CEB não exista uma disciplina que se dedique única e exclusivamente à Educação para a Cidadania, este trabalho pode ser feito por articulação com outras áreas curriculares. Por exemplo, no âmbito do Estudo do Meio, as relações de parentesco, que são abordadas praticamente em todos os anos de escolaridade, surgem constantemente associadas a árvores genealógicas já construídas e que remetem para uma configuração única de família. Porém, a

família transformou-se e hoje existem múltiplas configurações familiares: famílias biparentais, monoparentais, alargadas, de casais homossexuais, etc. (Moita & Ribeiro dos Santos, 2010). Logo, cabe ao professor do 1.º CEB consciencializar os alunos desta realidade atual e, deste modo, intervir ao nível da Educação para a Cidadania.

Este texto estrutura-se em torno de duas partes. Na primeira, faremos uma clarificação das noções de género linguístico e de sexo dos referentes, servindo esta como uma sustentação teórica ao estudo desenvolvido. A segunda parte refere-se ao estudo desenvolvido, na qual evidenciamos e clarificamos a metodologia de investigação utilizada, procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos e, por fim, apresentamos uma proposta de abordagem articulada entre as duas áreas curriculares, nomeadamente o Português e o Estudo do Meio. Por fim, elencamos algumas considerações finais subjacentes a todo o texto.

2. O Género linguístico e o Sexo dos referentes: clarificando noções e critérios

Em Português Europeu, o género nos nomes é uma categoria intrínseca aos radicais, atribuída no léxico ou na sintaxe, obrigatória e idiossincrática, e, nos adjetivos, a categoria é transmitida pelo nome, sendo funcional e não lexical, na medida em que é somente necessária para a concordância morfossintática nos sintagmas e nas frases (Baptista et al., 2013a). Os valores de género que possuímos, atualmente, no Português – masculino e feminino – provêm do latim. Todavia, nesta língua existia, para além do género feminino e do género masculino, o género neutro, que apenas subsiste nos pronomes demonstrativos invariáveis, nomeadamente *isto*, *isso* e *aquilo* (Costa & Choupina, 2011). A identificação dos valores de género referidos anteriormente é possível, entre outras estratégias de concordância, pela anteposição do artigo, ou seja, são masculinos os nomes a que se pode antepor os artigos <o(s)> ou <um(s)> e são femininos os nomes a que se pode antepor os artigos <a(s)> ou <uma(s)> (Bechara, 2003). De acordo com o Dicionário Terminológico *em linha* (2008), o género é definido como uma

Categoria morfossintáctica que está presente em todos os nomes, em alguns adjetivos (os adjetivos biformes) e em alguns pronomes. Em português, há dois valores de género: masculino e feminino. Nos nomes que referem uma entidade animada (uma pessoa ou um animal), o valor de género corresponde, tipicamente, a uma distinção de sexo, excepto no caso dos nomes epicenos, sobrecomuns e comuns de dois e ainda em casos irregulares (B.2.2.1).

Tendo por base esta definição, verifica-se a integração do género nas “categorias relevantes para a flexão de nomes, determinantes, pronomes e adjetivos” (DT, 2008, B.2.2.1). Contudo, sabendo

que a flexão corresponde a um processo marcado pela sua obrigatoriedade e sistematicidade morfológica (Villalva, 2003; 2008), compreende-se que esta abordagem da categoria género se revela inadequada, dado o seu carácter assistemático e sincronicamente arbitrário. Em concordância com o referido, no género não existe obrigatoriedade de contraste e marca morfológica, assim como não se verifica uma sistematicidade na realização, dado que são vários os processos de formação de palavras e de explicitação e/ou atribuição do género no nome. Há ainda a salientar o facto da variação também não constituir uma regra, pois muitos nomes não admitem variação em género. Portanto, não há variação em nomes de género único, somente existe em alguns nomes de género sintático, como é o caso de menino, gato e cliente. Assim, revela-se importante a distinção entre género sintático e género inerente/único.

Nos nomes de género sintático, o valor de género é construído sintaticamente, implicando, por isso, processos morfológicos de especificação temática ou de formação de base complexa (Costa et al., 2015). Logo, o valor de género não está determinado lexicalmente e vai ser marcado na sintaxe (Câmara, 1985, citado por Baptista et al, 2013a). Evidenciam-se três formas de atribuição do género sintático aos radicais nominais na sintaxe: combinação com uma palavra de outra categoria (como o *artista* e *magnífico artista*); acréscimo de um morfema derivacional, nomeadamente *-ção* e *-idade* para formar nomes femininos (como *felicidade* e *organização*) e *-mento* e *-ismo* para formar nomes masculinos (como *casamento* e *facilitismo*); e especificação pela alternância do índice temático *-o/-a* (como *gato* e *gata*). Por seu turno, nos nomes de género inerente/único, o valor de género é atribuído no léxico, ou seja, é arbitrário e intrínseco ao próprio nome, sendo a sua aquisição feita de forma intuitiva (como *mesa*, *panda* e *tribo*) (Costa et al., 2015).

No que concerne à aquisição da categoria género, esta ocorre ainda antes da entrada na educação formal, uma vez que as crianças, intuitivamente, revelam-se capazes de identificar os valores de género e de realizar as relações de concordância em género corretamente (Figueira, 2004). A partir dos três anos as crianças possuem já a capacidade de refletir em termos metalinguísticos, logo antes dessa idade, isto é, por volta dos dois anos, conseguem reconhecer o valor de género das palavras (Costa et al., 2015). A referida reflexão metalinguística é visível através da alternância do índice temático *-a/-o*; *Ø/-a* ou do seu acrescento quando pretendem associar um determinado nome a um sujeito do sexo feminino ou do sexo masculino, respetivamente (como em produções espontâneas do tipo **A Maria é chofera* ou **O João é jornalista*).

Não sendo o género uma categoria flexionável, são vários os processos que atribuem o valor de género aos nomes. Numa primeira instância, evidencia-se a alternância do índice temático, que muitas vezes é encarado como a regra de identificação dos valores de género em manuais e gramáticas escolares do 1.º CEB. Neste processo, verifica-se o contraste de género pela alternância de tema –o (masculino) e tema –a (feminino), por exemplo, *menino/ menina*, e o contraste de género pela alternância de tema Ø (masculino) e tema –a (feminino), por exemplo, *professor/professora* (e.o., Duarte, 2000; Villalva, 2000; Costa & Choupina, 2011). Contudo, tal não é uma regra geral, pois existem nomes femininos que têm tema –o (como *a foto* e *a tribo*) e nomes masculinos que têm tema –a (como *o mapa* e *o clima*). Há ainda casos em que apesar desta regra se verificar, se está apenas perante contrastes lexicais e não contrastes de género, por exemplo *barca* e *barco* têm o mesmo radical, mas sabe-se que não designam o mesmo referente, tal como *flor* e *flora*. Além disso, existem vários nomes no Português Europeu que terminam com a vogal –e e que tanto podem ser do género feminino como do género masculino (como *o leite* e *a parede*). Aliás, em alguns usos coloquiais da língua, o contraste de género é feito pela alternância de tema em –e/ tema em –a (como *o presidente/ a presidenta*).

Outro processo de marcação de género é a redução da forma do masculino, em que nomes que terminam em ditongo [eɰw] e [ɛw] podem formar o feminino pelo contraste com vogal [e] e [ɛ], como é o caso de *irmão/irmã* ou *campeão/campeã* e *réu/ré* (e.o. Costa & Choupina, 2011; Estrela, Soares & Leitão, 2004). Destaque-se também a alternância fonológica, em que a formação do contraste em género se processa pelo grau de abertura da vogal, sendo que [o] é para o masculino e [ɔ] é para o feminino, como é o caso de *avó* e *avô*. Portanto, a vogal que tem um maior grau de abertura marca o feminino e a que tem menor marca o masculino (Costa & Choupina, 2011).

A derivação é outro processo de marcação de género, em que a adição de um morfema derivacional cria uma base complexa com um valor de género específico (e.o. Bechara, 2003). O morfema pode ser afixado ao feminino, ao masculino ou a ambas as formas, por exemplo, em *abade/ abadessa* verifica-se uma afixação no feminino, em *perdigão/ perdiz* é visível uma afixação no masculino e em *embaixador/ embaixatriz* constata-se uma afixação no masculino e feminino. Além deste, sublinham-se os processos sintáticos, em que se enquadram os nomes tradicionalmente denominados *comuns de dois*, uma vez que é o contexto sintático que pode desfazer a ambiguidade quanto ao género, ou seja, é este que especifica o valor de género no nome (e.o. Bechara, 2003; Cunha & Cintra, 1984); bem como a composição morfossintática, em

que os nomes resultantes de uma composição morfossintática e recebem o valor de género sintaticamente (como *guarda-chuva*, *saca-rolhas* e *bomba-relógio*).

Retomando a definição de género presente no Dicionário Terminológico, é possível encontrar a seguinte afirmação: “Nos nomes que referem uma entidade animada (uma pessoa ou um animal), o valor de género corresponde, tipicamente, a uma distinção de sexo” (DT, 2008, B.2.2.1). Perante esta, surge, de imediato, a subsequente questão: Será que em todos os nomes de seres sexuados o valor de género se relaciona com o sexo dos referentes? Se se proceder à análise dos nomes *mulherão* e *dragão-fêmea*, bem como *rapaziada* e *cobra-macho*, rapidamente se conclui que a afirmação se revela errada. Embora os nomes *mulherão* e *dragão-fêmea*, em termos biossociais, nomeiem referentes do sexo feminino, ao nível gramatical, são nomes do género masculino. Esta não correspondência é também visível nos nomes *rapaziada* e *cobra-macho*, que são do género feminino e que nomeiam referentes do sexo masculino. Os exemplos referidos demonstram, claramente, que, no Português Europeu, género e sexo não apresentam uma relação intrínseca entre si, ou seja, “o género é uma categoria arbitrária e, por isso, não estabelece correlação com a noção de sexo.” (Costa & Choupina, 2011, 3-4).

A confusão que se verifica entre género e sexo reside também no facto de para ambas as categorias se aplicarem as mesmas formas de designação e distinção dos valores ou categorias em que se concretizam – masculino e feminino –, bem como por se considerar que “o sexo biológico funciona como motivação para a atribuição do valor de género” (Costa et al., 2015, 329). Ademais, a promoção de uma correlação entre género e sexo ocorre também pelo facto do termo género ser polissémico e, por isso, aplicar-se a realidades muito diferentes. Este pode surgir como sinónimo de sexo ou de identidade biossocial, assim como para referenciar uma categoria morfossintática, no âmbito da metalinguagem linguística (Baptista et al., 2013b).

Refiram-se também os processos linguísticos que indicam o sexo do referente e que surgem, frequentemente, associados à categoria género: composição com <macho> e <fêmea> e contraste lexical. O primeiro ocorre pelo acrescento de <macho> ou <fêmea> ao nome (em *nomes epicenos*), permitindo um contraste de sexo entre os referentes e não um contraste de género nos nomes (como *tigre-macho/ tigre-fêmea* e *baleia-macho/ baleia-fêmea*) (e.o. Costa & Choupina, 2011; Bechara, 2003). Estes nomes possuem um só género gramatical para designar um ou outro ser de sexo diferente. Por seu turno, o segundo processo ocorre pela heteronímia de radicais, existindo um contraste de sexo entre as entidades que os nomes designam e não um contraste

de género, dado que são palavras diferentes (como *pai/ mãe, genro/ nora* e *boi/vaca*) (e.o.Cunha & Cintra, 1984; Bechara, 2003).

Para além dos nomes epicenos e da heteronímia de radicais, explicitados anteriormente, torna-se pertinente fazer alusão aos nomes sobrecomuns e aos nomes comuns de dois, ainda que estas terminologias tenham caído em desuso do ensino do Português. Os primeiros correspondem a nomes que possuem um único género gramatical para designar pessoas de ambos os sexos e, portanto, nestes nomes não existe contraste em termos de género nem em termos de sexo (como *o apóstolo* e *a criatura*). Já os segundos tratam-se de nomes ambíguos quanto ao sexo da pessoa que designam, logo admitem um contraste de género e um contraste de sexo, sendo este verificado mediante o contexto sintático (como *o agente/ a agente* e *o artista/ a artista*).

Neste quadro, assume especial relevância a referência a alguns estudos realizados anteriormente e que constituíram o ponto de partida para o estudo exploratório descrito no ponto subsequente. Numa primeira instância, refira-se o estudo exploratório *A problemática do género no nome: processos fonológicos, morfológicos e sintáticos* (Lopes & Choupina, 2017), que teve como propósito investigar o modo como a categoria género no nome é apresentada e desenvolvida em manuais escolares que acompanham os alunos desde o 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB, assim como no Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º CEB. Graças a este estudo, ao nível dos manuais escolares, verificou-se um predomínio de exemplos com nomes comuns animados (como *ovelha/carneiro, rainha/rei, águia-macho/águia-fêmea*), quer humanos quer não humanos, nas duas coleções de manuais escolares analisadas, o que constitui um fator propício para a realização de tarefas de produção de contrastes e para a promoção da confusão entre género linguístico e sexo dos referentes. A observação da tipologia das tarefas solicitadas em ambas as coleções acabou por comprovar o indício anterior, ou seja, a maior percentagem das tarefas corresponde à produção de contrastes (44% na coleção A e 52% na coleção B). Por seu turno, no domínio do Programa e Metas Curriculares de Português do 1.º CEB, sublinha-se a frequente referência a flexão em género e uma aparente defesa da existência de correlação entre género e sexo, notória no 3.º ano, domínio Gramática, objetivo 27 e descritor de desempenho 8: “Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente” (Buescu et al., 2015, 57), mas também na abundante presença de descritores de desempenho que solicitam a formação de femininos ou masculinos dos nomes, quando a maioria não tem essa possibilidade. Saliente-se também o estudo *Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB* (Costa et al., 2015), que enfatiza a associação

entre género e sexo notória nos documentos regulares do ensino do Português no 1.º CEB. Assim, evidencia o recurso à heteronímia de radicais como um processo utilizado para opor nomes de género diferente como casos de contraste de género, o que é inexequível por se tratarem de palavras diferentes que somente admitem contrastar o sexo dos referentes, se assim o pretendermos entender. Por sua vez, o estudo *Representação e aquisição do género linguístico em PE: Alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos* (Baptista et al., 2013b), conforme o título indica, centra-se na análise do género linguístico em materiais didáticos, desde o 1.º ano 6.º ano do Ensino Básico. Neste estudo, salienta-se a constatação de que nas fichas informativas analisadas surgem os processos de contraste lexical e composição com <macho> e <fêmea> associados aos processos de marcação de género linguístico, promovendo o erro e a confusão desde o início, e que nos exercícios a tarefa mais solicitada corresponde à classificação quanto ao valor de género (62%), seguida da tarefa de produção de contrastes (30,3%). Contudo, uma análise mais profunda permitiu concluir que as tarefas de identificação do valor de género com a contaminação das categorias de sexo são as mais solicitadas.

3. Estudo Exploratório

3.1. Metodologia

Tendo em consideração o enquadramento teórico previamente exposto e as conclusões dos estudos anteriormente realizados, foi desenvolvido um novo estudo exploratório, assente numa metodologia de investigação qualitativa e interpretativa. Este estudo aborda as possibilidades de se interrelacionarem conteúdos de Estudo do Meio e de Português.

Assim, o mesmo desenvolveu-se em quatro fases, designadamente a análise dos documentos oficiais reguladores do ensino do Português e de Estudo do Meio, a observação de oito manuais escolares atuais, sendo quatro de Português e os restantes quatro de Estudo do Meio, a seleção do material e gravação visual para posterior análise e, ainda, a recolha e análise dos dados.

No que concerne aos critérios que foram respeitados ao longo da análise dos dados, evidencia-se a observação quanto a: i) rigor científico e terminológico, ii) recolha dos exemplos mais frequentes, iii) levantamento do tipo de tarefas propostas para a abordagem da categoria género e das relações entre os seres vivos, assim como das funções que desempenham e iv) a verificação dos temas de Estudo do Meio passíveis de articular interdisciplinarmente com conteúdos de Português.

3.2. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Para o estudo desenvolvido procedeu-se à análise de documentos orientadores e reguladores, tais como os Programas e Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2015), bem como o

Programa de Estudo do Meio (ME, 2001), referentes ao 1.º CEB. Em relação ao Português, a análise elaborada procurou incidir sobre aspetos relacionados com o léxico e as relações entre palavras, nomeadamente sinónimos, antónimos, criação de novos vocábulos e família de palavras, verificando a progressão das relações entre palavras ao longo dos quatro anos de escolaridade. Antes de mais, deve-se clarificar que a referência a sinónimos e a antónimos se justifica apenas pela sua abordagem nos precisos documentos, já que se acredita que a sua contemplação, em níveis de ensino precoces, leva ao desenvolvimento de uma visão dicotómica do mundo, perspectiva que não se adequa a uma sociedade globalizante como a atual. Adicionalmente, em relação ao Estudo Meio destacaram-se conteúdos que fomentam a produção de contrastes de sexo, bem como os que permitem estabelecer uma articulação com o currículo de Português (Buescu et al., 2015; ME, 2001).

No que concerne ao Português, no domínio da *Leitura e Escrita*, constatou-se que o conhecimento de novos vocábulos e o reconhecimento dos seus significados, relativamente a temas do quotidiano e a áreas de interesses dos alunos (por exemplo, família, animais, ambiente e relações de parentesco), assume-se como um conteúdo transversal durante os quatro anos de escolaridade. Por sua vez, no domínio da *Gramática*, a abordagem a sinónimos e a antónimos apenas não é contemplada no último ano do ciclo educativo. Relativamente à família de palavras, este conteúdo passa a ser referenciado apenas a partir do 3.º ano de escolaridade. Posteriormente, efetuou-se igualmente uma análise relativa à abordagem da categoria género em diferentes manuais escolares, elencando-se temas possíveis de se associarem à abordagem da categoria género ao nível do Estudo do Meio. Desta decorre que, ao longo dos quatro anos de escolaridade, atividades como a reescrita de frases do masculino para o feminino, ou vice-versa, utilizando nomes comuns animados não humanos, é que a regista maior ocorrência. A produção de contrastes com nomes comuns animados humanos e não humanos e a identificação do valor de género de nomes próprios e comuns, não animados e animados humanos em frases, regista-se essencialmente nos anos intermédios, isto é, no 2.º e 3.º anos. A associação do artigo a nomes comuns não animados e animados humanos e não humanos ocorre no 2.º ano de escolaridade, enquanto a associação do artigo a nomes próprios apenas é contemplada no último ano de escolaridade. Por fim, a identificação do valor de género de nomes próprios surge no 2.º ano de escolaridade, já a identificação de valor de género de nomes próprios comuns não animados e animados humanos é referenciada no 3.º ano. Ao nível do Estudo do Meio, não existe qualquer referência no quarto ano de escolaridade, já nos restantes a abordagem a conteúdos relacionados

com os graus de parentescos ocorre sistematicamente. A identificação do sexo de si próprio e dos outros é referenciada nos 1.º e 3.º anos. As profissões e os animais são conteúdos referenciados ao longo dos três primeiros anos de escolaridade. Em suma, verifica-se a existência de referências simultâneas nos três primeiros anos de escolaridade que permitem estabelecer uma articulação entre conteúdos do Português e de Estudo do Meio, promovendo aprendizagens integradoras, sendo essas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade relacionadas com os animais e no 3.º ano alargam-se aos graus de parentesco e animais.

3.3. Proposta de abordagem articulada

De acordo com o referido anteriormente, sabe-se que a abordagem da categoria género não deve promover a formação de contrates. Por este motivo não deve ser abordada simultaneamente com a categoria sexo, já que esta apenas representa uma realidade biossocial, enquanto a primeira um formalismo da língua.

Uma abordagem explícita da categoria género deve seguir uma ordem que progrida por três níveis: concordância, correferência e identificação. Ao nível da concordância, a abordagem à categoria género deve ser estabelecida primeiramente ao nível do sintagma nominal (SN) e, posteriormente, em relação a outros constituintes frásicos por exemplo integrados no sintagma verbal (SV). Relativamente à correferência, a sua abordagem deve fomentar a retoma de nomes ou do sintagma nominal (SN) pelo uso de pronomes, sendo que a abordagem aos nomes deve respeitar o seguinte faseamento: nomes comuns não animados de género inerente, nomes comuns animados de género inerente, nomes comuns não animados de género sintático e nomes comuns animados de género sintático. No último nível, procede-se à identificação do valor de género (Costa et al., 2015).

Por sua vez, propõe-se que a abordagem da categoria sexo passe pela reflexão no âmbito da Educação para a Cidadania, podendo também proceder-se uma articulação de conteúdos de Português e Estudo do Meio, sendo que ao nível do Português as propostas podem contemplar conteúdos relacionados com a apropriação de novos vocábulos, família de palavras, sinonímia e antonímia, relações de hierarquia e inclusão (hiperonímia/hiponímia; holonímia/meronímia) e ainda outras relações semânticas entre palavras e contexto de ocorrência (campo lexical e campo semântico).

Partindo dos contributos teóricos enunciados anteriormente, foi elaborada uma proposta de abordagem que tem como ponto de partida a obra *Todos no Sofá*, de Luísa Ducla Soares.

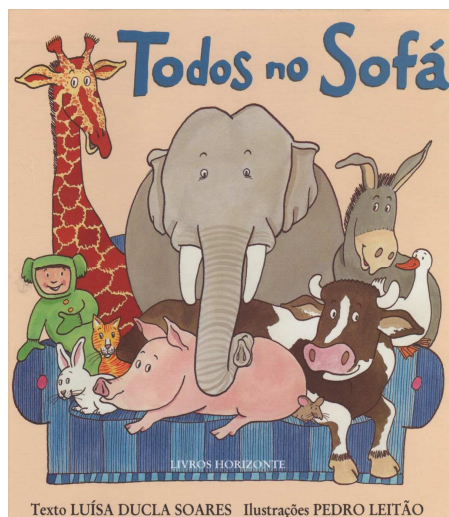


Figura 1: Capa da obra Ducla Soares, Luísa (2009), *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.

Previamente à explicitação da proposta desenvolvida, optamos por realizar uma breve abordagem quanto a uma possível dimensão simbólica representada na obra. Como tal, poderá considerar-se que esta obra retrata relações proxémicas diversas, nas quais o limite do social é ultrapassado em direção ao privado, sendo estas relações ilustradas pelos animais que formam uma “família”.

Dado que estas relações acontecem entre um ser humano e diferentes animais não humanos pode considerar-se que se está perante uma representação e interligação entre dois mundos distintos, fomentando, desta forma, conceitos de diversidade e respeito pelo outro.

As dinâmicas circunscritas na obra quanto à movimentação dos animais (inicia-se a história com todos os animais e vai saindo um de cada vez) realçam o facto das relações não se manifestarem necessariamente por pares, alertando, assim, para a inexistência de qualquer relação com apenas um referencial.

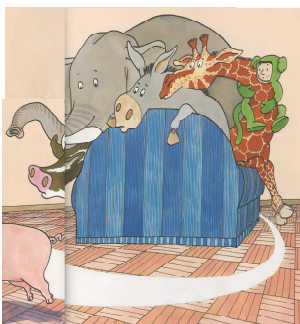


Figura 2: página 14 da obra Ducla Soares, Luísa (2009), *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.

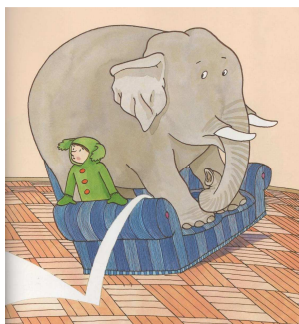


Figura 3: página 20 da obra Ducla Soares, Luísa (2009), *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.



Figura 4: página 22 da obra Ducla Soares, Luísa (2009), *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.

Observando as duas últimas páginas da obra temos uma interpretação completa, que nos permite entender a capa. Aqui, o elefante, o animal de maior porte da obra, representa exatamente o peso que um segundo elemento assume numa relação. O sofá e as suas diferentes perspectivas e posições podem representar a sociedade, que é testemunho de relações várias, e de relações que não são estáticas, mas sim dinâmicas e, por isso, alteram-se e transformam-se de acordo com as variáveis do contexto.

Ainda, é possível efetuar uma distinção relativamente à interpretação e aos valores transmitidos por outras obras, como por exemplo aquelas que retratam a história de Noé e a sobrevivência ao dilúvio, nas quais é perpetuada uma visão de continuidade biológica do mundo e, por isso, os animais coexistem e correlacionam-se por pares, como se pode observar em algumas ilustrações de obras, contrastando com a perspectiva atual e globalizante que fomenta o respeito pela diversidade e pelas diferentes relações.

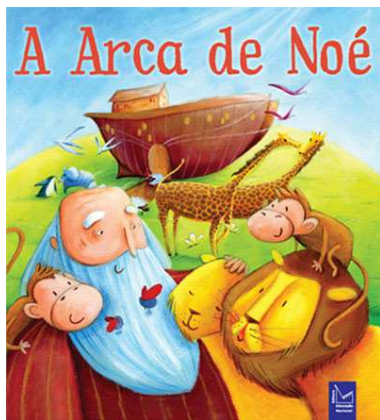


Figura 5: Capa da obra Sully, Katherine, (2013), *A Arca de Noé*. Porto: Editora Educação Nacional.



Figura 6: Capa da obra Evans Kayleigh & Meredith, Samantha (s.d.), *A Arca de Noé*. Brasil: Editora Vale das Letras.

Em suma, poderá concluir-se que a obra sugerida para a articulação de conteúdos de Português, Estudo do Meio remete para uma reflexão no âmbito da Educação para a Cidadania.

A proposta do percurso de abordagem inicia-se pela exploração das ilustrações da obra, com recurso ao livro, sendo esta orientada pelo professor com base em algumas questões:

- Quantos animais estão na capa?
- Onde estão?
- É normal ou comum encontrar estes animais no sofá?
- Quais destes animais são considerados domésticos/selvagens?
- Qual é o animal de maior porte?
- Todos os animais partilham o mesmo habitat?

- A que habitat pertence?
- Que habitats temos mais representados?
- O que é que há em comum entre todos os animais?
- O que é que acontece quando um animal sai do sofá?
- O que muda da primeira para a última imagem?
- O que aconteceu na última imagem?
- Sozinhos criamos relações?

Estas questões permitem conduzir o pensamento da criança para a lógica interpretativa apresentada anteriormente.

De acordo com os animais que são referenciados na obra, num segundo exercício, ao nível da concordância, seria proposto aos alunos que identificassem os determinantes artigos antecedentes em relação aos nomes apresentados. Posteriormente, situando a tarefa no nível da correferência, seria fornecido um conjunto de frases, nas quais deveriam ser substituídas as expressões sublinhas do Sintagma Nominal (SN) por pronomes pessoais que assumissem os mesmos valores designativos. Por fim, ao nível da identificação, ainda nesta sequência, seria sugerido que, perante uma lista de nomes presentes no texto da obra, ou outros que remetessem para a sua interpretação, fossem identificados os valores de género que aos mesmos se encontrassem associados.

Relativamente à articulação curricular que se idealiza entre o Português e o Estudo do Meio, as tarefas passarão pela referência a relações de hierarquia e de inclusão em paralelismo com o reconhecimento de diferentes ambientes onde habitam diferentes animais. Assim, perante diferentes conjuntos (animais aquáticos, animais aéreos e animais terrestres) estariam disponíveis num conjunto de palavras que deveriam ser seriadas e associadas ao conjunto correto.

4. Considerações finais

Tendo em conta o percurso apresentado, torna-se fundamental referir que o papel da linguística descritiva deve continuar a ser valorizado e a mesma deve ser aplicada na formação, quer inicial, quer continuada de professores de 1.º CEB. A categoria género nos nomes é obrigatória e de marcação formal, sendo que o valor de género pode ser atribuído no léxico ou na sintaxe. Para além disto, a realização do género gramatical encontra-se a cargo de vários processos de ordem fonológica, morfológica e sintática. As categorias de sexo, apesar de serem designadas pelos mesmos termos que os valores de género, assumem-se como uma realidade biológica comum aos seres vivos sexuais, não se estabelecendo, por isso, nenhuma relação lógica com a

gramática da língua. Neste sentido, não existe obrigatoriedade de contrastes de género, nem de seres vivos.

Por fim, crê-se que uma abordagem articulada entre conteúdos de Português e Estudo do Meio poderá contribuir para uma não confusão entre género linguístico e sexo dos referentes, diminuindo imprecisões no tratamento de ambos os conteúdos. Pensamos também que a Educação para a Cidadania deve ser transversal ao currículo e estar presente nas aulas desde o 1.º CEB.

Referências bibliográficas

- Baptista, Adriana et al. (2013a), “Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino” in Madalena Teixeira et al. (orgs.), *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Baptista, Adriana et al. (2013b), “Representação e Aquisição do Género Linguístico em PE: alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos”, *Atas do IV Simpósio Mundial de Ensino da Língua Portuguesa. Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas*. Goiânia: Faculdade Letras da Universidade Federal de Goiás.
- Bechara, Evanildo (2003), *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Beltrão, Luísa & Nascimento, Helena (2000), *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Buescu, Helena. et al. (2015), *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Costa, José António & Choupina, Celda (2011), *A história e as histórias do género em português: percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Costa, José António et al. (2015), “Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1ºCiclo EB”, *Exedra: Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas, número temático*, vol. 1, 321-352.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá Costa.
- Dicionário Terminológico (2008), Acedido a 25 de julho de 2017 (disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>).
- Duarte, Inês (2000), *Língua Portuguesa - Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ducla Soares, Luísa (2009), *Todos no Sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Estrela, Edite, Soares, Maria Almira & Leitão, Maria José (2004). *Saber escrever, saber falar – Um guia completo para usar corretamente a Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Evans Kayleigh & Meredith, Samantha (s.d.), *A Arca de Noé*. Brasil: Editora Vale das Letras.

- Figueira, Rosa Attié (2004), “A criança na língua: marcas de subjetivação na aquisição do gênero”, *Letras de Hoje*, vol. 39, n.º 3, 61-74.
- Lima, Marta (2012), *A articulação curricular no ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica.
- Lopes, Ana Sofia & Choupina, Celda (2017), “A problemática do género no nome: processos fonológicos, morfológicos e sintáticos”, 3.º *Encontro A Linguística na Formação do Professor – das teorias às práticas educativas*. Porto: Faculdade de Letras.
- Ministério da Educação (2001), *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Moita, Gabriela & Ribeiro dos Santos, Milice (2010), *A lua não fica cheia num dia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Roldão, Maria do Céu (1999), *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Sully, Katherine, (2013), *A Arca de Noé*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Villalva, Alina (2000), *Estruturas Morfológicas: Unidades e hierarquias nas palavras do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villalva, Alina (2003), “Estrutura Morfológica Básica” in Maria Helena Mira Mateus et al. (orgs.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho. 917-938.
- Villalva, Alina (2008), *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Adequacy of bioinformatics tools to elementary and secondary school curricula: a training course for teachers

Ana Martins*, **Leonor Lencastre****, **Fernando Tavares*****

Abstract

Bioinformatics is the use of computational resources to categorize massive raw data in datasets and retrieve meaningful information. This relatively recent field of biological research, highlights the need to adequate elementary and secondary curricula and educational resources to this new paradigm.

In this context, is important to acknowledge the central role of teachers as instrumental educational agents to implement and foster learning through bioinformatics tools. To achieve this objective, it is urgent to implement specialized training courses for teachers, allowing them to explore confidently bioinformatics' tools with a considerable degree of demand. Furthermore, recent studies have shown that, after a first foray into bioinformatics activities, teachers tend to feel more motivated, confident and able to redesign the didactic-pedagogical goals.

Aiming to improve teachers' knowledge in bioinformatics and to foster innovative teacher practices, a training course for teachers entitled "*Adequacy of bioinformatics tools to Elementary Education and Secondary Education*", has been implemented at the Faculty of Sciences, UP. The main goal of this course, is to provide teachers with the knowledge to implement in their educational practices user-friendly and open access bioinformatics tools and resources, conveniently aligned with the ongoing curricular context. Regardless teachers' enthusiasm about bioinformatics, the main constraints identified by teachers were: deficient school facilities regarding computers and internet access; English based-language of bioinformatics platforms; and teachers' poor background in the field. On the other hand, participant teachers highlighted that the training course contributed to increase their confidence to implement bioinformatics' activities in their classes, which they believe will have a beneficial impact on student's learning and encourage student's interest on STEM related issues.

Keywords: Bioinformatics; Elementary and secondary curricula; Professional Development; Teaching

Introduction

Nowadays computers play a primordial function in routine biological analysis, either by dealing with big datasets, and/or retrieving meaningful information. Bioinformatics is a new paradigm of

* Departamento de Biologia, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, Portugal. asmartins@cibio.up.pt.

** CIBIO - Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos/InBIO Laboratório Associado, Porto, Portugal, leonor@fpce.up.pt.

*** Departamento de Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, ftavares@fc.up.pt.

biological research, mainly boosted by the enormous technological developments on DNA sequencing brought by high-throughput Next Generation Sequencing (NGS) platforms. This relatively recent field of biological research, call for the need to rethink biological education and adequate elementary and secondary curricula and educational resources to this new paradigm. Several studies have emphasized the beneficial impact of bioinformatics-based activities in students learning on topics such drug-resistance, evolution and gene expression (Ammenkhiennan, 2006; Newman & Lee, 2016; Taylor et al. 2014). Recent findings indicate that students involved in bioinformatics activities, apart from the conceptual knowledge, improve their computer skills and their ability to adapt to the digital era society (Machluf et al. 2017). Despite the gathered evidence, the poor teachers' training in basics bioinformatics is probably the major constraint to implement curricular framed bioinformatics exercises. It is worth to recall that bioinformatics-related topics were not comprised in pre-Bologna university curricula. With the transition to post-Bologna, although bioinformatics was introduced in the curricular structure of several scientific oriented Master degrees, it was left out of teachers' education Masters. In fact, biology teachers who are currently getting their academic degrees, have a poor training in bioinformatics, and feel unsure and misinformed to use bioinformatics tools in their teaching practices, as previously reported regarding biotechnology. To face this unfavorable landscape of teacher training, it is absolutely urgent to offer adequate pre-service and in-service teachers' training courses in bioinformatics, as well as provide an assortment of didactic-tools to assist teachers in the implementation of bioinformatics-based activities, but also by lighten their busy agenda (Wood & Gebhardt, 2013; Marques, et al., 2014; Shuster, Claussen, Locke, & Glazewski, 2016). Recent studies have shown that, after a first foray into bioinformatics activities, teachers tend to feel more motivated, confident and able to redesign the didactic-pedagogical goals to be achieved (Machluf, Gelbart, Ben-Dor, & Yarden, 2017). Not surprisingly, international reputable biological research institutions, namely the European Molecular Biology Laboratory (EMBL) (<http://emblog.embl.de/ells/>), and Netherlands Bioinformatics Centre (NBIC) (<http://www3.cmbi.umcn.nl/bioidklas/en/>), have provided on-line support to teachers willing to include bioinformatics in their teaching practices.

Acknowledging the role of educators as promoters of students' achievements and ambitioning to improve teachers' knowledge in bioinformatics and foster innovative teacher practices, a training course for teachers entitled "*Adequacy of bioinformatics tools to Elementary Education and Secondary Education*", has been implemented at the Faculty of Sciences, UP. This practical course for in-service biology teachers, includes a portfolio of bioinformatics activities selected and adapted

to meet the Portuguese national curricula. In addition to the training this course, a webpage (<https://bioinformaticaula.wixsite.com/bioinformatica-pt>) was created to provide continuous support. The assessment of the first edition of this course, carried out in March 2017, allowed to gather data about teachers' perceptions concerning bioinformatics and its adequacy to the science teaching and learning context.

The Training Course and Participants

The main goal of the training course on "*Adequacy of bioinformatics tools to Elementary Education and Secondary Education*", which was accredited by the competent Portuguese body (register nº CCPFC/ACC-88413/16) and confer credits to participant teachers, is to provide teachers with the knowledge and competences to implement in their educational practices user-friendly and open access bioinformatics tools and resources, conveniently aligned with the ongoing curricular context. The training course included nineteen exercises, including step-by-step guidelines for teachers to feel more comfortable about the procedures (Form & Lewitter, 2011; Machluf & Yarden, 2013) (Figure 1).

Figure 1 – Example of the guidelines designed for the training course.

Biologia Molecular: Análises *in Silico* (Parte I)

Recomendo a plataforma bioinformática *In silico simulation of molecular biology experiments* (<http://insilico.ehu.es/>) será feita a análise das enzimas de restrição e o seu funcionamento, assim como a simulação *in silico* de experiências com recurso à técnica de PCR. Apesar das potencialidades desta plataforma serem mais alargadas, será dado ênfase a duas aplicações que vão de encontro a tópicos curriculares atuais: i) Amplificação por PCR, tendo como objetivo a reconstituição e confirmação *in silico* de uma experiência de diagnóstico de bactérias patogénicas reportada num artigo científico; e ii) A elaboração de mapas de restrição de genomas de diferentes estirpes bacterianas com diferentes enzimas de restrição.

Enquadramento curricular:

As componentes desta abordagem vão ao encontro das orientações curriculares do programa de Biologia do 12º ano, essencialmente materializadas no tema 4 - Alterações do Material Genético: 4.2. Fundamentos da Engenharia Genética, em que são abordadas matérias como a importância das enzimas de restrição como ferramentas da engenharia genética.

Exercício 1: Determinar a especificidade de primers para deteção de *S. aureus*

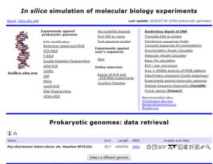
1.1. Identificar no excerto do artigo abaixo fornecido os primers usados para deteção *S. aureus*.

Table 4
Amplification primers of the multiplex PCR

Strains	Amplification gene	Primer	Primer sequences (5'-3')	Amplified fragment
Salmonella spp.	xcd	sc8	ATCGTGATACACGCGG CTCTGTCATCCACCGA	537 bp
<i>S. aureus</i>	Vick	sa5	AAAGGTGTAGTTGGAAAGTAGAAG GTTACAGGCATTGTTCTTTAGGTG	176 bp
<i>L. monocytogenes</i>	LM02 2365-2721	lm16	CTGTCGTCGGTCGCTGGTA CAATCTCTAATGCGTGGT	1623 bp

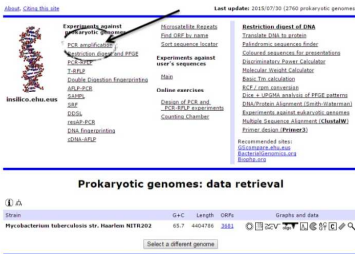
(Yu, Q., Zhu, L., Bu, X., Lu, Z., Zhang, C., Tao, T., Zhao, H. (2016). Survey of five food-borne pathogens in commercial cold food dishes and their detection by multiplex PCR. *Food Control*, 59, 882-889.)

1.2. Aceder ao link: <http://insilico.ehu.es/>



1.3. Selecionar PCR amplification (Amplificação por PCR).

In silico simulation of molecular biology experiments



1.4. Escolher o género bacteriano *Staphylococcus*, que se pretende identificar no estudo.

Table 4
Amplification primers of the multiplex PCR

Strains	Amplification gene	Primer	Primer sequences (5'-3')	Amplified fragment
Salmonella spp.	xcd	sc8	ATCGTGATACACGCGG CTCTGTCATCCACCGA	537 bp
<i>S. aureus</i>	Vick	sa5	AAAGGTGTAGTTGGAAAGTAGAAG GTTACAGGCATTGTTCTTTAGGTG	176 bp
<i>L. monocytogenes</i>	LM02 2365-2721	lm16	CTGTCGTCGGTCGCTGGTA CAATCTCTAATGCGTGGT	1623 bp

In silico PCR amplification



[11]

Adequação de Ferramentas Bioinformáticas ao Ensino
Microbial Diversity and Evolution Group

[12]

Adequação de Ferramentas Bioinformáticas ao Ensino
Microbial Diversity and Evolution Group

The course contents include five major topics, to facilitate an array of options to teachers practicing at different levels: 1) *In silico* analysis of molecular biology experiments; 2) Lac operon: gene regulation; 3) Importance of genes and mutations for evolution; 4) Exploring metabolic pathways at different domains of life; and 5) Bioinformatics impact on society: practical examples.

Thirteen in-service teachers (n=13) from twelve schools (10 public and 2 private) belonging to Porto metropolitan area, participated in the first edition of the training course "*Adequacy of bioinformatics tools to Elementary Education and Secondary Education*". The participants teaching experience was 22.92 ± 4.98 years and the majority of the participants (11 out of 13) were teaching at the secondary school level.

Methodology

To unveil participant teacher's perception about bioinformatics education and diagnose their acquired skills in basics bioinformatics, an interview-based methodology as well as a survey was designed and applied, covering a range of topics, namely: academic background and sense of proficiency; attitudes towards bioinformatics; and perceptions about the availability of bioinformatics resources. The survey was measured in a five-point Likert-type scale.

IBMS' SPSS was used to analyze the data.

Research Findings

The main objective of this teacher's training course was to grant the group of teachers with the basic tools required to foster learning based on suitable bioinformatics platforms. This intervention, allowed gathering some evidences regarding teacher's perceptions and attitudes about bioinformatics.

The main constraints pointed out by the teachers to implement bioinformatics-based labs in the classroom were poor computer facilities and weak internet access in some schools. In addition, some teachers' admit difficulties related with the English language of the bioinformatics platforms. Regardless these difficulties highlighted by the participant teachers, it was evident that the training course contributed to nurture their enthusiasm about bioinformatics. Furthermore, they feel that with convenient support, e.g. hardware, and more training opportunities, would increase decisively their confidence to implement bioinformatics' activities in their classes (Figure 2). In fact, the survey analysis showed that teachers' interest in bioinformatics is high ($M = 4.92$, $SD = 0.277$) and that teachers' perception about their knowledge regarding bioinformatics increased during the training course (M before course = 2, $SD = 0.816$, M after course = 3.62, $SD = 0.961$). When asked if "*The training courses available in the field of bioinformatics are still scarce*" it is clear that the participants

agree with the statement ($M = 4.46$, $SD = 0.967$). Twelve out of the thirteen participants show interest in participating in training actions / courses promoted by research groups that routinely resort to bioinformatics tools.

Figure 2 – Teachers' Bioinformatics training course: main findings



There is clear agreement among the teachers about the importance of bioinformatics for current research / scientific advances ($M = 4.92$, $SD = 0.277$). Adding to this, they highlighted the importance of using bioinformatics tools both in the elementary school level ($M = 3.55$, $SD = 0.293$) as well as in secondary school level ($M = 4.54$, $SD = 0.66$). Thus, it is undisputable that teachers recognize the importance of bioinformatics for biological research, but more importantly believe that bioinformatics might be useful in their teaching routines, even if they agree that *"Preparing a class using bioinformatics tools requires more time and resources than preparing other practical classes"* ($M = 4.08$; $SD = 1.32$). In spite of the previous data, there is some indecision of the participants ($M = 3.16$; $SD = 1.13$) in agreeing or disagreeing with the expression *"Performing bioinformatics activities in the classroom is more time consuming"*.

When asked about their initiatives to explore bioinformatics tools on their own: nine out of thirteen participants reported never had independently explored bioinformatics tools; four out of thirteen reported having explored. Among the nine participants who have never independently explored bioinformatics tools in the classroom context, six of them enumerate as the main reason for this

non-achievement the lack of knowledge of bioinformatics applications and their potentialities; two of them mention the complexity of the theme and one refer not to have the needed resources at school. Three out of four participants who reported that they have independently explored bioinformatics tools to implement in their classes state that they have actually explored classroom resources; one mention not to implement due to complexity of the tools explored. Eight of the thirteen participants consider that the school have the necessary conditions (computers and internet access) for the use of classroom bioinformatics tools; three mention their school have conditions and one pointed out that the needed conditions sometimes are not available.

Teachers' poor knowledge on bioinformatics was expected. When confronted with the statement: *"My initial training allows me to approach the contents to be taught through bioinformatics tools"* the participants disagree completely ($M = 1.69$; $SD = 0.855$). On the other hand, when asked to rate their agreement about the expression *"My professional training allows me to approach the contents to be taught through bioinformatics tools when they are appropriate"*, the participants seem to agree that continuous training courses contribute to enrich ($M = 2.77$; $SD = 1.24$) the initial formation that participants described as weak in this area. It is worth mentioning that most of the teachers involved in this training course took their degree over a decade ago, i.e. according to a pre-bologna plan, when computer related activities were basic or inexistent. Even the teachers' that acquired recent university degrees emphasized that their training on bioinformatics at the university as undergraduates was minor and negligible for their education as teachers.

Although the participant teachers considered that the training course was well structured and organized, when questioned about the contents of the course, they pointed out : i) difficulties to interpret the bioinformatics data (3 out of 13 participants); ii) technical English / complexity of some applications / theoretical information associated (2 out of 13 participants); and iii) scientific complexity / variety of tools / personal time required (2 out of 13 participants). When prompted to suggest improvements related to the implementation of the activities of the training course, eleven out of thirteen participants did not respond. The suggestions from the two responsive participants were a deeper exploitation of the set of terms / acronyms / specific designations needed to understand some bioinformatics exercises and more in-depth use of some bioinformatics platforms. In order to tackle some of these difficulties a website and a discussion forum was created to continuously support teachers, and contribute to encourage the implementation of bioinformatics activities on teaching practices (Figure 3).

Figure 3 - Webpage: <https://bioinformaticaaula.wixsite.com/bioinformatica-pt>



Conclusion

Beyond the valuable diagnose about teacher's perceptions and knowledge on bioinformatics, this training course for in-service school teachers allowed to identify strengths and weaknesses informative to improve future editions of this training course. As main strengths, the participant teachers highlighted the curricular adequacy of the course contents; the user-friendly interfaces of the bioinformatics resources used; and their confidence to implement the bioinformatics activities in their classes. Among the main weaknesses, teachers emphasized the English-based language of bioinformatics tutorials; the multitude of commands characteristic of several bioinformatics applications; and difficulties related with data analysis and interpretation.

References

- EMBL - The European Molecular Biology Laboratory. (2017). *European Learning Laboratory for the Life Sciences - Bioinformatics for the classroom*. Retrieved October 17, 2017, from European Learning Laboratory for the Life Sciences - Bioinformatics for the classroom: <http://emblog.embl.de/ells/teachingbase/?age=0&format=bioinformatics&lang=1>
- Form, D., & Lewitter, F. (2011). Ten Simple Rules for Teaching Bioinformatics at the High School Level. *PLoS Comput Biol*, 7(10), e1002243.
- Machluf, Y., & Yarden, A. (2013). Integrating bioinformatics into senior high school: design principles and implications. *Briefings in Bioinformatics*, 648-600.
- Machluf, Y., Gelbart, H., Ben-Dor, S., & Yarden, A. (2017, January). Making authentic science accessible- the benefits and challenges of integrating bioinformatics into a high-school science curriculum. *Briefings in Bioinformatics*, 18(1), 145-159.
- Marques, I., Almeida, P., Alves, R., Dias, M., Godinho, A., & Pereira-Leal, J. (2014, January 23). Bioinformatics Projects Supporting Life-Sciences Learning in High Schools. *PLoS Comput Biol*, 10(1), e1003404.
- Netherlands Bioinformatics Centre - NBIC. (2017). *Bioinformatics@school*. Retrieved October 17, 2017, from Bioinformatics@school: <https://www.nbic.nl/education/high-school-programmes/bioinformaticsschool/index.html>
- Sadek, H. (2004). *Principles, Basic Internet Applications*. Canada: Tradford Publishing.
- Shuster, M., Claussen, K., Locke, M., & Glazewski, K. (2016). Bioinformatics in the K-8 Classroom: Designing Innovative Activities For Teacher Implementation. *International Journal of Designs for Learning*, 7(1), 60-70.
- Wood, L., & Gebhardt, P. (2013). Bioinformatics Goes to School—New Avenues for Teaching Contemporary Biology. *PLoS Comput Biol*, 9(6): e1003089. doi:10.1371/journal.pcbi.1003089

III

CURRICULA, INOVAÇÃO, CONTEXTOS, PRÁTICAS E AMBIENTES DE ENSINO- APRENDIZAGEM

A construção do conhecimento na educação de infância

Ana Isabel Gouveia, Nuno Fraga*

Resumo

A partir do quadro conceptual da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, este trabalho pretende demonstrar que, numa perspetiva crítica do currículo, a construção do conhecimento na educação de infância não pode acontecer sem considerar os seus principais atores, as crianças, na multiplicidade de estratégias que possuem para se poderem expressar. Para isso, aprofundamos, igualmente, a importância do conhecimento e dos saberes no contexto das aprendizagens, como ainda a imagem organizacional do Jardim de Infância, onde procuramos desconstruir o papel dos atores intervenientes no processo da transformação do modelo pedagógico.

Enquadramos, naturalmente, no processo crítico da análise da construção do conhecimento na educação de infância os trabalhos de Piaget, Vygotsky, Perrenoud, Young, Bruner e Ausubel.

A pesquisa qualitativa, decorrente de um estudo de caso, e por intermédio de entrevistas semiestruturadas aos educadores de infância, destaca, da sua análise de conteúdo, o perigo de escolarização na educação infantil e pretende discutir diretrizes curriculares a partir de uma perspetiva de educação integral. O estudo mostra que as políticas curriculares devem orientar os seus cenários pedagógicos num quadro conceptual que coloca as crianças no centro da gestão e das práticas pedagógicas, bem como sustenta a construção do espaço pedagógico da criança, como uma comunidade de prática, onde a família é um sujeito essencial para a funcionalidade, utilidade e significado do projeto pedagógico do grupo.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas; conhecimento na criança; modelo Pedagógico; teorias construtivistas.

The construction of knowledge in childhood education

Abstract

From the conceptual framework of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences, this paper aims to demonstrate that, in a critical perspective of the curriculum, the construction of knowledge in childhood education cannot happen without considering its main actors, children, in the multiplicity of strategies they have to express themselves.

For this, we also deepen the importance of knowledge and knowledge in the context of learning, as well as the organizational image of kindergarten, where we seek to deconstruct the role of intervening actors in the process of transformation of the pedagogical model.

We naturally appropriate the works of Piaget, Vygotsky, Perrenoud, Young, Bruner, and Ausubel into the critical process of the analysis of knowledge construction in early childhood education.

* Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

The qualitative research, derived from a case study, and through semi-structured interviews with educators of childhood, highlights from its content analysis the danger of schooling in children's education and intends to discuss curricular guidelines from a perspective of integral education.

The study shows that curricular policies should guide their pedagogical scenarios in a conceptual framework that puts children at the centre of management and pedagogical practices, as well as supports the construction of the child's pedagogical space as a community of practice where the family is an essential subject for the functionality, usefulness and meaning of the group's pedagogical project.

Keywords: Multiple Intelligences; Knowledge in the Child; Pedagogical Model; Constructivist Theories.

Introdução

A tendência em escolarizar a educação de infância tem vindo a ser alvo de debate e discussão nas estâncias educacionais e políticas. Atualmente podemos observar que alguns países se encontram em processo de transformação das suas políticas educativas, através de uma mudança de paradigma que vem revolucionar a escola no contexto das suas práticas pedagógicas. Coloca-se a tónica na criança, reconhecendo-a como sujeito e agente do processo educativo.

Assim sendo, este trabalho pretende demonstrar que, numa perspetiva crítica do currículo, a construção do conhecimento na educação de infância, não pode acontecer sem considerar os seus principais atores, as crianças, na multiplicidade de estratégias que possuem para se poderem expressar. Para que tal aconteça é importante conhecer e perceber os cenários responsáveis por esta transformação pedagógica, partindo do pressuposto de que o currículo é o eixo estruturante da ação do educador que implica uma abordagem contextual das aprendizagens.

Neste sentido, e assente em algumas teorias educacionais e estudos recentes da neurociência, o projeto “Bicho da Seda” aplicado no Centro de Estudos Criativos da Criança, pretende conceber um paradigma eclético fundamentado nos seguintes pressupostos teóricos que dão sustentabilidade ao mesmo. E aqui nos referimos às Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, à Teoria do Julgamento Moral de Lawrence Kohlberg; ao Socioconstrutivismo de Lev Vygotsky; à Criatividade de Ken Robinson; ao modelo curricular de *Reggio Emilia* e aos Pilares Educacionais (sete) de Edgar Morin.

Uma vez que a maior tónica incide sobre as Inteligências Múltiplas de Gardner iremos abordar esta teoria, considerando a sua repercussão na construção do conhecimento da criança. Pretende-se também realçar os eixos estruturantes potenciadores das aprendizagens da criança,

e que perspetivam a sua educação integral. Em seguida, faremos a análise de alguns dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e da observação participante.

1. As Inteligências Múltiplas de Gardner e as suas perceções na construção do conhecimento na criança.

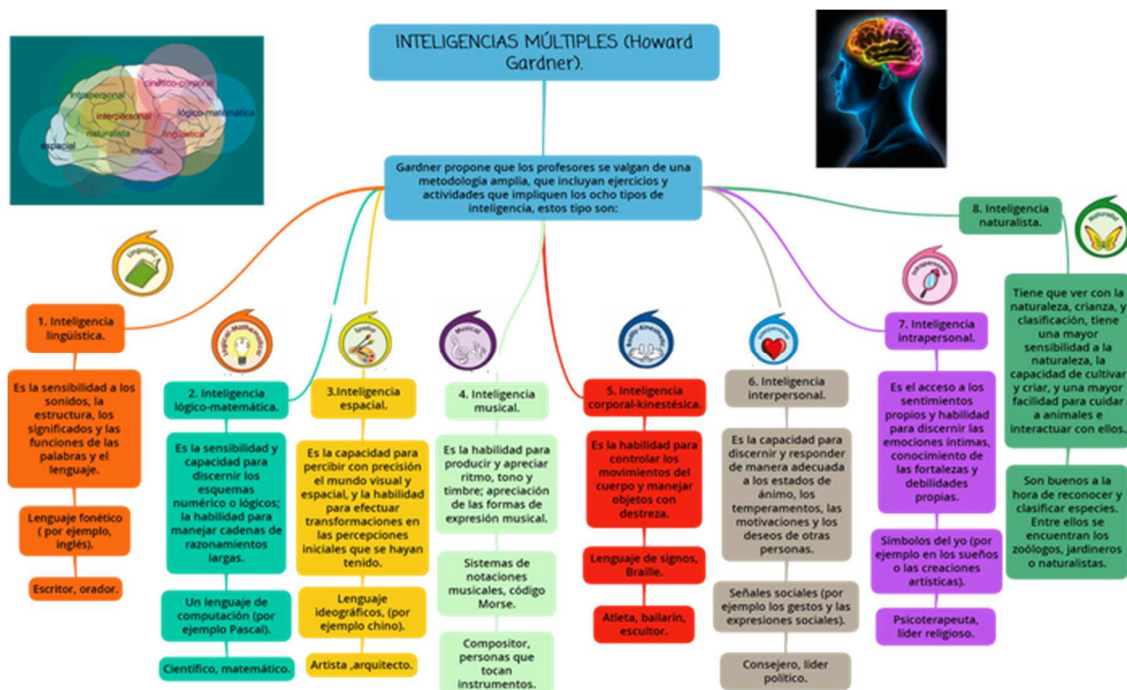
Tendo em conta o quadro teórico que caracteriza o projeto “Bicho da Seda”, pretende-se compreender a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner sob um olhar construtivista relativamente à formação do conhecimento na criança.

É sabido que Howard Gardner (2008) preocupado com as questões educacionais, criou um modelo de aprendizagem assente na teoria de inteligências múltiplas que vem dicotomizar a conceção de inteligência, da visão tradicionalista defendida na teoria do Quociente de Inteligência de Alfred Binet. Esta pluralização da inteligência sugerida por Gardner, contribui-o para a reforma do ensino americano ao reconhecer que todas as pessoas têm potencialidades e fraquezas nos processos de ensino/aprendizagem. Deste modo, o psicólogo e neurologista, refere com base na sua investigação científica e em estudos, que o indivíduo é portador de uma panóplia de inteligências que se desenvolvem consoante os estímulos a que estão expostos.

O quadro 1 elucida as diferentes inteligências defendidas na teoria de Gardner.

Esta nova conceção de inteligência defende várias dimensões do indivíduo, tal como a capacidade em resolver os problemas da vida e ainda, de gerar novos problemas além da sua contribuição na sociedade (Gardner, 2002). Ainda no entender de Gardner (2008), as aprendizagens e as experiências podem funcionar como elementos promotores ou catalisadores de uma inteligência, encontrando em cada tipo de inteligência, a peça-chave para que o educador reconheça e desenvolva as diferentes formas de inteligência dos educandos, possibilitando a compreensão das potencialidades e das fraquezas de cada inteligência.

Nesta linha de pensamento, Antunes (2005) refere-se às várias inteligências como *janelas de oportunidade*, sendo que estas têm um período de maior abertura numa determinada faixa etária do indivíduo. E aqui o tipo de estímulo poderá variar consoante a abertura ou fechamento dessa *janela de oportunidades*. São estas *oportunidades* em aprender, explorar os seus interesses, os seus talentos, as suas potencialidades, aprendendo habilidades e conceitos preciosos sob o ponto de vista multidisciplinar que Gardner (2008) enfatiza na sua teoria como facilitadoras no desenvolvimento da formação do indivíduo.



Fonte: retirado de www.aulaplaneta.com

Figura 1– As Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Retenha-se que todos os tipos de inteligência têm igual importância, com diferentes formas de se manifestarem, sendo sempre possível desenvolver ainda mais as inteligências dominantes.

Armstrong (2008) diz-nos que a maioria das atividades infere o uso de diferentes tipos de inteligência uma vez que trabalham em conjunto, e compara as oito inteligências como se fossem diferentes notas de uma oitava numa escala musical. Ou seja, todos os indivíduos apresentam estas inteligências sendo que as utilizam em diferentes contextos, podendo mesmo desenvolver-las. Acrescenta ainda que todas as tarefas complexas exigem o recurso a várias inteligências, ou seja, "embora uma disciplina específica possa dar prioridade a um tipo de inteligência em detrimento de outras, um bom pedagogo recorrerá invariavelmente a várias inteligências ao transmitir conceitos-chave." (Gardner, 2008, 44). Daí ser relevante o ensino diversificado, diferenciado, facilitador da compreensão que promova a expansão do conhecimento através de uma panóplia de formas de aprender e de abordar os diversos assuntos. (Ibid) E aqui o professor/educador assume um papel fundamental, criando atividades a partir dos interesses de aprendizagem dos educandos e dos pontos fortes dos mesmos, levando-os a desenvolver áreas mais fracas (Heacox, 2006).

Na figura 2 podemos visualizar um conjunto de vantagens que a desconstrução da teoria das Inteligências Múltiplas pode facilitar e potenciar nas crianças, sendo o papel do educador

fundamental no sucesso das aprendizagens, e assim permitir que a criança seja protagonista do seu conhecimento.

Com base nestes pressupostos, e reportando para o presente estudo, as Inteligências Múltiplas corporificam-se nos miniprojetos do Centro de Estudos Criativos da Criança – Bicho da Seda, que por sua vez promovem o desenvolvimento das várias inteligências.

Como é visível na tabela1, cada miniprojeto identifica-se com uma inteligência.

Las ventajas de trabajar las **inteligencias múltiples** en el aula

La teoría de las inteligencias múltiples establece que existen ocho inteligencias, relacionadas entre sí pero más o menos desarrolladas en cada persona. Te explicamos qué ventajas tiene la aplicación de esta teoría en la educación.



www.aulaplaneta.com



aulaPlaneta

Figura 2 – As vantagens de trabalhar as Inteligências Múltiplas. Fonte: retirado de www.aulaplaneta.com

De salientar, que as inteligências interpessoal e intrapessoal não estão ligadas a nenhum miniprojeto específico, sendo que ao serem transversais a todas as outras, o seu desenvolvimento acontece ao longo da rotina do dia, qualquer que seja a situação em que a criança se encontre.

Tabela 1 – Miniprojetos do "Bicho da Seda" (Fonte: retirado de Documento Orientador do Centro de Estudos Criativos da Criança)

Brincar com linguagem leitura e escrita	Inteligência verbal/linguística.
Inglês divertido	Inteligência verbal/linguística.
Psicomotricidade	Inteligência corporal cinestésica.
Brincar com a matemática	Inteligência lógico/matemática
Ensino experimental das ciências	Inteligência naturalista
Expressão plástica	Inteligência visual/espacial
Hora do conto	Inteligência verbal/linguística.
Expressão corporal musical e dramática	Inteligência verbal/linguística, corporal cinestésica e musical.

Também é de realçar que a desconstrução das várias inteligências influi na organização do espaço pedagógico. Em formato de ateliers, cada espaço enfatiza uma das inteligências, embora estas inteligências sejam até certo ponto independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente. A título de exemplo, temos uma criança que ao pintar numa folha de papel está a trabalhar essencialmente a inteligência visual/espacial, contudo, a inteligência corporal cinestésica encontra-se presente ao promover a habilidade em usar a coordenação fina. Deste modo reforça-se o papel preponderante do educador, sendo da sua responsabilidade a estruturação de todo o ambiente educativo, desde a seleção dos conteúdos a trabalhar, a definição de estratégias e atividades interventivas, os processos avaliativos, bem como a escolha criteriosa dos materiais.

Todos estes aspetos são visíveis nas planificações semanais que se encontram na base do trabalho a desenvolver ao longo da semana no Centro de Estudos Criativos da Criança. A par destas competências percebe-se que o educador está constantemente num processo de escuta ativa e observação cuidada, para poder formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos das crianças em direção à cultura e a situações concretas do seu quotidiano. O educador, neste contexto, deverá ainda ter uma atitude constante de investigação. É esta postura do educador que, num contexto construtivista, passa a ser um animador da aprendizagem, um *catalisador* de inteligências que promove na criança a utilização das suas múltiplas habilidades operatórias, um criador de ambientes de aprendizagem ativa (Antunes, 2005). Repare-se que esta prática construtivista se encontra subjacente neste projeto e defende as seguintes premissas (documento orientador do CECC):

- ✓ A promoção do desenvolvimento integral da criança nas suas múltiplas inteligências;

- ✓ A estruturação da experiência tendo em conta o significado atribuído aos diferentes contextos nos quais a criança age e interage;
- ✓ A construção das próprias aprendizagens que se devem mostrar significativas, carregadas de sentido emocional;
- ✓ Dar significado à experiência, valorizando os processos, em detrimento dos resultados e onde o erro é incorporado nesses mesmos processos;
- ✓ Atuação com confiança, tanto por parte dos adultos, como por parte das crianças.

A observação ativa das práticas pedagógicas no CECC, permitem-nos afirmar que as crianças são agentes ativos que se comprometem com a construção do seu próprio conhecimento, integrando a nova informação no seu esquema mental e representando-a de uma maneira significativa. Entende-se que este processo de transformação de um modelo centrado na criança coloca-a como co-constructora do conhecimento, sendo que esta conceção construtivista da aprendizagem dá uma outra visão da escola como promotora da atividade mental ao facultar aspetos culturais fundamentais ao desenvolvimento pessoal da criança (Coll, et al., 2001). Se aprender é construir, “aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade, ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender” (ibid, 19).

Através deste cenário, deparamo-nos com as teorias construtivistas nas quais o projeto “Bicho da Seda” alicerça alguns princípios. Destaca-se Piaget (construtivismo genético), que delimita os seus estudos de investigação no campo da epistemologia genética. Segundo este psicólogo não existe estrutura sem génese, nem génese sem estrutura, uma vez que a estrutura de maturação do indivíduo sofre um processo genético e a génese depende de uma estrutura de maturação (Piaget, 1982). Ou seja, um novo conhecimento acontece a partir de um conhecimento anterior, proporcionando a sua assimilação e transformação. Esta ampliação de novos conhecimentos em etapas ou estágios sucessivos, com complexidades crescentes e encadeadas umas às outras, denomina-se no ver de Piaget, desconstrução da inteligência.

Já o cenário teórico, sócio-construtivista, defendido por Vygotsky (1989), incide na “importância do relacionamento e interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos.” (Coll, et al., 2001, 124).

Digamos que o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento é desencadeado na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Esta

é considerada como o espaço onde o indivíduo em interação com os outros e em entreaajuda, é capaz de resolver problemas ou realizar tarefas de um modo mais eficaz. (ibid).

Por seu lado, Ausubel citado por Coll (2001) refere que a aprendizagem tem de ser significativa para a criança, cuja motivação é fundamental na predisposição para aprender. Ela precisa de compreender o significado do apreendido para poder relacionar o conteúdo com os conhecimentos prévios, com a experiência e outros temas, até atingir o grau de compreensão aceitável.

Bruner defende a teoria que valoriza a aprendizagem por descoberta, sendo esta a melhor estratégia para estimular o pensamento simbólico e a criatividade. A criança revê, modifica, enriquece, reconstrói conhecimentos, reelabora constantemente suas representações e utiliza e transfere o aprendido para outras situações. (Ostermann & Cavalcanti, 2010). Já o conceito de aprendizagem no olhar de Perrenoud (1999), tem de ser significativa e propõe uma construção curricular assente nas habilidades e competências, como ponto de partida para a atuação pedagógica do professor, e que permita que o educando se transforme no protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Defende ainda que esta estruturação do currículo, possibilita o resgatar de aspetos educacionais de extrema importância. E aqui refere-se a aspetos básicos tais como: a interdisciplinaridade concreta, a realidade contextual da criança, o seu conhecimento prévio, as atividades experimentais e noções de cidadania (ibid).

Este revisitar das teorias construtivistas, dá-nos a perceção do indivíduo no todo, desde o aspeto cognitivo e social do comportamento, como ainda no campo afetivo, cujo indivíduo não é um mero produto do ambiente, nem um simples resultado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que se vai produzindo, resultante da interação entre esses dois fatores (Carretero, 1997).

Digamos que este paradigma construtivista ao postular que "os conhecimentos são construídos pelo sujeito por meio das experiências que ele vive em seu ambiente" (Joannaert & Borght, 2002, 27), contribui para a estruturação de um currículo flexível e ajustável às necessidades e interesses das crianças.

Gardner (2000), reforça esta possibilidade ao defender que a forma de integrar os princípios construtivistas na sala de atividades é através da realização de projetos. O desenvolvimento destes envolve a observação da vida extraescolar, propiciando às crianças a oportunidade de organizar os conceitos e habilidades previamente estabelecidas, utilizando-os ao serviço de um novo objetivo. Para que tal aconteça é crucial a participação ativa das crianças em atividades

colaborativas, sendo o diálogo indispensável nas experiências partilhadas. Digamos que é o diálogo que suporta a negociação e a criação da significação e da compreensão. É neste sentido que a metodologia de trabalho por projeto tem forte presença na desconstrução das inteligências múltiplas e consequentemente na construção do conhecimento pela criança.

De acordo com Carboneli (2016) os projetos reúnem determinados requisitos, desde a curiosidade, a paixão e o desejo que perante determinados contextos, oportunidades e ingredientes educativos, criam espaços, permitindo-lhes crescer até a limites impensáveis. Deste modo, oferecem "(...) uma viagem aventura repleta de pesquisa, descobertas, dúvidas, compreensões, múltiplas linguagens e um monte de surpresas e situações imprevisíveis."(ibid, 209).

2 - Análise e discussão dos dados

Levados pela curiosidade em perceber como acontece a construção do conhecimento na criança, tendo como cenário o projeto "Bicho da Seda", recorreremos a entrevistas semiestruturadas realizadas à diretora e mentora do projeto, bem como às educadoras do Centro de Estudos Criativos da Criança – Bicho da Seda.

Em primeiro lugar pretendeu-se saber como surge o Projeto "Bicho da Seda" e em que contextos. Na voz da diretora, o projeto nasce no sentido de tentar de alguma forma ajudar as crianças numa perspetiva preventiva, tendo em conta que os primeiros anos de vida são os mais importantes. Defende que toda a ação pedagógica nesses anos deverá ser centrada fundamentalmente, em todos os paradigmas ligados à condição humana, ao ser biológico, ao encarar a criança como ser pensante e interativo capaz de construir o seu caminho, cabendo aos adultos o papel de facilitadores das aprendizagens. E justifica:

Quanto mais cedo nós trabalharmos nesta perspetiva, melhor digo eu, e mais harmonioso será o desenvolvimento, haverá menos desníveis, menos picos e serão prevenidos muitos problemas de aprendizagem e de sucesso pessoal que acontecerão no futuro. (diretora do Bicho da Seda)

Na opinião da diretora, hoje a educação de infância ainda se encontra enraizada a conceitos e princípios do passado, mas efetivamente há outros dados novos que podem e devem serem integrados. Refere-se às questões que dizem respeito à inteligência emocional, e às diferentes inteligências que nos compõem, e a todos os outros paradigmas ligados nomeadamente à criatividade e todos os estudos que a neurociência nos tem dado.

Questionada sobre os saberes essenciais (teorias e modelos pedagógicos), que fundamentam a conceção, o desenvolvimento e a aplicação do Projeto "Bicho da Seda", a diretora respondeu

que o projeto se baseia no modelo socio construtivista e fundamentalmente no modelo humanista. Contudo, reconhece a influência de modelos interacionistas que são fonte de inspiração, e refere-se a Piaget, Montessori e *Reggio Emilia*. Destaca ainda os "sete buracos negros da educação" que trata fundamentalmente da transdisciplinaridade, da articulação de saberes e da emoção cruzada entre a razão e a emoção, porque "não somos só razão nem somos só emoção, e as crianças também não são com certeza."(diretora do Bicho da Seda).

Assim, todo o projeto assenta em paradigmas subjacentes, tais como:

A Teoria das Inteligências Múltiplas, a criatividade e o desenvolvimento e o potenciar constante disso, a construção do juízo moral segundo o Kolberg, onde não há punições nem castigos. Há sim uma construção constante da moralidade da criança. (diretora do Bicho da Seda).

Desta ilação, entende-se que o projeto "Bicho da Seda", tem vários eixos estruturantes que pelo facto de se construir a partir de diversas fontes teóricas e científicas, identificam-no com um modelo muito próprio e multifacetado. É perceptível a preocupação pela articulação de saberes, sendo que a parte emocional da criança é trabalhada a par da razão de ser, de existir e do mundo que a rodeia.

Destaca ainda o papel fundamental do educador como investigador, facilitador das aprendizagens e observador, ao promover as mais variadas competências nas crianças, através das observações em contexto de sala de atividades/ateliers, da própria planificação dos ambientes educativos sendo que os meninos não têm neste projeto um espaço fixo só seu, e vão-se deslocando pelas diferentes salas, as salas dos projetos que vão ao encontro do trabalho das diferentes inteligências que Gardner nos propõe. Eu diria que trabalhar no projeto do Bicho da Seda é quase como fazer uma especialização em educação de infância tendo por base estes paradigmas. (diretora do Bicho da Seda)

Escutando as vozes das educadoras sobre a aplicação da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner nas suas práticas pedagógicas, estas dizem que ajudam o profissional a crescer e a desenvolver os próprios objetivos em contexto de sala e alerta para áreas em que as crianças não sentem tanto interesse ou curiosidade, mas que são fundamentais ao seu desenvolvimento integral. Defendem ainda que "o nosso papel como educadoras é criar estratégias de motivação a fim de fomentar o interesse na criança e consequentemente, desenvolver essa área que se encontra adormecida."(Educadora do Bicho da Seda).

Uma das educadoras entrevistada deixa transparecer a relação afetiva que criou com este projeto ao mencionar, O que mais me marca neste projeto é a vontade de sempre fazer melhor, e

a equipa tem sempre essa vontade. Vejo a evolução das pessoas perante este projeto, e aqui refiro-me a toda a equipa, *somos* jovens, percebe-se que existe outra dinâmica, outra predisposição, disponibilidade. (Educadora do Bicho da Seda)

Sendo que, também evidencia aspetos preponderantes ao sucesso deste modelo inovador das práticas pedagógicas, tais como: o respeito pela individualidade da criança, porque “este projeto em si dá muito ênfase à própria criança como ser individual e único.” (Educadora do Bicho da Seda). A própria estrutura do edifício, ajuda a criança a ultrapassar algumas dificuldades, não só a nível motor como ainda favorece a sua autonomia. “Temos de olhar como uma aprendizagem, o saber agarrar o corrimão, o saber descer as escadas, estamos assim a trabalhar um conjunto de competências delineadas no nosso projeto.” (Educadora do Bicho da Seda). Note-se que o edifício embora tenha sido alvo de algumas reparações, mantém as características típicas de uma casa familiar.

Tentando perceber a conceção de projetos e o modo como estes são desconstruídos para que a criança possa construir o seu próprio conhecimento, a diretora do Bicho da Seda salienta que o criar e conceber projetos, envolve uma transdisciplinaridade, cujos projetos são transversais e os conceitos são trabalhados em todos eles. Justifica ao exemplificar que “os próprios meninos vão buscar coisas a um projeto e a outro, e cruzam em si próprios, o próprio saber.” (diretora do Bicho da Seda)

Outra curiosidade suscitada nas entrevistas tem a ver com o surgimento dos temas que dão forma aos miniprojetos. Uma das educadoras afirmou,

As temáticas surgem das interações que acontecem entre as crianças, através nas conversas do tapete, se uma criança fala num dinossauro, e o mundo da sua imaginação começa a fluir, canalizamos este interesse para uma temática mais abrangente como o mundo animal. E estamos a trabalhar conteúdos transversais, desde a fonética através dos sons dos animais, as ciências ao abordar as características das espécies, a matemática organizando grupos de animais, etc. Isto tudo de uma forma lúdica.” (Educadora do Bicho da Seda)

Questionadas ainda quanto à forma como fazem a articulação desse novo interesse com a temática que estão a desenvolver nas práticas pedagógicas, as educadoras afirmam que arranjam sempre um meio-termo, dando continuidade ao que estavam a trabalhar, articulando com o novo interesse, e criando espaço ao diálogo, à exploração e à curiosidade da criança. (Educadoras do Bicho da Seda)

Abordada sobre a posição e projeção do currículo neste projeto, a diretora refere que se apoiam nos conteúdos de aprendizagem e nas áreas definidas nas orientações curriculares para o pré-escolar, emanadas pelo Ministério da Educação, contudo,

(...) fomos mais além porque não trabalhamos com a categorização que lá acontece, pois se um dos nossos paradigmas é o das Inteligências Múltiplas, os conteúdos da Orientações Curriculares são transferidos para tudo aquilo que está nas diferentes inteligências. É uma articulação que se faz não fugindo às Orientações Curriculares, mas sim, criando uma nova perspectiva de currículo. (diretora do Bicho da Seda)

Entende-se assim a existência de um currículo em movimento, onde os conteúdos das Orientações Curriculares cruzam-se com as estratégias pedagógicas desencadeadas pela aplicabilidade dos princípios da Teoria das Inteligências Múltiplas, concebendo uma nova perspectiva do currículo. Esta posição flexível do currículo possibilita às crianças a desconstrução de projetos cruzando em si próprios, os seus próprios saberes.

É com este olhar sobre as práticas pedagógicas que as educadoras envolvidas no Projeto “Bicho da Seda”, o caracterizam como sendo,

inovador desde as planificações que são diferentes, desde a interação que existe com as crianças, desde termos a possibilidade de olhar para eles como seres individuais e podermos trabalhar com cada um diariamente de forma diferente. (Educadora do Bicho da Seda)

Referem ainda que a própria organização das crianças em pequenos grupos vem facilitar a existência de uma diferenciação pedagógica que possibilita olhar a criança como o ator principal, dando-lhe espaço para falar, manifestar os seus interesses e as suas necessidades. (Educadora do Bicho da Seda). Em sua opinião, o que distingue este projeto dos outros é mesmo a individualidade da criança, sendo que este projeto em si dá muito ênfase à própria criança como ser individual e único.

Relativamente a resultados observáveis da implementação do projeto “Bicho da Seda”, a diretora diz-nos que nesta fase para além dos saltos rápidos e grandes de evolução das crianças, existem alguns dados que permitem afirmar que estão a ter altos níveis de sucesso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Salienta que algumas das crianças que passaram pelo Centro de Estudos Criativos da Criança já frequentam o 3.º ano do 1.º Ciclo, sendo que nenhuma conheceu o que é o insucesso, sendo este um bom indicador em termos de resultados. (Diretora do Bicho da Seda) Reconhece ainda que o desempenho da família é crucial na construção do conhecimento pela própria criança, desde o confiar e acreditar no projeto “Bicho da Seda”, além de que, “estes pais

são seres pensantes, que também estão em metamorfose e estão sempre à vontade para dar sugestões ao projeto, ou demonstrar algum desagrado quanto à organização ou gestão do Centro.” (diretora do Bicho da Seda).

3 - Considerações finais

Partindo destes dados já analisados, conclui-se que a implementação deste modelo pedagógico tem permitido observarmos a construção de uma imagem democrática de escola, para a qual contribui, não só a centralidade da criança na construção do conhecimento, bem como a relação de proximidade com as famílias, que se apresentam como núcleos fundamentais ao sucesso quer do modelo pedagógico, quer das aprendizagens das crianças.

Assim sendo, a observação participante ocasiona a possibilidade em visualizar que este modelo pedagógico assente nos pressupostos enunciados, favorece a flexibilidade curricular, a autonomia da criança e os seus ritmos de aprendizagem. A título de exemplo, temos os grupos de crianças organizados segundo uma avaliação diagnóstico, grupos estes que podem sofrer alterações se consideram necessária a mudança de uma ou mais crianças de um grupo para outro, tendo em conta o seu perfil de desenvolvimento, o grau de desenvolvimento e o estilo e ritmo de aprendizagens.

É sabido que o desenvolvimento de uma criança não é um processo linear e é feito de avanços e retrocessos. Porém, este projeto pela metodologia adotada permite, ao reconhecer que a criança permanece demasiado tempo na situação de retrocesso, ou, na *não aprendizagem*, a intervenção adequada e em tempo útil, por forma a superar as dificuldades encontradas.

Quanto aos conteúdos defendidos no projeto, estes recaem fundamentalmente em estruturas e esquemas internos da criança, enquanto construtora da sua própria realidade, dando privilégio ao conhecimento físico (nas suas diferentes dimensões), ao conhecimento social e às diferentes linguagens diretamente relacionadas com as diferentes inteligências e com os instrumentos culturais atuais. Neste contexto, estamos perante um currículo que não é estático, mas antes, flexível e diferenciado, onde a contextualização e a transdisciplinaridade são respeitadas, facilitando a articulação entre todas as áreas de conteúdo.

No que diz respeito à abordagem dos conteúdos, temos por um lado, a motivação intrínseca da própria criança, e, por outro, a motivação das propostas de trabalho que se apresentam.

Concluimos que o projeto “Bicho da Seda” assenta num conjunto de eixos estruturantes que se encontram subjacentes à construção do conhecimento pela própria criança. Neste contexto, entende-se uma educação centrada no “sujeito coletivo” que reconhece a existência do outro,

bem como, a existência de processos coletivos de construção do saber. Aqui a criança é colocada no centro de toda a intencionalidade educativa, cujo educador desempenha o papel de facilitador e orientador das aprendizagens das crianças.

O suporte teórico segue uma linha construtivista e humanista, cujo currículo é flexível e diferenciado, criando ambientes de aprendizagem significativos. Paralelamente encontram-se pressupostos teóricos que são transversais ao projeto e que proporcionam à criança uma educação integral. E aqui realçamos a desconstrução das inteligências múltiplas que através de uma metodologia de trabalho por projeto dá expressão e sustenta toda a ação pedagógica, possibilitando à criança a aprendizagem pela descoberta, a resolução de problemas e a investigação de questões. O projeto “Bicho da Seda” aposta ainda numa educação inclusiva, distribuída com equidade, voltada para a melhoria dos processos de aprendizagem, tendo em conta a equidade nos pontos de partida, nos processos interventivos e nos pontos de chegada, de acordo com o documento orientador do CECC.

Referências Bibliográficas

- Carbonell, J. (2016). *Pedagogias do século XXI: Bases para a inovação educativa*. Editora Penso: Portalegre.
- Carretero, M. (1997) *Construir e Ensinar as Ciências Sociais/história*. São Paulo: Artmed editora.
- Coll, C. e al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspetivas para a ação pedagógica*. 1ª edição, Asa editores.
- Formosinho, J. & Formosinho. (2011). *O trabalho por projeto na Pedagogia-em participação*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1987). Symposium on the theory of multiple intelligences. In J. C. Bishop, J. Lochead, & D. N. Perkins (Eds). *Thinking: the second international conference*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp.77- 101.
- Gardner, H. (2000). *Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. In: *Inteligência: Um Conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Joannaert, P. & Borght, C. (2002). *Criar condições para aprender: O socioconstrutivismo na formação do professor*. Porto Alegre: Artemedia Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Grupo planeta. Lisboa: Artes gráficas.

- Oliveira & Formosinho. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2010) *Teorias de aprendizagem*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul retirado de: http://www.ufrgs.br/sead/servicosead/publicacoes/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Editora Artmed: Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. S. Paulo: Artmed.
- Piaget, J. (1982). *O Nascimento da Inteligência na Criança*, 4ª edição, Rio de Janeiro, Zahar.
- Pontes, H. (2013). Documento orientador do projeto “Bicho da Seda”, CECC.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In M. E. (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. pp. 123-158.
- Vygostky, L. (1989). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes.

Até que ponto conhecemos o curriculum? O manual escolar como elemento central na relação professor aluno: uma proposta em torno da (des) igualdade de género

Florbela Samagaio*

Resumo

A presente comunicação versa sobre a problemática da desigualdade de género veiculada pelo manual escolar de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico. Trata-se de uma questão fundamental de cidadania e, num tempo marcado pela ambivalência e pela incerteza, reveste-se de extrema pertinência, principalmente quando se procura, através do Sistema de Educação, minimizar as desigualdades sociais, neste caso no que respeita ao homem e à mulher, promovendo a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O texto que se apresenta tem como objetivo principal alertar para a desigualdade de género patente nos manuais escolares e sensibilizar os profissionais da educação para a questão. Embora volvidos 40 anos após o 25 de abril, importa notar que os manuais escolares podem veicular ideias e ideologias e informação que não se encontram em consonância com os valores da Igualdade apregoadas quer pela Constituição da República Portuguesa (1976/2005) quer pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

A metodologia seguida pelo estudo subjacente à comunicação consiste numa análise de conteúdo por temas /categorias relativa quer às imagens e figuras veiculadas quer aos textos expostos no manual em questão. Trata-se, na verdade, de revisitar a metodologia levada a efeito por Eugénio Brandão na década de 70. Embora tempos históricos diferentes, acabamos por encontrar as mesmas preocupações e sobretudo os mesmos resultados.

Os dados trabalhados demonstram que o manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade se encontra imbuído de ideias preconcebidas e estereótipos de género não estando, por conseguinte, em conformidade com as orientações da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (2009).

Importa apelar à reflexividade docente num tempo novo e exigente para todos os professores.

Palavras-chave: Desigualdade de género; manual escolar de língua portuguesa; professor; recurso pedagógico.

Introdução

O texto que se apresenta propõe um olhar sociológico sobre o Manual de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como problemática orientadora da análise a questão social da desigualdade de género.

* Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Instituto de Sociologia.

Esta temática imbuí-se da maior centralidade na sociedade portuguesa atual que, embora marcada por ambivalências e contradições, tem vindo a alertar para a necessidade de se ter em consideração a igualdade de género nos vários domínios sociais: trabalho, escola, relações conjugais, por exemplo. Na verdade, um pouco por toda a Europa e em Portugal, se procura levar a efeito a operacionalização dos Direitos Fundamentais assim como combater as desigualdades sociais em ordem a uma democracia mais aprofundada.

O Sistema Formal de Educação torna-se espaço e tempo de socialização, por excelência, ao transmitir conhecimentos, maneiras de pensar e formas de perceção da realidade, previamente instituídas como realidade normativa. É neste contexto educativo privilegiado que os manuais escolares assumem um papel preponderante quer na formação dos alunos quer como elemento central na relação professor-aluno. Considerando a amplitude e a complexidade da questão, focamos o olhar na questão do direito à igualdade eventualmente patente no Manual de Língua Portuguesa.

A questão social da (des) igualdade de género, assim como a existência de estereótipos baseados na construção da imagem de género, têm-se imposto ora de forma explícita ora de modo mais discreto no panorama político e social nacional. São vários os documentos jurídicos e normativos que se constituem como diretrizes da ação coletiva em geral e neste caso concreto da ação educativa e que orientam a elaboração dos manuais escolares. Constituindo-se como os veículos privilegiados dos saberes e valores oficiais, aqueles dever-se-ão apresentar, no ambiente escolar, como recursos educativos e pedagógicos imparciais e promotores da igualdade social.

Este texto, resultante de um trabalho mais vasto em curso, tem como objetivo fundamental demonstrar que o Manual Escolar de Língua Portuguesa do 4º ano de escolaridade, funcionando como um recurso central na relação professor - aluno, veicula o mundo “no masculino” favorecendo a desigualdade de género em contexto escolar. Assim, procura-se alertar para a existência de desequilíbrios na veiculação das imagens/figuras do manual assim como nas perceções resultantes da leitura e análise dos textos, as quais poderemos designar por “territórios simbólicos” (Samagaio, 2016), que (en) formam o Manual de Língua portuguesa do 4º ano de escolaridade.

O texto proposto parte de uma matriz de enquadramento normativo e legislativo sobre a temática da desigualdade de género e das preocupações a ter no domínio da educação e apresenta exemplos concretos, com base no manual em questão, de natureza visual ao nível das figuras expostas assim como, e principalmente, procura dar a conhecer um desequilíbrio na veiculação

das ideias centrais das imagens e dos textos que compõem o próprio manual, favorável à formação de elementos estereotipados, relativamente aos papéis sociais de homem e de mulher, promovendo uma visão geralmente desfavorecida da mulher e uma visão socialmente favorecida do homem, situação que poderá contribuir para o acentuar das desigualdades sociais. Tem como objetivo fundamental alertar para uma realidade que se (re) constrói diariamente e onde o manual escolar, recurso oficial de ensino aprendizagem, desempenha uma função central quer na formação dos alunos quer como elemento central de mediação de conhecimento entre o professor e o aluno. Equaciona o papel fundamental do manual de língua portuguesa como livro fundamental de compilação e apresentação de textos, selecionados, transmissores de saberes e valores no âmbito de um discurso pedagógico formalizado e oficial.

Procura-se demonstrar *o que* e *o como* um manual escolar pode reproduzir a ordem social e uma determinada ideologia e contribuir para (en) formar as perceções das crianças sobre o mundo que as rodeia. Procura-se ainda, através desta modesta contribuição, suscitar inquietação junto dos professores abrindo portas ao questionamento e apelando à reflexividade crítica deste *Tempo dos Professores*.

1. Alguns elementos normativos enquadradores da temática

“As sociedades modernas, por causa dos seus complexos recortes sociais e culturais, da sua abertura ao exterior e das influências selectivas que recebem, são uma potente fonte de criação de imaginário. O processo de ideação ou de ou de produção social de sentido gera-se a partir de sistemas sociais que são, ao mesmo tempo, existência e pensamento, acção e representação.” (Fernandes, 1988, 211). Neste sentido, podemos afirmar que a lei fundamental resulta e é resultante, em simultâneo, de imaginários coletivos construídos a partir da realidade e a ela retornam necessariamente como se de um círculo vicioso se tratasse. Fruto das transformações sociais e políticas de uma democracia recente, a lei fundamental portuguesa assume no seu artigo 13.º o Princípio da Igualdade no qual se afirma:

1. *Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*
2. *Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.*

(Constituição da República Portuguesa, 1976, VII Revisão Constitucional, 2005) ¹

A legitimidade da ordem social é constituída por uma situação resultante da relação existente, na mente das pessoas e na prática social, entre a estabilidade governamental e um corpo de valores e doutrinas que lhe atribuem fundamento e que permitem que as ideias se cristalizem na dita “normalidade” social. Neste sentido, de um modo mais específico a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) refere no ponto 2. do seu artº 1º que o sistema educativo deve promover “uma acção formativa em ordem ao desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” e na alínea i) do seu 3º artº “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos”.

Estes direitos fundamentais constituem marcos basilares da fundação da democracia portuguesa, procurando garantir a universalidade e a igualdade das condições sociais e procuram constituir um estandarte para o desenvolvimento da cidadania. Nesta linha de preocupações, surge, por volta dos anos 70 em Portugal, a Comissão para a Igualdade de Género, atualmente designada de Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Assim, em 2009, esta Comissão lança um guia prático de orientações a considerar na produção de manuais escolares (2009). Este guia apresenta, entre outros, o seguinte objetivo: “apoiar as Editoras e respetiv@s colaborador@s na concepção e produção de manuais escolares e de produtos educativos multimédia que sejam de forma inequívoca, promotores da igualdade entre os sexos” (Pais in Nunes, 2009). Este guia sistematiza um conjunto de princípios e de práticas a ter em conta na elaboração dos manuais escolares, salientando que: “Promover a igualdade entre mulheres e homens: exige o equilíbrio na sua visibilidade e pressupõe que as referências ao feminino e ao masculino sejam igualmente significativas, contextualizadas, explicitadas e valorizadas” (Nunes, 2009:16).

A noção de género prende-se com a diferenciação social entre homem e mulher, ultrapassando as diferenças físicas, biológicas e culturais. Homens e mulheres são diferentes. A questão que se coloca é quando as diferenças resultam numa desigualdade e ou hierarquização dos papéis e estatutos sociais associadas ao homem e à mulher. O feminino e o masculino constituem um mundo de sentidos e de significados demasiadamente vastos para uma análise meramente sociológica. É sem dúvida um conceito multidimensional. “Nascido no intenso debate que o feminismo da segunda vaga gerou, o conceito de género difundiu-se rapidamente nas ciências sociais, se considerarmos a cronologia de alguns textos de referência, como o de Ann Oakley

¹ <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, consultado em 1 de dezembro de 2017

(1972) para a sociologia, o de Rhoda Unger (1979) para a psicologia social e o de Joan Scott (1988) para a história. “ (Amâncio, 2003:687). As diferenças são pois, do ponto de vista da análise, vistas de várias formas no âmbito das ciências sociais. No entanto, todas elas assentam numa condição: o resgate do conceito junto da biologia e da medicina. A noção de diferenciação social ultrapassa assim as simples condições físicas e biológicas do conceito e entra no universo das relações de poder e no campo do simbólico, através de comportamentos e da construção social de ideias preconcebidas e estereótipos sobre homens e mulheres, resultando numa forma de desigualdade social, à qual se juntam, desde logo, as questões do trabalho e da condição feminina. O conceito de género surge, pois, intimamente ligado às diferenças entre homens e mulheres numa perspectiva de desigualdade social que parte de lugares sociais inferiores e superiores ocupados respetivamente por mulheres e homens e favorece a construção social de crenças, saberes e valores sobre os sexos, reproduzindo e legitimando a própria desigualdade. Refere-se a uma questão de relação entre forças sociais, assinalada pela assimetria no plano dos significados e define um contexto de dominação (Amâncio, 2003).

2. O manual escolar como elemento central na relação professor – aluno

Art.º 3.º do capítulo I

b) «Manual escolar» o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto

A comunicação na sala de aula constitui um ponto de vista formalizado sobre a realidade e, através do *ato conjunto* de ensinar e aprender, é transmitida, interiorizada e pronta a ser (re) construída e (re) produzida (Berger e Lukcmann:1997). A escola transmite saberes e valores, normas e costumes destinados ao aluno *médio*, com o intuito de *formar* de acordo com as exigências de um determinado tempo histórico e veiculando uma ideologia dominante (Bourdieu e Passeron 1970, Bourdieu 2010).

A transferência do conhecimento é importante no tocante à produção e à reprodução das estruturas mentais da sociedade, das quais resultam convenções sociais construídas num

determinado tempo histórico. A “ordem das coisas” (Foucault, 2002) constitui o todo social integrado que a escola ajuda, de forma pedagógica e especializada, a transmitir às novas gerações assumindo assim uma função de regulação da ordem social. A educação, e muito concretamente a escola, na figura do/a professor/a, prepara as *crianças* e os *jovens* para o desempenho de papéis sociais previamente definidos. A mensagem transmitida dá a conhecer saberes e conteúdos programáticos próprios de um discurso pedagógico oficial, e veicula ideias e ideologias dominantes (Bourdieu, Passeron, 1970).

Para Bernstein (1996) o *discurso pedagógico oficial* é entendido como resultante de um conjunto de relações estabelecidas entre os vários campos implicados na sua geração, recontextualização e reprodução. Bernstein (1990) construiu um modelo, a partir da análise de mecanismos comunicacionais, que procura mostrar as múltiplas e complexas relações que intervêm na produção e reprodução do referido discurso. Assim, temos que: os princípios dominantes são transmitidos pelo discurso regulador geral e refletem posições de conflito e relações instáveis; existem sempre potenciais fontes de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica, entre o contexto primário do aluno / aquiridor e ou recetor da informação/mensagem e os princípios e práticas da escola. O (A) s professor(a)s e, neste caso, o(a)s autore(a)s dos manuais escolares, poderão ou não reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo, entre as forças em presença, que, para Bernstein, poderá possibilitar eventuais mudanças.

O manual escolar de língua portuguesa constitui um recurso educativo fundamental, embora não o único e não deva ser visto numa situação de utilização exclusiva. É, por excelência, o veículo de transferência de ideias, conteúdos e valores na sala de aula tendo como figura mediadora a do/a professor/a. Além disso, não podemos descurar o facto de ele próprio transitar entre a escola e a família e ou o ATL prolongando a exposição da criança face à sua influência.

As dimensões mais importantes a considerar, na análise proposta, relacionam-se com o contexto de recontextualização do discurso pedagógico. Assim, consideram-se os manuais escolares, concretamente, o manual de língua portuguesa, como um texto pedagógico recontextualizado. Deste modo, e corroborando outros autores, os manuais escolares veiculam um discurso pedagógico específico recontextualizado (Botelho, Borges e Moraes, 2002).

Na linha de pensamento de Giddens, as instituições sociais constituem o resultado de práticas sociais enraizadas no espaço e no tempo (Giddens, 1986), as normas sociais e os valores

influenciam a comunicação, designadamente a comunicação educacional, a educação possibilita a interiorização progressiva de papéis sociais de homem e de mulher, reproduzindo-se uma ideologia dominante e favorecendo-se a manutenção da ordem social. A comunicação constitui simultaneamente um ponto de partida e um importante fator de regulação social através da produção e da transmissão do discurso pedagógico oficial. Deste modo, a língua portuguesa torna-se um veículo crucial em todo o processo de comunicação, suscitando alterações e alguns ajustes do programa de lecionação.

O Plano Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo em 2006 e o Plano Nacional de Leitura, em vigor desde em 2007, por um lado e os Resultados da participação portuguesa em estudos internacionais como Reading Literacy e o Programme for International Student Assessment (PISA), por outro, vêm confirmar a importância que leitura assume no curriculum formal desde os primeiros anos de escolaridade. Concomitantemente o surgimento das provas de aferição no sentido de testar o desempenho dos alunos no que respeita à leitura e à respetiva compreensão, reforçam a relevância da leitura no percurso escolar da criança.

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa assume-se, portanto de extrema relevância no curriculum escolar da criança. As Metas Curriculares² de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012 (Despacho n.º 5306/2012), e o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2015, são instrumentos normativos que consubstanciam a importância do processo de ensino – aprendizagem da língua portuguesa.

A partir dos anos 70 e até aos dias de hoje, os manuais escolares têm vindo a sofrer alterações, resultantes das transformações sociais e políticas que ocorreram em Portugal, desde logo, sendo mais apelativos ao estudo quer através do *design* utilizado quer através das figuras e das cores apresentadas.

A passagem do manual único para uma diversidade de manuais constituiu talvez a maior mudança no que concerne à colocação social e pedagógica do manual de língua portuguesa e trouxe consigo seguramente o aumento do leque de escolhas por parte das escolas, mas também novas preocupações relacionadas com a qualidade dos manuais e os critérios de adoção dos mesmos. No contexto escolar, concretamente na sala de aula, assistimos a uma diversidade de recursos como os recursos digitais. Contudo, o manual escolar, pela sua história e tradição, mantém a sua centralidade. A sua presença é crucial na sala de aula, servindo de instrumento para o estudo, de elemento de acompanhamento para os pais e constitui um instrumento de orientação para o

² http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

professor. Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que um uso excessivo do manual escolar poderá gerar uma relativa dependência do professor face ao manual e limitar a sua própria criatividade. Por outro lado, a centralidade que manual escolar poderá desempenhar no trabalho pedagógico que os professores estabelecem poderá inclusivamente condicionar a “evolução ideológica” da própria escola. Sendo assim, seguramente o manual escolar integra o discurso pedagógico oficial e encontra-se dependente da percepção do próprio professor.

3. Metodologia de análise dos manuais escolares: a proposta de Eugénio Brandão

A análise sociológica dos manuais escolares constitui uma área de grande interesse académico. As principais dimensões desenvolvidas têm-se centrado quer no levantamento de estereótipos de género e culturais (Fontaine, 1977; Brandão, 1979; Abraham, 1989) quer no estudo da importância e do papel das relações socioeconómicas que influenciam a publicação e a seleção dos manuais (Apple e Christian – Smith, 1991). Contudo, embora exista produção académica e científica de referência, a análise sociológica, neste âmbito, apresenta dados e explicações ainda insuficientes face à complexidade da temática.

A análise proposta procura sinalizar e registar, em quantidade, as “imagens” do feminino e do masculino veiculadas pelos textos, sugerindo ideias de confirmação de traços de desigualdade de género e de estereotipia, o nº de autores femininos e masculinos atravessando alguns indicadores tais como: figuras centrais patentes nos textos, figuras histórias, profissões transmitidas no masculino e no feminino, imagens valorativas de características de género e certas atitudes formativas com base na desigualdade de género.

Parte-se do pressuposto de que se houver uma exposição regular face a imagens discriminatórias, as crianças tendencialmente poderão adquirir determinadas ideias preconcebidas, construindo elas próprias “campos simbólicos” sobre a colocação social do feminino e do masculino, que lhes condicione as respetivas possibilidades de formação e de realização profissional e pessoal. Neste sentido, pretende-se alertar para a existência de ideias que transitem de geração em geração no contexto escolar e se vão enraizando na sociedade.

A metodologia inspira-se na proposta de Eugénio Brandão (1979) e insere-se num trabalho mais vasto de análise de conteúdo recorrendo a uma grelha de categorização com base nos seguintes elementos: identificação e breve contextualização do texto, tipo de texto, categorias de imagens veiculadas sobre o feminino e o masculino, com algumas significações associadas, tendo em conta o número de ocorrências. As categorias de análise consideradas surgem na linha de investigação desenvolvida por Eugénio Brandão (1979) e prendem-se com os seguintes elementos: autores

dos textos – masculino/feminino; as figuras apresentadas nos textos - figuras familiares, figuras históricas, figuras profissionais e figuras centrais e ou de referência, atividades associadas ao género; atividades profissionais associadas ao género, atitudes formativas associadas, também elas à questão do género.

Salientam-se assim duas unidades de observação: as ilustrações/imagens e os textos cujas leituras sugerem “territórios simbólicos” de desigualdade de género.

4. Indicadores de desigualdade de género no manual escolar de português 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico

O folhear dos livros é um hábito que se vai adquirindo desde a infância. Independentemente dos ambientes familiares serem ou não povoados de livros, o certo é que o manual de língua portuguesa constitui, para muitas crianças, o 1º livro de visualização sistemática. As figuras e as ilustrações que acompanham o manual são extremamente importantes e sugerem “outras” formas de leitura. São especialmente importantes quando são visionadas com regularidade podendo levar à memorização e consequente interiorização, no âmbito do processo de socialização. Torna-se assim um dos veículos privilegiados de transmissão de ideias e ideologias, valores e conhecimentos que no decorrer do dia-a-dia farão parte da vida escolar das crianças. Importa, pois, saber de que forma é exposta a informação e, ao mesmo tempo, o modo como ela é transmitida.

No fundo, procura-se responder a uma simples pergunta: o que transmite o manual de língua portuguesa?

4.1 Imagens/figuras e ilustrações presentes no manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade: sugestões de significado

Quadro 1 – Ilustrações/imagens e figuras do manual de língua portuguesa do 4º ano

Ilustrações	Total de ocorrências
Masculinas	24
Femininas	12
Neutras	
Animais masculinos	7
Animais femininos	
Animais em conjunto	4
Objetos	1
Plantas	5
Cenário	5

As figuras que acompanham os textos do manual são predominantemente masculinas. São imagens de homens e ou rapazes e ou sugerem o sexo masculino. Por exemplo, considerando um cenário apresentado no livro, ele é regra geral, composto por “elementos” masculinos, ou por elementos que sugerem o sexo masculino, como, por exemplo, cavalos e aviões ou animais masculinos.

O mundo das ilustrações do manual é assim fundamentalmente masculino. A relação de imagens é de 24 imagens masculinas para 12 imagens femininas.

Numa análise mais fina podemos encontrar, através das próprias imagens, algumas representações e alguns simbolismos que, de certa forma, reforçam quer a sobre-representação masculina quer a associação de ideias positivas ao sexo masculino.

Quadro 2- formas de representar a figura masculina no manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade

A manipular uma marioneta de letras
A caçar vampiros, sugerindo coragem e valentia
A viajar, sugerindo aventura
Homem sábio na figura do avô como contador de histórias aos netos e como escritor
Homem distribuidor de presente: a figura do Pai Natal
Homem como figura histórica representando D. Afonso Henriques o conquistador
Homem como navegador à descoberta do mundo
Rapazes a exercerem o direito de voto supervisionados por uma figura masculina
Rapazes a jogarem futebol
Rapaz observador da natureza
Homem como imperador, sugerindo poder e riqueza
Na versão BD, as figuras masculinas estão colocadas ao centro, ganhando uma forma destacada no centro da perspetiva do olhar
O homem como pai que faz magia e enriquece a infância dos filhos
O homem como símbolo da sabedoria, poder e proteção, associado à figura histórica do faraó e simbólica da esfinge egípcia

Denota-se predominantemente uma representação ilustrativa da figura masculina associada a ideias de ação, coragem, valentia e conhecimento.

Por seu lado, a figura feminina, surge associada às seguintes descrições conforme se poderá constatar através da análise do Quadro 3.

No tocante à figura feminina podemos afirmar que esta assume uma representação ilustrativa associada a ideias de contemplação, maior passividade e aos afetos.

Quadro 3- formas de representar a figura feminina no manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade

Uma mulher à janela
Raparigas com ar assustado
Como criada do imperador
Como mãe com bebe ao colo
Ao colo da mãe
Como princesa
Ligada aos afetos
A olhar para uma flor murcha no chão
A cheirar uma flor
Rapariga à porta do castelo debaixo de chuva
Como guia turística

Podemos afirmar que, perante o exposto, as ilustrações do manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade desfavorecem a mulher. Desde logo, em quantidade. Por cada ilustração feminina ocorrem 2 masculinas. Em termos de análise de natureza qualitativa, as ilustrações tendem a representar e veicular a ideia do homem como um ser ativo, corajoso, valente e sábio e a ideia da mulher como sendo menos ativa e mais contemplativa (à janela, a olhar para as flores...), associando-se a ela o medo, os afetos e o ato de cuidar.

A difusão das ilustrações e a sua visualização sistemática por parte das crianças em idade escolar, geralmente com 9 e 10 anos poderão conduzir à criação de ideias estereotipadas com base no género. Assim, as crianças ao interiorizarem estas ilustrações, através do processo de socialização e ou de reprodução interpretativa (Corsaro, 1997), reconhecidas como seres socialmente competentes (Sarmiento, 2000) poderão realizar um entendimento de que às mulheres e aos homens serão socialmente exigidos determinados tipos de comportamento, o que poderá condicionar o próprio processo de desenvolvimento pessoal e social.

4.2 A desigualdade de género em texto: sugestões de significado

Uma das temáticas fundamentais abordadas no manual de língua português é constituída pela família. Neste sentido, importa verificar que tipos de figuras familiares são veiculadas pelo próprio manual.

4.2.1 As figuras familiares veiculadas pelos textos

- 5 A mãe é a figura familiar que mais ocorre. Não tem profissão e dedica-se ao ato de cuidar e educar sugerindo, relativamente a uma eventual profissão/ocupação no futuro, a ocupação de

dona de casa. A figura paterna surge associada às brincadeiras na infância e à educação no que concerne à superação de obstáculos. O avô surge como contador de histórias e feitos relacionados com a valentia e a bravura. Por fim, as figuras de irmão e tio assumem um papel periférico mas no sentido do amparo.

Quadro 4 - Figuras familiares veiculadas pelos textos do manual de língua portuguesa do 4º ano

Figuras familiares que ocorrem nos textos	Nº de ocorrências
Mãe	3
Pai	2
Avô	1
Irmão	1
Tio	1

Confrontando com a análise realizada por Eugénio Brandão (1979), verificamos que o quadro que retrata a família tradicional e apela a uma estabilidade da vida familiar não se faz representar no manual em análise. As referências familiares ocorrem fora deste quadro normativo. Assim, assistimos à presença de mãe e filhos, pai e filhos, avô e netos mas não assistimos ao quadro familiar completo, por assim dizer.

5.1.1 As figuras históricas veiculadas pelos textos

A figura histórica assume uma importância crucial no entendimento que a criança faz do seu país e da sua cultura. Neste manual de língua portuguesa, a figura histórica evidenciada, ou seja, a figura histórica central é a de D. Afonso Henrique, o Conquistador.

Trata-se de uma figura masculina e que favorece a associação de ideias de coragem, valentia e bravura, valores, também eles, associados ao mundo masculino.

As figuras históricas que ocorrem são na sua totalidade pertencentes ao sexo masculino e associam-se aos grandes feitos da História de Portugal. Apenas surge uma referência a uma figura feminina e associada ao marido. Verifica-se que a figura histórica é valorizada no manual mas quase exclusivamente associada ao mundo masculino, a determinados traços psicológicos e comportamentais nos quais as dimensões da valentia, coragem e aventura encontram-se regularmente presentes. A figura histórica feminina é claramente subvalorizada. A história de Portugal transmitida no MLP realiza-se totalmente no domínio do masculino.

Quadro 5 - Figuras históricas veiculadas pelo manual de língua portuguesa do 4º ano

Figuras históricas	Tipo de referência
D. Afonso Henriques	Referência direta e biográfica 1º Rei de Portugal
Tristão Vaz Teixeira	Referência direta Navegador português
João Gonçalves Zarco	Referência direta Navegador português
Vasco da Gama	Referência indireta através do nome do neto Navegador português
Pedro Álvares Cabral	Referência indireta através do nome do neto Navegador português
Bartolomeu Dias	Referência indireta através do nome do neto Navegador português
Rainha D. Amélia	Referência direta como mulher de D. Carlos I e que teve iniciativa de fundar o Museu Nacional dos Coches

Notas conclusivas

O texto desta comunicação procura demonstrar através da apresentação de alguns indicadores de análise que o manual de língua portuguesa do 4º ano de escolaridade transmite, a parte dos conteúdos propriamente ditos e expostos nos textos em análise, ideias e sugestões de associações de significados que favorecem socialmente a figura masculina. Do ponto de vista cultural e biológicos homens e mulheres são simplesmente diferentes. A situação para a qual se procura chamar a atenção é a de que em função da exposição da veiculação da informação, as diferenças encontradas se imbuem de estereótipos que sugerem uma imagem socialmente desfavorecida da mulher, regra geral menos ativa do que o homem, podendo resultar na perceção desigual dos sexos em termos do prestígio social.

A figura masculina surge sobrerrepresentada e a ela são atribuídas características de bravura, coragem e conhecimento o mesmo não se verificando com a figura feminina. A forma como a figura feminina é veiculada sugere uma imagem da mulher marcada pela contemplação.

Na verdade, até que ponto conhecemos o curriculum? Em que medida os professores estão sensibilizados para esta temática? Será que a percebem?

São estas as questões que a presente comunicação pretende deixar *num tempo* que supostamente é *novo* e deverá contar com a reflexividade por parte dos professores e de todos os profissionais da educação.

Referências Bibliográficas

- Abraham, J. (1989). "Teacher ideology and sex roles in curriculum texts". *British Journal of Sociology of Education*. 10 (1), 33-51.
- Amâncio, Lúcia (2003). "O gênero no discurso das ciências sociais". *Análise Social*, vol. 168, 687-714.
- Apple, M.W. e Christian – Smith, L.K. (Ed.). (1991). *The politics of the textbook*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1990), *Poder, education y conciencia. Sociologia de la transmission cultural* (1ª ed.). Barcelona : El Roure
- Bernstein, B (1996)*Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (1ª ed.). Londres: Taylor and Francis.
- Bourdieu, P. (2007). "A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In M. A. Nogueira, A. Catani (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes. 41-64.
- Bourdieu, P. (2010). *A Distinção: Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1978). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Botelho, A., Borges, C., Morais, A. (2002) "As imagens dos manuais escolares de ciências Análise dos princípios de igualdade entre homens e mulheres." Disponível em essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/...com.../2002_asimagensdosmanuaiscolares.pdf
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Durkheim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Coimbra: Biblioteca 70.
- Foucault, M. (2002). "The order of things: an archeology of the human sciences", NY: Routledge
- Fernandes, António T. (1988). *Os Fenómenos Políticos*, Porto: Editora Afrontamento.
- Giddens, A. (2003). *A Constituição da Sociedade*. Brasil : Martins Fontes.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Assembleia da Republica (2005). *Constituição da República Portuguesa* (7ª revisão constitucional) . Lisboa disponível em CRP <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Assembleia da República (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro. Lisboa
- Bernard, Jessie (1982). *The Future of Marriage*. Yale: University Press
- Comissão Para a Cidadania e Igualdade de Género. Presidência do Conselho de Ministros, Nunes, M. Teresa (2009). *O Feminino e o Masculino nos Materiais Pedagógicos (in)visibilidades e (des)Equilíbrios*.Lisboa
- Mollo-Bouvier, S. (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Education et Sociétés*, 2. 73-89.
- Corsaro, W. (1993). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press - Sage publications,

- Rayou, P. (2005). Crianças e Jovens, Atores Sociais na Escola. Como os Compreender?. *Ed. Soc.*, 91. 465-484.
- Sarmento, M. J., Pinto, M. (1997). As Crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto, M. J. Sarmento (coord). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. 07-28.
- Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Samagaio, Florbela (2016). “Os manuais de português do 1º Ciclo como territórios simbólicos de (des)igualdade de género: o caso do manual do 4º ano (2014-2015).” In Atas do IX Congresso Português de Sociologia, Faro, APS.
- Torres, Anália (2002). “Casamento: conversa a duas vozes em três andamentos”. *Análise social XXXVIII* (163), 569-602 disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218733072F9uQX5hx1Ry60HQ5.pdf>

O tempo do professor: a relevância de dedicar um tempo às discussões de gênero e étnico-raciais na formação e na sala de aula

Ruth Pavan*

Resumo

O objetivo do artigo é mostrar a relevância de um tempo na formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais e de gênero em sala de aula e como esse tempo é vivido/percebido pelos professores, tanto no contexto da formação continuada quanto na prática em sala de aula. Os dados foram obtidos com professores de escola pública da educação básica que desenvolveram propostas de inovação no campo das relações étnico-raciais e de gênero de 2014 a 2016, supervisionados por professores pesquisadores desses campos. As entrevistas foram realizadas no mês de junho de 2017. Os dados mostram a relevância de dedicar um tempo na formação continuada para as discussões étnico-raciais e de gênero e como isso repercute no tempo da sala de aula. Todos os professores salientaram a relevância do tempo de formação e como isso afetou profundamente o tempo da sala de aula, incluindo um tempo para as discussões das relações étnico-raciais e de gênero, o que contribui para romper com o preconceito e a discriminação, seja ela de gênero e/ou étnico-racial. Os professores salientaram, ainda, que dedicar um tempo para essas discussões melhora as relações na sala de aula, bem como a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Tempo do professor, relações étnico-raciais e de gênero, formação.

The teacher's time: the relevance of dedicating some time to discussions about gender and ethnical-racial relations in both teacher education and the classroom

Abstract

This paper aims to show the relevance of having some time in continuing education to discuss ethnical-racial and gender relationships in the classroom and the way in which this time is experienced/perceived by the teachers, both in the context of continuing education and in their classroom practice. Data were obtained from basic education teachers working in a public school who carried out innovation proposals in the field of ethnical-racial and gender relations from 2014 to 2016 under the supervision of researchers in those fields. The interviews were performed in June 2017. The data evidenced the relevance of dedicating some time to discuss ethnical-racial and gender relations in continuing education, and the way this reverberates in the classroom time. All the teachers highlighted the relevance of the education time and how it deeply affected the classroom time, including some time to discuss ethnical-racial and gender relations, thus contributing to disrupt with prejudice and discrimination, whether it is related to gender, ethnicity or race. The teachers also pointed out that dedicating some time to those discussions improved relationships in the classroom as well as the students' learning achievements.

* Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação .Universidade Católica Dom Bosco. Pós-Doutoramento na Universidade do Minho. Apoio financeiro FUNDECT - MS

Keywords: Teacher's time, ethnical-racial and gender relations, education

O tempo perdido

Diante do portão da fábrica
o operário de repente para
o lindo dia agarrou-o pelo paletó
e como ele se volta
e olha o sol
vermelhinho redondinho
sorrindo no céu de chumbo
pisca-lhe o olho
familiarmente
Pois é camarada Sol
você não acha
que é babaquice
dar um dia destes
para um patrão?
(Jacques Prévert, 1985,p.131)

O tempo do professor, será um tempo perdido? A resposta a essa pergunta está relacionada à nossa concepção de educação. Para nós, grande parte do tempo do professor no contexto atual perde-se em atividades burocráticas que, longe de servirem para aumentar a qualidade da educação, funcionam como mecanismo de controle da prática docente, dentro de um contexto de gerenciamento e mercantilização da educação em conformidade com a lógica neoliberal.

Talvez em nenhum outro momento da educação no Brasil, a educação tenha sido tão bancária – expressão cunhada por Freire na década de 1970 – quanto nestes tempos, em que as avaliações externas aplicadas no Brasil visam a identificar o quanto os professores conseguiram depositar de conhecimento em seus alunos: “os professores operam numa imensidão de dados, indicadores de performance, comparações e competições. Com tal exposição de resultados o professor está sujeito a julgamentos de todas as ordens.” (Ivo e Hypolito, 2015, p.369).

Isso, para nós, sinaliza que o tempo do professor pode ser um tempo perdido. Um tempo perdido porque, sendo ocupado com essa dimensão bancária (2011), se perde a oportunidade de fazer da educação um processo de transformação social que inclui no contexto atual, como

Freire (1999) apontou nos seus últimos escritos, além da superação da desigualdade social, a transformação das relações de gênero e das relações étnico- raciais. Portanto, na nossa ótica, o tempo do professor não será um tempo perdido se estiver a serviço dessas transformações.

Apesar do tempo perdido com preenchimento de dados e indicadores, há ainda espaço para outros tempos nas escolas, como pretendemos mostrar neste artigo. Interessa-nos discutir que, apesar das estratégias de controle, há estratégias de subversão do tempo dos professores. Há diferentes formas de subverter o tempo na sala de aula, e uma delas é inserir discussões que não interessam para as métricas das avaliações, que impelem os professores e as professoras a elas se submeterem constantemente e também a seus alunos e alunas.

A defesa da subversão do tempo faz-nos lembrar de Freire (2011) quando afirma que o conteúdo da educação deve ser sempre renovado, ampliado. Para o autor, a “prática 'bancária' da educação” (p.142) é aquela que é essencialmente antidialógica e, “por isso, não comunicativa” (p.142). Ao mesmo tempo, defendemos com o autor uma “prática problematizadora, dialógica por excelência” (p.142).

Assim como Esteban e Fetzner (2015), afirmamos que o compromisso de nossas pesquisas é “com a democratização da escola pública, na busca de torná-la cada vez mais um lugar privilegiado para experiências emancipatórias, em que a ampliação do conhecimento seja parte do diálogo entre diferentes culturas, conhecimentos e sujeitos [...]” (p. 77). Isso fez com que buscássemos planejar, implementar e analisar projetos de inovação desenvolvidos nas escolas de Educação Básica. Acreditamos que assim damos visibilidade a “[...] conhecimentos e aprendizagens que, fora do alcance dos exames, possam afirmar a importância social da escola e indicar caminhos que possam contribuir com a ampliação de experiências de êxito” (ESTEBAN e FETZNER, 2015, p.77).

Apostamos que importa privilegiar um tempo para críticas ao uso do tempo do professor para perseguir os objetivos de aumentar o desempenho dentro da lógica do mercado, como incentivam as avaliações em larga escala. Importa ocupar o tempo para pensar em processos educativos que promovam a “justiça cognitiva” (Santos, 2007, p.86). Importa dedicar tempo para pôr em xeque o pensamento hegemônico, que se nutre da ideia de que existe somente um conhecimento válido, hierarquizando e inferiorizando todo aquele que foge de uma determinada lógica, reconhecida como científica.

Outra questão que não podemos deixar de lembrar no que se refere ao tempo do professor é que está havendo uma intensificação do trabalho vivido cotidianamente pelos professores e

professoras. Estes e estas têm sido, com bastante recorrência, culpabilizados/as e/ou responsabilizados/as pelos problemas da educação, sejam eles a reprovação ou a não-aprendizagem dos alunos, entre outros. Como diz Afonso (2014), “passará ainda muito tempo até que se perceba que não é com políticas culpabilizantes e formas autoritárias de controlo, nem mesmo com bonificações conjunturalmente compensatórias, que se pode dignificar a profissão docente” (p. 494). Como destacamos, defendemos que o uso do tempo seja para “[...] conseguir que a escola pública passe a estar ao serviço, não de uma discriminação classista e meritocrática (encoberta por uma suposta neutralidade ou igualdade formal de oportunidades), mas sim ao serviço de uma 'pluralidade de excelências'.” (Afonso, 2014, p. 494). Isso significa mostrar a visão reducionista de qualidade que a educação neoliberal segue e defender “[...] uma qualidade simultaneamente científica, pedagógica e democrática.” (Afonso, 2014, p. 494).

Inspirados em Santos (2007), defendemos que o tempo do professor seja ocupado para privilegiar uma qualidade que construa a justiça cognitiva, lembrando que “a luta por uma justiça cognitiva não terá êxito caso se apóie apenas na idéia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico.” (p.87). Defendemos, ainda, que seja ocupado para refletir e perceber que a distribuição equitativa “[...] é impossível nas condições do capitalismo e do colonialismo, pois o conhecimento científico tem limites intrínsecos quanto ao tipo de intervenção que promove no mundo real” (Santos, 2007, p. 87). Que o tempo do professor seja ocupado com a “ecologia de saberes”, que diz respeito à “busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos [o que] não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra-hegemônica” (Santos, 2007, p. 87).

Também defendemos que o tempo do professor seja utilizado para refletir sobre o “pensamento abissal” (Santos, 2007) que expressa, dentre outros, a divisão entre quem existe com direitos e visibilidade e os outros, inexistentes, invisíveis, sem direito. O conhecimento abissal é típico da modernidade, e podemos dizer que sua lógica está presente nas avaliações em larga escala, portanto, nas escolas e em seus currículos. Convém que o professor dedique um tempo para refletir sobre a visibilidade dos conhecimentos científicos e a invisibilidade dos demais:

Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas

também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia, que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. (Santos, 2007, p.72-73)

O entendimento da importância de o professor dedicar tempo às experiências que dão visibilidade aos conhecimentos invisibilizados pela ciência moderna e, no contexto atual, também pelas políticas neoliberais motivou-nos a pensar sobre a inclusão, ousaríamos dizer, com base em Santos (2007), de conhecimentos que estão do outro lado da linha. Essa inserção ocorreu por meio do que convencionamos chamar de projetos de inovação pedagógica, implementados por professores e professoras em diferentes escolas da rede pública de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Os professores foram acompanhados, desde o planejamento até a implementação e avaliação, por professores pesquisadores das temáticas de gênero e relações étnico-raciais e suas articulações com as desigualdades sociais. Portanto, isso pode ser visto como uma experiência de formação continuada que questionou permanentemente: no currículo das escolas, quais “[...] dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas?” (Silva, 1995, p.197), e “[...] qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder?” (Silva, 1995, p.197).

Quando operamos com a ideia do uso do tempo do professor para a inclusão de conhecimentos que historicamente a escola não esteve preocupada em discutir, entendemos que estamos construindo outra qualidade da educação escolar. Uma qualidade que atente para os diferentes conhecimentos, os diferentes grupos socioculturais, ou seja, que não se ajuste aos limites de uma tabela, de dados estatísticos e de fórmulas numéricas para medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Como já afirmamos, o tempo que defendemos para o professor é aquele que promove uma escola de qualidade, que promove a justiça cognitiva (Santos, 2007). Sendo assim, trata-se de ocupar o tempo para construir uma qualidade que:

atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas dos estudantes e seus grupos familiares em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os

espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (Silva, 2009, p.225).

Portanto, é “na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de responsabilidades publicizadas e assumidas coletivamente, articuladas ao projeto pedagógico da escola”. (Sordi e Freitas, 2013, p.90).

O tempo de inovação: com a palavra, as professoras e os professores

A pesquisa apresentada neste artigo traz a análise dos relatos dos professores que participaram de projetos de inovação desenvolvidos nas escolas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Durante o tempo de desenvolvimento do projeto, os professores e professoras envolvidos participaram quinzenalmente de discussões acerca do tema com pesquisadores e pesquisadoras que discutem as relações étnico-raciais e de gênero. As propostas de inovação no campo das diferenças e, especificamente, das diferenças nas relações étnico-raciais e de gênero foram desenvolvidas de 2014 a 2016. Entrevistas foram realizadas com esses professores no mês de junho de 2017. Para preservar o anonimato, utilizamos, pseudônimos.

Como já apontado, os projetos foram denominados de Projetos de Inovação. A expressão *inovação*, aqui utilizada, não caracteriza um projeto de inovação empresarial, que supõe maximizar o lucro com o mínimo de gasto de tempo e dinheiro, pois: “se nos processos produtivos com os quais os reformadores empresariais estão familiarizados pode-se copiar a inovação, na escola, a impossibilidade da padronização de operações, a natureza do processo e dos atores envolvidos impede o sucesso pela via da cópia” (Sordi e Freitas, 2013, p.90). Diferentemente da lógica empresarial, a inovação ocorreu justamente por trabalhar com a ideia de tempo sem a pressa que impede o pensamento, o questionamento, o debate, a problematização: “nessa visão, não é suficiente incentivar as escolas a tomarem ciência da inovação das outras, mas elas precisam, depois disso, disporem de um processo de reconstrução da inovação nos limites da sua realidade.” (Sordi e Freitas, 2013, p.90).

Feito esse esclarecimento, passamos a apresentar a forma como os professores perceberam a experiência de dedicar um tempo a esses projetos. A ideia de desenvolver um projeto durante todo o ano letivo foi para que ele não se caracterizasse como projeto que lembra datas comemorativas, resultando na folclorização da diferença, que “[...] na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades 'marcadas'”. (Louro, 2011, p.68). Trabalhar na ótica da folclorização contribui para os processos de naturalização das diferenças, ou seja, “[...] o

menino deve usar o azul e acostumar-se com ele, e a menina, com a cor rosa. As cores marcam os corpos – o masculino e o feminino [...]” (Xavier Filha, 2012, p.635).

Os projetos basearam-se no caráter eminentemente cultural da construção de gênero, ou seja, a cultura vai “ditando regras e prescrições normativas de como se constituir, se portar, se movimentar, de como agir e de como ser na vivência e na constituição da identidade de gênero e também da identidade sexual” (Xavier Filha, 2012, p. 635). Da mesma forma, também a diferença étnico-racial foi vista como construção histórica, cultural e política, portanto, não uma categoria natural ou biológica (Gomes, 2008).

A professora Carla trabalhou com os primeiros anos do Ensino Médio. Ela é professora de Língua Portuguesa, e seu projeto de inovação desenvolvido durante as aulas esteve articulado com a disciplina que trabalha. Durante um ano, trabalhou questões específicas de gênero e, no ano seguinte, trabalhou as diferenças de modo geral: cultural, étnico-racial e religiosa, entre outras. Ela aponta que um tempo dedicado à inovação contribui para gerar interesse nos alunos: A ideia de um projeto já caracteriza inovação para o professor, porque proporciona um planejamento que, minimamente, o afasta daquele material didático pronto e operacional que cansa a todos (professor e aluno). [...] Do outro lado, temos alunos que, primeiramente, simpatizam com a ideia de projeto e, ao observar do que se trata, seja questões de gênero ou abordagem da temática da diferença, acabam imergindo nas discussões, nas propostas de atividades, porque aquilo os afeta, então, começam a se integrar na proposta do trabalho, e o resultado é sempre muito alegre e bonito. Ao final do ano, produzimos um diálogo muito frutífero e, a partir desse diálogo, pudemos tomar consciência do quanto é necessário discutir questões de gênero na escola, bem como reivindicar um espaço escolar que abarque a diferença. Enfim, foi perceptível, pelo trabalho com o projeto de inovação, a ocorrência do processo ensino-aprendizagem. (Professora Carla).

Como já destacamos, a compreensão de diferença que norteou os projetos de inovação esteve articulada com “[...] a diferença não como um ‘dado’ que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser, simplesmente, reconhecido; mas, em vez disso, assumimos que a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura.” (Louro, 2011, p.65). Ou seja, ainda conforme a mesma autora, “ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência.” (Louro, 2011, p.65).

A professora Irene trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental e é professora de História. Ela trabalhou de forma mais enfática com as questões étnico-raciais com seus alunos durante as aulas. Eis o relato em que mostra como o tempo para a inovação foi produtivo para alunos e professores:

[...] desenvolvi projetos [inovações] nos quais procurei tensionar práticas preconceituosas e discriminatórias no contexto da sala de aula e da escola. Com os estudos, questionamentos e projetos realizados, pude perceber que é possível a construção de outras práticas que consideram os alunos como sujeitos no processo ensino aprendizagem, que a escola pode ser um lugar de ensino e aprendizagem, tanto para alunos quanto para professores, que os alunos têm voz e querem ter vez e que, se a escola for questionada, sua estrutura será abalada e um novo formato será possível. Foi um período de muita aprendizagem e muito produtivo. (Professora Irene).

A professora Júlia também trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental. A professora desenvolveu seu projeto juntamente com outro colega, e ambos trabalharam as questões étnico-raciais na disciplina de História. Como recurso para iniciar as discussões e mobilizar os alunos e alunas, os professores recorreram ao esporte, mas as aulas foram além do esporte. Foi feito também um estudo histórico da presença negra no Brasil e suas contribuições nas diferentes áreas do conhecimento. Esses estudos “poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria.” (Gomes, 2008, p.72). Segundo a professora:

O projeto de inovação implantado na escola pública de ensino fundamental significou o desenvolvimento de uma prática educativa com foco na formação integral do alunos considerando sua identidade, experiências sociais e questões socioeconômicas, políticas e culturais que permeiam a comunidades escolar, pois a transposição das temáticas voltadas para as questões étnico-raciais permitiu aos alunos revelarem seus saberes sobre a discriminação e preconceitos que perpassam suas vivências e os vários contextos da sociedade atual. Em consequência, o tempo vivenciado no espaço escolar mediante o projeto de inovação nos levou de maneira sensível a concluir que professor e alunos são protagonistas para defender uma sociedade mais humana com foco na justiça social. (Professora Júlia)

O professor Carlos trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente com as relação étnico-raciais. Trabalhou com grandes personalidades negras nas diferentes áreas: política, literatura, arte, educação e direito, entre outras. Trazer à tona os sujeitos negros é necessário, pois, “no Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções – são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade.” (Gomes, 2008, p.74). Conforme o relato do professor Carlos:

Foi de suma importância trabalhar com projetos de inovação em uma escola pública [...]. A priori, buscávamos desconstruir os processos discriminatórios e preconceituosos com diálogos pautados pelos “achismos” e através de ações improvisadas e sem reflexão. Além de não alcançar os objetivos almejados, corríamos o risco de dar eco ao que pretendíamos combater. Com o projeto de inovação e munidos de um referencial teórico, verificamos que a escola tende a um processo de padronização, homogeneização e monocultural da educação. Esses fatores levaram-nos a redefinir novas práticas, os projetos de inovação, para construirmos uma educação pautada na valorização e respeito às diferenças no espaço escolar. Sabemos que muito ainda há por fazer, mas somos gratos por ter tido oportunidade de ter dado alguns passos. (Professor Carlos).

É importante destacar que, para os professores e professoras, não houve desistência porque o projeto significaria mais trabalho e/ou dificuldades. Todos desenvolveram seu trabalho com compromisso, com interesse em avançar na construção de relações não-discriminatórias.

A professora Luciana trabalhou o projeto em uma escola em que as crianças e adolescentes vivem em estado de vulnerabilidade social, em um bairro de condições socioeconômicas bastante frágeis. Nesse sentido, as discussões de gênero trabalhadas na escola também foram, como não poderiam deixar de ser, constantemente atravessadas por questões de desigualdades sociais. Ela trabalhou com os anos finais do Ensino Fundamental. Para a professora,

O início da minha carreira na docência trouxe-me incertezas com as quais não sabia lidar, pois a realidade encontrada após o término da faculdade é bem diferente das encontradas nas salas da universidade. Quase desisti da docência, porém, não me via fazendo outra coisa, senão dar aula. Foi nesse momento que busquei a universidade e, para minha surpresa, encontrei o que eu estava procurando, o grupo de pesquisa em Educação, no qual fui inserida em 2015. Desde então, os estudiosos da área da Educação têm sido meus companheiros na busca por uma educação democrática e igualitária. [...] As

atividades do projeto de inovação foram o divisor de águas em minha vida, pois foi por meio das ações que minha carreira se concretizou, e atualmente sou uma professora completa. (Professora Luciana).

As diferentes discussões apresentadas nos projetos de inovação são necessárias no contexto da nossa sociedade porque, “ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida” (Louro, 2011, p.65). Em decorrência disso, “os 'outros', os sujeitos 'diferentes', os 'alternativos' ou os 'problemáticos' serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não-brancas, as não-heterossexuais ou não-cristãs.” (Louro, 2011, p.65). Com base nessas “normas”, produzem-se hierarquias, processos discriminatórios, exclusões, humilhações, etc.

A professora Clara trabalhou com as questões de gênero em suas aulas no Ensino Médio. Inclusive, esse trabalho incentivou-a a cursar o Mestrado em Educação, no qual desenvolveu uma pesquisa com o mesmo tema, ou seja, relações de gênero na escola. Isso demonstra que o uso do tempo do professor para desenvolvimento de projetos que causam transformações impulsiona a sua formação continuada. Para a professora Clara, desenvolver o projeto

[...] foi e continua sendo um sucesso e um prazer. Sucesso porque os alunos e as alunas “curtiram” falar a respeito do assunto. O ponto de partida foi o dia internacional da mulher, e depois passeamos por assuntos como o papel da mulher na televisão, o papel da mulher na política e a questão da invisibilidade da mulher negra na sociedade (em parceria com projeto étnico-racial em andamento na escola). Prazer, pois acompanhar os e as docentes na descoberta de novos horizontes e movê-los a tomar atitudes simples ou complexas diante de situações discriminatórias enche-nos de esperança e alegria pela certeza de que sempre é possível ir além, mover barreiras, com projetos de inovação durante o nosso fazer pedagógico, o que acontece já há um tempo na minha prática pedagógica e que continuará, certamente, nos anos vindouros. (Professora Clara).

O professor Daniel também desenvolveu suas atividade no Ensino Médio. Sua ênfase foi nas relações étnico-raciais. Para o professor, o projeto foi desenvolvido

Com o objetivo de mediar práticas inovadoras para o fortalecimento dos estudos étnico-raciais na perspectiva de discussão dos conceitos de afro-descendência, pertencimento e identidade negra para desconstruir visões discriminatórias e estereotipadas coloniais que ainda persistem na sociedade e no universo da sala de aula. Durante o processo

educativo, foi possível perceber, por meio das oficinas elaboradas no projeto, que os/as alunos/as construíram novos saberes sobre a diversidade étnico-racial. [...] significa um trabalho em favor do ser humano e em prol da cidadania, da democracia e da sociedade.

(Professor Daniel)

Merece destaque, na análise, a relevância atribuída por professores e professoras a um tempo de inovação em sala de aula, bem como à possibilidade de inclusão de discussões no currículo escolar de temas extremamente pertinentes para a construção de uma sociedade que rompa com o preconceito e a discriminação, seja ela de gênero, étnico-racial ou de classe, entre outras.

Algumas conclusões

Retomando o poema com o qual iniciamos este artigo, defendemos que nenhum tempo do professor e da professora, do aluno e da aluna, seja um tempo perdido. Tempo perdido, com base em nossa pesquisa, é o tempo em que a discriminação, o preconceito e a inferiorização ocorrem nas relações entre as pessoas, seja no espaço escolar ou fora dele. Tempo perdido é um tempo utilizado para hierarquizar as relações de gênero, para excluir aquele ou aquela que não se identifica com o que foi estabelecido arbitrariamente como norma. Tempo perdido é, como professor ou professora, ser tomado/a pela intensificação das tarefas burocráticas, tarefas impostas sem discussões, ou ainda, por um tempo de “treinamento” para provas de avaliação em larga escala dos seus alunos e alunas.

O tempo não perdido, segundo o que mostrou nossa análise das falas dos professores e professoras, é o tempo de diálogo com alunos e alunas, é o da discussão, do debate, da problematização. O tempo não perdido é aquele em que se rompe com os preconceitos, com a discriminação. O tempo não perdido é aquele que não estabelece uma relação bancária com o aluno e a aluna, cobrando um conteúdo asséptico, supostamente apolítico, que em nada afeta alunos e alunas. O tempo não perdido é aquele que dinamiza a relação entre professores/as e alunos/as, que contribui para a justiça racial, de gênero, para a *justiça cognitiva*. Enfim, tempo não perdido é aquele que vai transformando e “[...] inovando a organização curricular, as relações educadores-educandos, as relações humanas nas escolas” (Freire, 1999, p. 169), que, embora não suficientes para a transformação da sociedade, continuam sendo indispensáveis.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 487-507.
- Esteban, Maria Teresa, & Fetzner, Andréa Rosana. (2015). A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, (spe), 75-92.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOMES, Nilma Lino. (2008). "A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03". In. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. Petrópolis RJ: Vozes. (67-89)
- Ivo, Andressa Aita, & Hypolito, Álvaro Moreira. (2015). Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 365-379.
- Louro, Guacira Lopes. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul.
- Oliveira, Inês Barbosa de. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii.
- Pavan, Ruth, & Backes, José Licínio. (2016). O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 35-58.
- Prévert, Jacques. (1985). *Poemas*, RJ, Nova Fronteira.
- Silva, Maria Abádia da. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, 29(78), 216-226.
- Silva, Tomaz Tadeu. (1995). "Currículo e identidade social: territórios contestados". In. Silva, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 190-207.
- Sordi, Mara Regina Lemes de, & Freitas, Luiz Carlos de. (2013). Responsabilização participativa. *Retratos da Escola*, 7(12), 87-98.
- Xavier Filha, Constantina. (2012). A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 627-646.

Farewell to ex-cathedra lectures: redefining the role of teachers in the Flipped Classroom

Amel Meziane-Fourati *

Abstract

Introducing 21st technological screen-based tools into the teaching and learning ecosystem has gradually brought about changes in the classroom dynamics as well as a reconceptualization of both teachers and learners' roles. It comes as no surprise that the new generation of learners has been immersed into technology at an early age. These learners and more specifically those who are enrolled in an undergraduate or a postgraduate university program, have been reported to become less engaged with the frontal teaching method and less involved in the learning act (Young et al., 2009) mainly because the traditional pedagogical stance is no longer suitable for their needs. Auditoriums and amphitheatres turned into hostile learning environments where students are mostly preoccupied by taking out notes without paying much attention to the content (Hockings and al., 2008). As for teachers, they are not only overburdened by the substantial amount of information they have to deliver but are also unable to attend to individual difficulties or questions due to the large groups of students. Among the innovative pedagogical approaches that have emerged, the Flipped Classroom (FC) (also called *Inverted Classroom*) came as a potentially effective solution to improve the higher educational system. It has certainly gained a lot of attention yet its long-term learning outcomes haven't been empirically demonstrated enough (O'Flaherty and Phillips, 2015). This paper defines this asynchronous pedagogical approach, presents some of its commonly cited advantages and drawbacks, and thoroughly describes the changing role of teachers who have adopted the **FC** strategy at university.

Keywords: The flipped classroom (**FC**), blended learning, higher education

I. Introduction

During the last two decades, technological innovations particularly screen-based technology, in its multiple forms, and the internet have undeniably become an integral part of human lives and have incrementally re-shaped the way we perceive the world surrounding us, communicate with each other and learn. Therefore, it comes as no surprise that long established concepts particularly literacy, teaching and learning have been redefined to better reflect the reality of our world. Following such drastic changes, the learning and teaching ecosystem has been witnessing a continuous evolution (Wells et al., 2008) and higher education, as one key element,

* Amel Meziane-Fourati is a holder of a PhD in Applied Linguistics from Essex University (UK). She has been working as a teaching assistant for the last seven years in l'Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités de Zaghuan (ISEAHZ). Her research interests include L2 and L3 writing, noticing vocabulary in second language acquisition, corpora and blended learning.

has been having its fair share of both necessary and sometimes unwelcomed transformations. Indeed, the current state of play in higher education's international issues unravels sadly predictable news: universities are old-school and have to *"adapt in ways that meet the conceptual needs of our times"* (O'flaherty and Phillips, 2015: 85). Although a learner's engagement is crucial for active learning to take place, university students became less engaged in the classroom (Barkley, 2010; Coates, 2006, Schullery et al., 2011). Indeed, the same scenario repeatedly unfolds after a few weeks of lecture attendance in a substantial number of universities worldwide: passive attitudes towards the learning act (apart from scribbling some notes or ideally writing some annotations on the page margin during the lectures) (Nouri, 2016; Young et al., 2009), little or absence of interaction with the lecturer, a high rate of lecture absenteeism (Gump, 2006), and a substantial number of errors lecturers do not even anticipate. Obviously, the message coming through is the following: there is a serious problem with the way university students are taught nowadays. In view of such an alarming situation, technology use incorporated under the form of blended learning has been suggested as a potentially effective remedial strategy. Defined as an unconventional and up-to-date educational approach that combines two complementary environments i.e. a face-to-face physical classroom and an online-based virtual classroom, blended learning is praised for its plethora of advantages.

The flipped classroom (**FC**), which is more relevant to the scope of this paper, is clearly the model of blended learning that has been gaining most of the attention in current technology-related teaching and learning research. First trialled in American secondary schools (Bergmann and Sams, 2009), the flipped classroom is loosely defined as a setting where what is typically done in the classroom is done at home, and what is typically considered as homework, is done in the classroom (Bergmann and Sams, 2012). Thus, *"direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment"* (The Flipped Learning Network, 2014). Unlike what some may think, the Flipped Classroom approach is neither suitable for specific disciplines of study nor a rigid standardised teaching model. Consequently, its adaptability to various subjects and educational settings creates a myriad of ways in which teachers can implement it. Indeed, Lebrun (2015) explains that there are various competing factors to be considered prior to establishing a Flipped Classroom model suitable to a specific educational context. These are: time, space, learning and teaching. The present paper aims at addressing the different

advantages and drawbacks of the **FC** approach and re-defining the role of university teachers who adopt **FC** in their courses.

II. The advantages and disadvantages of the Flipped Classroom (FC) revealed

In contrast with the frontal classroom, where teachers are considered the main source of information and learners are mere passive recipients, the flipped classroom is more likely to enhance motivation. With an **FC** approach, university teachers can transmit knowledge via various channels: videotaped lectures, PowerPoint presentations, audio-extracts, and paper-based material. This combination results into enriched learning environments that alleviate boredom and capture the attention of millennial students (Kurtz et al., 2014; Roehl et al., 2014). Being a student-centred and constructivist teaching approach, the flipped classroom allows for enormous flexibility. Indeed, learning and teaching are conceptualized as spatio-temporally boundless acts that do not necessarily have to take place in a specific physical space during a scheduled time slot. As the principle of *content delivery only during lectures* becomes outmoded, the Flipped Classroom helps teachers and students to move a step closer to more customised teaching and learning environments (Enfield, 2014). With videotaped lectures becoming accessible online, learners, for example, can rewind as many times as they need, take a break or look up words or notions they don't understand. As such, more flexibility reflects a greater recognition of the learning styles as well as paces that distinguish one student from another and creates plenty of learning opportunities for learners with special needs. Also, with the constraints of time and space disappearing, low-order thinking processes namely retaining and understanding information take place outside the classroom during the self-study phase, whereas higher-order processes, which involve application, analysis and creation (Pluta et al., 2013), are dedicated more attention during the lectures. In point of fact, **FC** frees up more in-class time for student-centered interactive learning activities and group-based discussions, which develop demanding thinking processes, foster communication skills and equip learners with time-management strategies.

Granting all this flexibility, the Flipped Classroom approach is inconceivable in digitally divided educational contexts, where digital ownership and Internet access still depend on socio-economic status (Norris, 2001). Furthermore, the infrastructural reality in various universities worldwide hampers the implementation of such innovative pedagogy. To illustrate, the lack of basic equipment, relevant technical training, and decent Internet access are major problems that persist in a substantial number of educational institutions; hence, the Flipped Classroom remains

a pedagogical luxury. Also, to ensure maximum effectiveness and efficiency, the implementation of the Flipped Classroom requires the design of a well-structured accessible online environment such as a web platform or a MOOC (Massive Open Online Course). Such endeavour hangs not only on the expertise of a technical staff but also on a large financial investment. To put it differently, developing online courses is costly and challenging, and the design process has to be well thought-out so that the final outcome is user-friendly and future-proof.

Although studies, which dealt with students' views on the Flipped Classroom approach, remain scarce, the body of research compiled so far reveal that perceptions tend to be relatively positive with an important number of students favouring the Flipped Classroom over more traditional teaching approaches across many settings and disciplines (Bishop and Verleger, 2013). For instance, in a study carried out in the Australian National University (ANU) with final-year undergraduates enrolled in an actuarial studies programme, Butt (2014) sought to investigate the attitudes of 100 respondents, who attended during a whole semester a course that was redesigned using an **FC** framework. Results show that the 75% of the respondents adapted easily to the pedagogical change, were enthusiastic and did recognise the added value that the Flipped Classroom can bring to learning environments as opposed to conventional didactic-based lectures. Likewise, a more recent survey (Basal, 2015) conducted in a Turkish state university with 47 pre-service teachers, who experienced English language reading and writing in a **FC** setting, yielded a considerable amount of positive answers. Participants' comments clearly show that they perceived the Flipped Classroom as a beneficial pedagogical approach, which reckons different learning styles and increases learners' chances of being more active in the classroom. Yet, these studies mentioned that a significant minority seemed deeply reluctant and preferred the reassuring cocoon-like nature of the classroom as a learning physical space and the comforting presence of the teacher as an authority. Other students believed that the nature of the Flipped Classroom requires autonomous learning, thus left them unprepared for the exams (Hagan and Fratta, 2014). There is clearly a common interest in investigating students' perceptions, yet little has been reported regarding the impact of **FC** on students' performances or the achievement of sought learning goals (Freeman et al., 2014).

III. Redefining the role of university teachers in the Flipped Classroom

In a sense, the Flipped Classroom comes as a great help for struggling higher educational systems. Yes, it meets the needs of new generations of learners, who are undeniably avid consumers of technology, but its implementation requires drastic changes when it comes to the

university teacher's role. At this stage, it is crucial to debunk a persistent myth and assure that a Flipped Classroom is not a lazy option educators choose to take a weight off their shoulders; not by a long chalk. Indeed, the instructional design of an **FC** model and its successful implementation requires the mastery of three types of knowledge: technological, pedagogical and content knowledge. Added to that, teachers have to take the role of decision-makers and choose what and how to flip depending on their own previous teaching experiences, the taught subject, and the students. So, designing lessons as well as teaching materials becomes more challenging and requires more creativity as teachers have to do with a blend of online and in-classroom syllabi.

More learning autonomy often comes at a great cost. Indeed, the Flipped Classroom is an asynchronous learning approach which allows students to be more responsible for their learning paths. However, being generally drawn to the infinite amount of data easily accessible online for free, it is hard sometimes for them to distinguish between authentic and inaccurate information. This often leads to learners' exposure to or retention of unreliable or biased facts. In the face of this delicate situation, teachers attempt to find a subtle way out of possible pedagogical dilemmas. Accordingly, they play the role of filtering agents, who guide their students in their quest of genuine information.

Although direct instruction is out of the picture, teachers have to assign some time for knowledge consolidation; therefore, have to review the information acquired outside the classroom and deepen their students' understanding of core concepts (Strayer, 2012). On some occasions, the review process involves tutoring or giving extra help for students who find some parts of the lectures ambiguous (Prober and Khan, 2013; Wallace, 2014). Equally important is teachers' contribution in creating an interactive in-classroom environment, which introduces project-based learning, promotes peer collaboration, and triggers high-order thinking processes via a wide range of vigorous learning activities (role-plays, group projects, and pair-work) (Pluta et al., 2013). Being learning facilitators rather than content transmitters, teachers are involved in a more active teaching experience, and the classroom becomes a hub for sharing ideas, applying knowledge as well as fostering critical thinking.

IV. Conclusion and recommendations

The flipped Classroom is a novice pedagogical approach which if properly implemented has the power to transform ex-cathedra lectures into rich teaching/learning experiences and maximise students' chances of developing high-order thinking processes sought by stakeholders. However,

the recency of the **FC** approach in the long history of pedagogy is a decent explanation for why there are few experimental studies, which examined its impact on students' achievements or investigated its effects on learners with different personalities, proficiency levels, and indirect learning strategies (metacognitive, affective and social). As such, university teachers should bear in mind that the implementation of an **FC**-based teaching model should be accompanied by a constant evaluation of its efficacy and subject to pertinent modifications whenever it is deemed necessary. For although the existing research in various disciplines has suggested several **FC** frameworks, faculty members should reflect upon their suitability and practicality for their own teaching settings and work hand in hand to develop customized frameworks, which are more likely to be effective.

Bibliographic references

- Barkley, E. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook For College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: two Colorado teachers make vodcast of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 22-27
- Bishop, J.L., and Verleger, M.A. (2013). The flipped classroom : A survey of the research. In *Proceedings of the 120th American Society of Engineering Education Annual Conference and Exposition, United States of America, June 23-26*
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach. Evidence from Australia. *Business Education and accreditation*, 6(1), 33-43
- Coates, H. (2006). *Student Engagement in Campus-based and Online Education: University Connections*. London: Routledge.
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-PTM. Retrieved May 6, 2014, from http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/F_LIP_handout_FNL_Web.pdf
- Freeman, S., Eddy, S., McDonough, M., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H. and Wenderoth, M. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics. *PNAS*, 111(23), 8410-8415.
- Gump, S.E. (2006). Guess who is not coming to class : student attitudes as indicators of attendance. *Journal of Educational Studies*, 32(1), 39-46.

- Hagen, E. J., & Fratta, D. (2014). Hybrid learning in geological engineering: Why, how, and to what end? In M. Abu-Farsakh, X. Yu, & L. R. Hoyos (Eds.). In *proceedings of Geo-Congress Technical Papers: Geo-characterization and modeling for sustainability*, Atlanta.
- Kurtz, G, Tsimerman, A & Steiner-Lavi, O 2014. The flipped-classroom approach: The answer to future learning? *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 171-181.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), p.65-78.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Flaherty, J and Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education : A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95
- Ogden, L., Pyzdrowski, L. & Shambaugh, N. (2014). A Teaching Model for the College Algebra Flipped Classroom. In J. Keengwe, G. Onchwari & J. Oigara (Eds.), *Promoting active learning through the Flipped Classroom Model* (pp. 47-70). Hershey: Information Science Reference.
- Prober, C., & Khan, S. (2013). Medical education reimaged: A call to action. *Academic Medicine*, 88, 1407–1410.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Schullery, N.M., Reck, R.F. and Schullery, S.E. (2011) Toward Solving the High Enrollment, Low Engagement Dilemma: A Case Study in Introductory Business. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(2), 1-9.
- Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15, 171–193.
- Wallace, A. (2014). Social Learning Platforms and the Flipped Classroom. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(4), 293-296.
- Wells, P., de Lange, P. A., & Fieger, P. (2008). Integrating a virtual learning environment into a second-year accounting course: determinants of overall student perception. *Accounting & Finance*, 48(3), 503-518.
- Young, M. S., Robinson, S., & Alberts, P. (2009). Students pay attention! Combating the vigilance decrement to improve learning during lectures. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 41–55.

Flipped classroom: estratégia de aprendizagem que promova o envolvimento do aluno para aprender

Sandra Emília Barros de Sousa*, José Luís Pires Ramos**

Resumo

O acesso sem precedentes à informação através dos dispositivos móveis e os recursos tecnológicos oferecidos por estes dispositivos fez surgir uma nova geração de estudantes, apelidada por Seres (2011), "A Polegarzinha". Essa nova geração tem características peculiares de aprender, não admitindo mais estruturas tradicionais de ensino, trazendo desafios à educação e a abordagem flipped classroom é apontada por alguns autores (Scenario, 2013; Bishop e Verleger, 2013 & Lo e Hew, 2017) como promissora de renovação para esse processo, visto que esta, para além de possibilitar a integração tecnológica (McConatha, Penny, Schugar, & Bolton, 2014; Domingos & Garganté, 2016) nas práticas educativas, poderá proporcionar uma aprendizagem ativa, centrada no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem (Moreira, 1999, 2006, 2011; Ausubel, 2000 & Zabala, 2010). Este texto expõe o desenvolvimento e a implementação deste princípio e os resultados esperados no âmbito de um projeto investigativo em andamento. A estratégia a abordagem flipped classroom (com recurso a tecnologia móvel) poderá ser eficaz no sentido de oferecer um ambiente de aprendizagem flexível, maior interação professor x aluno e aluno x aluno, conceber um conteúdo intencional, quer dizer, um conteúdo significativo e, por conseguinte, promover o envolvimento e motivação na realização das tarefas; oferecer conhecimentos e habilidades para capacitar alunos e professores no sentido de motivar e envolver o aluno a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem. Assim sendo, pretendemos desenvolver e implementar uma estratégia a abordagem flipped classroom (com recurso à tecnologia móvel) nas disciplinas de História, Geografia e Ciências da Natureza do 9º ano numa escola pública brasileira. A proposta assume o paradigma construtivista (Aires, 2011) abordagem quanti-qualitativo (Afonso, 2014), tendo como modalidade de estudo o Design Research (Wang & Wang, 2013; Nunes, 2015)

Palavras Chave: estratégia de aprendizagem; flipped classroom; tecnologia móvel na educação.

Abstract

The unprecedented access to information through the mobile devices and the technological resources offered by these devices gave rise to a new generation of students, dubbed Seres (2011), "The Thumbnail." This new generation has characteristics peculiar to learning, not admitting more traditional teaching structures, bringing challenges to education and the flipped classroom approach is pointed by some authors (Scenario, 2013, Bishop and Verleger, 2013 & Lo and Hew, 2017) as promising of renewal for this process, since in addition to enabling

* Investigadora da Universidade de Évora (Portugal) e professora do Ensino Fundamental do sistema público brasileiro, sandrabarros201550@gmail.com

** Professor Associado (Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora), jlramos@uevora.pt

technological integration (McConatha, Penny, Schugar, & Bolton, 2014; Domingos & Garganté, 2016) in educational practices, it can provide active, student-centered learning and learning needs (Moreira MA, 1999, 2006, 2011, Ausubel, 2000 & Zabala, 2010). This text discusses the development and implementation of this principle and the expected results of an ongoing research project. The flipped classroom approach (using mobile technology) may be effective in providing a flexible learning environment, greater interaction between teacher vs. student and pupil vs. student, designing intentional content, meaning meaningful content, and promote involvement and motivation in the performance of tasks; offer knowledge and skills to empower students and teachers to motivate and engage the student to take responsibility for their own learning. Therefore, we intend to develop and implement a strategy to approach flipped classroom (using mobile technology) in the subjects of History, Geography and Natural Sciences of the 9th grade in a Brazilian public school. The proposal assumes the constructivist paradigm (Aires, 2011) quanti-qualitative approach (Afonso, 2014), having as a study modality the Design Research (Wang & Wang, 2013; Nunes, 2015)

Keywords: learning strategy; flipped classroom; mobile technology in education

Introdução

De acordo com Spize (1970 citado por Vieira e Tenreiro-Vieira, 2005) o professor que tenciona ter resultados positivos na sua forma de ensinar, deve selecionar estratégias que proporcione: (1) a ativa participação dos alunos; (2) um elevado grau de realidade ou concretização e (3) um maior interesse pessoal, motivação e envolvimento do aluno, pelo que o ensino deve ser dirigido ao desenvolvimento de metodologias educativas centrada no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem, onde o aluno deixa de ser apenas um “figurante” e passa a ser “protagonista” do seu próprio processo de formação de significação da realidade circundante, provocando, desta forma, transformações no objeto e no próprio sujeito (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999; Valle et al, 1999; Boruchovitch, 1999; DCN, 2013). Esta representa uma visão diferente de ensino e aprendizagem, o professor surge como um mediador do conhecimento e não mais, como detentor, passa a facilitar a construção ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, tornando-os conscientes e reflexivos desta construção.

Os alunos com que lidamos hoje cresceram com acesso à informação sem precedentes através dos dispositivos móveis. O recurso tecnológico oferecido por estes dispositivos fez surgir uma nova geração de estudantes, apelidada por Seres (2001), “A Polegarzinha”. Essa nova geração tem características peculiares de aprender, não admitindo mais estruturas tradicionais transmissíveis de ensino, trazendo desafios à educação.

O recurso à tecnologia móvel aliada a uma “boa estratégia pedagógica” se afigura uma mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos e para todos os agentes do processo educativo em âmbito escolar (McConatha, Penny, Schugar, & Bolton, 2014) e o modelo flipped Classroom é um modelo de ensino apontado por alguns autores (Bishop & Verleger, 2013, Lo & Hew, 2017) como promissor de renovação para esse processo, visto que este, para além de possibilitar a integração tecnológica nas práticas educativas, poderá proporcionar uma aprendizagem ativa, centrada no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem (Moreira, 1999, 2006, 2011; Ausubel, 2000 & Zabala, 2010).

O projeto exposto neste documento corresponde a uma intervenção que será realizada numa escola de ensino fundamental na capital do Brasil, no âmbito do doutoramento em Ciências de Educação, ministrado pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Contexto da intervenção e identificação do problema

Ensino Fundamental

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (2013), os alunos do Ensino Fundamental regular, nomeadamente, os alunos do 9º ano de escolarização são adolescentes de faixas etárias “cujo o desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionados aos seus aspetos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação” (p. 110). Como agentes históricos que são, suas características de desenvolvimento refletem seus modos próprios de vida e as múltiplas influências culturais, sociais e econômicas.

As grandes transformações em que o mundo contemporâneo está vivendo, especialmente o acesso sem precedentes à informação através dos dispositivos móveis, fez surgir uma nova geração de estudantes, como já dissemos. Essa nova geração tem comportamentos e características peculiares de aprender, voltada para interesses e necessidades próprias, não admitindo estruturas tradicionais de ensino, ou seja, não admite mais o professor como único detentor do saber. Nesse contexto, cabe aos profissionais de educação, entender como lidar com o perfil dessa nova geração de alunos, tentar captar como os alunos aprendem hoje em dia, quais suas necessidades e interesses de aprendizagem e como eles relacionam e se envolvem no processo de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula.

A nossa experiência em sala de aula, bem como, a bibliografia por nós compulsada (Zabala, 2010; Moreira, 2011) revela-nos que, embora os currículos e práticas pedagógicas tenham sofrido mudanças, ainda é muito comum, intervenções pedagógicas voltadas para a mera transmissão e receção de informação, o professor como único agente ativo no contexto

educativo, ele não procura considerar as experiências, necessidades e interesses dos alunos, nem tampouco, a maneira e ritmo de aprendizagem de cada aluno. Assim, é exetável que se encontrem alunos pouco motivados e envolvidos para a aprendizagem. Nestas circunstâncias, torna-se imperioso, propiciar aos alunos condições a aquisição de aprendizagem significativa, tendo em conta que para alguns autores (Novak e Gowin, 2002; Moreira, 2011) quando o aluno consegue perceber o significado de sua aprendizagem, tende a envolver-se mais e motivar-se mais no seu próprio processo de aprendizagem, o que constitui um desafio para qualquer profissional de educação.

Os componentes curriculares: História, Geografia e Ciências Naturais

As disciplinas de História, Geografia e Ciências Naturais são os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos os alunos devem ter acesso, independente da região e do lugar em que vivem, assegurando características específicas das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como, dos projetos políticos- pedagógicos das escolas.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam as áreas de conhecimento: (1) Ciência Humana, englobando as componentes de História e geografia, (2) Ciências da Natureza, englobando a componente curricular de Ciências Naturais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), esses componentes curriculares pretendem garantir aos alunos o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, bem como, a incorporação de novos saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano escolar e da vivência do aluno. Nesse mesmo documento, salientam-se a importância de desenvolver no aluno a capacidade de aprender a aprender e estabelecem logo à partida as bases fundamentais para as estratégias a serem utilizadas na intervenção pedagógica. As orientações metodológicas sugeridas por este documento enfatizam a importância de se desenvolver metodologias e estratégias variadas, que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos, que os permitam desenvolver iniciativa e autonomia, motivando-os para se envolverem no seu próprio processo de aprendizagem o que implica “favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses diferentes” (DCN, 2013, 118). Desta forma, privilegia-se a adoção de métodos, estratégias de aprendizagem com abordagens abertas e criativas, como por exemplo: atividades em plataformas educativas, fóruns de discussão online, aprendizagem com

a apropriação de dispositivos móveis, como smartphone, tablets, etc.); que orientem os alunos na realização de processos elementares de investigação / pesquisa baseada em problemas e projetos; que fomentem a aprendizagem de forma livre (acender ao material didático a qualquer hora e em qualquer lugar) e de forma responsável; que possa encorajar a partilha de ideias através de discussão em grupo, atividades interativas e colaborativas.

Escolha dos intervenientes

Alunos dos 9º anos de uma escola pública brasileira (totalizando uma média de 105 alunos) e os professores regentes das disciplinas de História, Geografia e Ciência Naturais.

Tabela 1 Síntese de dados obtidos através de instrumentos de recolha de investigação preliminar de informação.

Instrumento de recolha de informação	Evidências
Entrevista preliminar e conversas informais aos professores para tentar perceber quais são os problemas enfrentados por eles e o que eles, os professores, pensam sobre a nossa proposta de intervenção	- Alunos desmotivados, pouco envolvidos na sua aprendizagem; - Alunos com autoestima baixa e pouca confiança nas suas capacidades; - Professores dispostos a colaborar e até contagiados com a proposta de intervenção.
Enquete ao diretor da escola no sentido de dar-nos a conhecer a atual realidade da escola em seus aspetos de infraestrutura e organizativo.	- A escola dispõe de rede de internet sem fio (wireless), porém essa rede não é exclusiva para atividades educativas, sendo compartilhada pelos serviços burocráticos da escola; - A rede não tem capacidade de suportar atividades realizadas em plataformas, de modo que temos que buscar alternativas, por exemplo, criação de redes locais (antes de iniciar a aula, armazenar tudo em um servidor).
Enquete aos professores	- 98% dos professores possuem um aparelho smartphone; - 99% dos professores tem acesso a internet em casa.
Enquete aos alunos	- 80% possuem um aparelho smartphone; - 85% têm acesso a internet em casa.

Questões e objetivos

No sentido de tentar compreender como novas estratégias pedagógicas (com recurso a aprendizagem móvel) poderão apoiar e dar respostas mais adequadas para o processo de aprendizagem dos alunos nascidos na era digital, motivando-os e envolvendo-os no seu próprio

processo de aprendizagem, definimos os seguintes objetivos: (1) Desenhar, experimentar e implementar uma estratégia pedagógica centrada na abordagem à aprendizagem invertida (com recurso a aprendizagem móvel) destinada às turmas do 9º ano do Centro de Ensino Fundamental EB¹ que promova melhoria nos resultados de aprendizagem, maior motivação e envolvimento dos alunos nas atividades escolares; (2) Analisar se a adoção de uma estratégia de aprendizagem invertida (com recurso a aprendizagem móvel) teve impactos positivos nos resultados da aprendizagem dos alunos, na motivação e no envolvimento cognitivo, atitudinal face de cada uma das disciplinas, após serem expostas à intervenção educativa da referida estratégia pedagógica; (3) Analisar se a referida estratégia pedagógica melhorou a perceção de eficácia na aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta que uma “boa estratégia pedagógica” (com recurso à tecnologia móvel) se afigura como uma mais-valia no processo de aprendizagem dos alunos e para todos os agentes do processo educativo em âmbito escolar (Mconatha et al, 2014). A intenção do presente trabalho é procurar respostas para o que se considera pertinente, situando-se em três questões à partida: (1) em que medida os resultados de aprendizagem dos alunos podem melhorar com a adoção de uma estratégia de aprendizagem invertida (com recurso à aprendizagem móvel) nas disciplinas envolvidas? (2) em que medida a motivação e o envolvimento dos alunos em atividades educativas (na escola e em casa) melhora através da utilização de uma estratégia de aprendizagem invertida (com recurso à aprendizagem móvel)? (3) em que medida a perceção dos professores e alunos sobre a eficácia da estratégia de trabalho assente na aprendizagem invertida melhorou em cada uma das disciplinas?

Quadro teórico

Estratégia de Ensino e Aprendizagem

Trata-se de um conceito multifacetado, intimamente ligado as ações globais, tanto de professores quanto de alunos, organizadas e dirigidas intencionalmente no sentido de atingir uma determinada meta. Enquanto atributo ao professor, é um plano de ação didática intencional e orientadora para a promoção da aprendizagem do aluno. Já como atributo ao aluno, são um conjunto de habilidades comportamentais e procedimentais no sentido de processar e armazenar significativamente a informação, regulando e controlando os processos cognitivos (Weinstein & Mayer, 1983; Dansereau, 1985; Boruchovitch, 1999; Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1999; Roldão, 2009). As estratégias pedagógicas representam peça fundamental na promoção da

¹ Nome fictício, preservar identidade da escola.

motivação e envolvimento do aluno para aprender, traduzindo-se em ganhos positivos na qualidade e nos resultados da aprendizagem (Boruchovitch, Bzuneck, & Guimarães, 2010; Martinelli & Sisto, 2010). De modo que o professor precisa valer-se dos vários recursos, métodos e estratégias que proporcione uma aprendizagem com significado, prazerosa, direcionada aos interesses e perspectivas dos alunos (Novak & Gowin, 2002; Moreira M. , 2006). Assim sendo, alguns autores (Ausubel, 2000; Novak e Gowin, 2002; Zabala, 2010; Moreira, 2013) salientam a importância de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, visto que, para esses autores, essa variável é a que mais influência na qualidade da aprendizagem, ao ativar os conhecimentos prévios dos alunos, estes perceberão o significado e relevância do conteúdo que está sendo estudo, traduzindo, desta forma, numa maior predisposição em envolver-se na aprendizagem e por conseguinte, motivar-se mais na realização e conclusão das tarefas escolares.

Flipped Classroom

O modelo de ensino tradicional já não responde as perspectivas de aprendizagem dessa nova geração, a geração “Polegarzinha”. Essa geração está, praticamente, 24 horas por dia online, participa de redes sociais e tem acesso a conteúdos que lhe interessa e também, consegue aprender online (Seres, 2011). No modelo tradicional, a sala de aula é organizada, habitualmente, para o professor transmitir o conteúdo, aos alunos, cabe a eles ouvirem passivamente ao professor, eliminando “[...] any sense of autonomy or competence in students”. Por outro lado, “[...] feelings of autonomy and competence are most likely to be experienced by the teacher within a learning environment created through [...] flipped classroom, visto que esta é “[...] designed to utilise in-class time to encourage students to be active participants [...]” (Abeysekera & Dawson, 2015, 5), tendo em conta que a transmissão tradicional de informação foi movida para fora do horário de aula, sobrando, desta forma, mais tempo para desenvolver atividades na qual o aluno possa assumir uma postura mais ativa, ou seja, aprender fazendo, “hands on” (Valente, 2014). Assim, ao serem mais participativos, os alunos estão muito mais inclinados a experimentar maiores níveis de relação entre eles e o professor, entre eles e os colegas, bem como entre ele e o conteúdo (Bergmann & Sams, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Abeysekera & Dawson, 2015; Lo & Hew, 2017). Portanto, a sala de aula com a abordagem invertida provavelmente facilitará e gerará motivação intrínseca nos alunos.

Abeysekera e Dawson (2015) acreditam que contextos sociais de aprendizagem que promovam sentimentos de competência durante a realização de uma determinada tarefa, somado por um ‘sense of autonomy’ e um ‘sense of security and relatedness’ poderá melhorar a motivação e

engajamento do aluno para aprender. Já Bergmann e Sams (2012), Bishop e Verleger (2013) e Valente (2014) consideram que ambientes de aprendizagem no qual o aluno aprende fazendo, quer dizer, onde o ônus da construção do conhecimento recai sobre o aluno, possibilita, desta maneira, a incorporação de novos conhecimentos à estrutura cognitiva de forma significativa e, sendo significativa, ele terá capacidade de compreender melhor, explicar melhor, transformar e de enfrentar situações novas, assim, tende a envolver-se mais e motivar-se mais para outros contextos de aprendizagem, visto que há um aumento da sua autoestima pelo fato de estar seguro em relação ao conteúdo aprendido.

O método flipped classroom advoga que o aluno deve realizar toda a parte de compreensão e recordação em casa, o professor antecipadamente fornece material criado ou selecionado por ele (vídeos curtos, screencasts ou podcasts) para os alunos realizarem atividades de autoaprendizagem. Essa atividade pode ser realizada quando e onde o aluno se sinta mais confortável, levando em consideração o seu próprio ritmo de aprendizagem. Em sala de aula, as atividades concentra-se na forma mais elevada do processo cognitivo, como: analisar, sintetizar, aplicar e avaliar. O tempo de aula é usado para questionamentos e aprofundamento de conhecimentos, ou seja, nesse modelo, a aprendizagem é personalizada onde os alunos podem aprender “side-by-side” em pequenos grupos e o professor sendo um orquestrador da aprendizagem, clarificando as dúvidas. Para além, esse modelo poderá antecipar as dificuldades e orientar aos professores e alunos que tipo de estratégia se adequa melhor a tarefa em estudo.

Tecnologia Móvel

O desenvolvimento das tecnologias móveis e o acesso fácil e rápido à informação através desses dispositivos tem causado um certo desconforto em sala de aula, os professores têm tido muitas dificuldades de reter a atenção dos alunos, professores queixam-se, constantemente, que os estudantes não prestam atenção nas suas aulas, muitos deles, em vez de estarem ouvindo e participando da aula, estão distraídos ao telemóvel ou outro aparelho móvel qualquer, como: tablet, Ipad e etc. Entretanto, para Bergmann & Sams (2012), alunos aborrecidos e indisciplinados em sala de aula é muito mais visível no modelo tradicional de ensino, no modelo flipped classroom, pelo fato, do aluno estar realizando atividades práticas, trabalhando em grupo, desenvolvendo aprendizagem significativa, onde fale a “língua dele”, onde ele possa compreender o porquê de estar estudando um determinado assunto e conseguir dar significado desse mesmo assunto para sua vida, onde ele possa fazer uso de seu dispositivo portátil sem

ser reprimido, obviamente, esse aluno irá responder as atividades propostas, fazendo o melhor possível.

Nesse sentido, diferentes autores (McConatha et al, 2014; Domingos & Garganté, 2016) enfatizam a importância do uso da tecnologia móvel no processo de aprendizagem, argumentando que alunos envolvidos em ambientes enriquecidos pelas novas tecnologias trazem um conjunto de significados e alterações capazes, não só de aumentar a motivação, mas também, oferecer uma aprendizagem ativa, contextualizada e ao longo da vida.

É exatamente nessa perspectiva de aprendizagem que os defensores do flipped classroom apostam. Portanto, o sucesso do modelo flipped classroom depende, primordialmente, de dois componentes, são eles: Interação humana (atividade ativa em sala de aula) e um segundo componente automatizado através do uso de tecnologias computacionais, como palestras em vídeos (atividades fora de sala de aula), plataforma online, fórum de discussões e etc., subestimar um desses componentes, seria um erro, tendo em conta que o fator determinante para o sucesso dessa experiência em sala de aula é a conjunção desses dois componentes (Bishop & Verleger, 2013).

Com isso, os autores não querem dizer que os alunos aprendem através dos dispositivos móveis, mas a tecnologia móvel aliada a um bom método de ensino favorece uma aprendizagem colaborativa, desenvolve o pensamento reflexivo do aluno, possibilita o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, para além, reforça o engajamento e motivação dos alunos na aprendizagem.

Desenvolvimento da intervenção

Não existe uma forma única de realizar o DBR, existe um conjunto de princípios para orientá-lo. Assim, pretendemos iniciar o design no mês de fevereiro de 2017 e concluirmos em junho de 2018, dividido em quatro etapas, são elas:

1ª Investigação preliminar: conversas informais e entrevistas aos professores para tentar perceber quais são os problemas enfrentados pela escola e o que eles pensam sobre a nossa proposta de trabalho, fazer revisão da literatura e através de inquérito (professores, alunos e direção da escola) identificar os recursos tecnológicos existentes (Ver Tabela 1).

2ª Conceção e planeamento da proposta de intervenção: formação tecnológica e pedagógica para professores e alunos e construção do ambiente de aprendizagem invertida com recurso à tecnologia móvel junto a professores (materiais a serem utilizados, como vídeos instrucionais,

plataformas e/o softwares; conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina e objetivos de aprendizagem).

3ª Desenvolvimento da proposta de intervenção: dividido em duas etapas: (i) instrução individual direta baseada na tecnologia móvel: o conteúdo de cada disciplina será apresentado ao aluno através de vídeos instrucionais (plataformas e/o softwares) fora da sala de aula, ou seja, pretende-se inverter a lógica tradicional da sala de aula no sentido de poupar tempo para (ii) atividades ativas, interativas e em grupos: essas atividades serão realizadas dentro da sala de aula, alunos organizados em pequenos grupos, disponibilizaremos um tempo para os alunos (em grupo) trocarem ideia sobre o conteúdo e posteriormente lançaremos perguntas para o representante de cada grupo (cf. Hung, 2017; Suhr, 2016). O objetivo ao propor esse tipo de intervenção é de oferecer um ambiente de aprendizagem flexível, onde o aluno possa assistir ao vídeo instrucional conforme a sua disponibilidade; favorecer uma maior interação professor x aluno e aluno x aluno, conceber um conteúdo intencional, ou seja, um conteúdo significativo ao aluno, por conseguinte, promover o envolvimento e motivação na realização das tarefas; oferecer conhecimento e habilidades para capacitar alunos e professores no sentido de motivar o aluno a assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem.

4ª Avaliação da proposta de intervenção: análise do funcionamento da dinâmica do ambiente de aprendizagem, iniciar um processo de “redesign”, ou seja, corrigindo e redefinindo estratégias pedagógicas com vistas a melhorar, aumentar a atenção, interação e envolvimento do aluno, aplicação das escalas (ver abaixo em instrumento) para obter uma avaliação final de professores e alunos sobre a proposta de intervenção.

Metodologia

O presente projeto pretende adotar o paradigma construtivista, visto que este assume uma ontologia relativista, ou seja, aceita múltiplas realidades e no seu pressuposto epistemológico, investigador e sujeito criam, durante o processo investigativo, compreensões e conhecimentos acerca do objeto de estudo, para além, esse paradigma é emanado de um conjunto natural de procedimentos metodológicos existentes em contextos reais onde ocorre a investigação (Aires, 2011).

No sentido de alcançar os objetivos do estudo, acreditamos que a triangulação das abordagens (ou seja, a abordagem quantitativa em conjunto com a abordagem qualitativa) à investigação representa a mais adequada. A abordagem quantitativa apresenta-se como a mais indicada para avaliar as percepções de professores e alunos sobre a eficácia da estratégia de trabalho adotada

no estudo, bem como, o impacto nos resultados da aprendizagem dos alunos, na motivação e no envolvimento cognitivo e atitudinal. Por outro lado, a abordagem qualitativa permitirá uma análise sobre a viabilidade da estratégia pedagógica adotada no estudo.

Devido à natureza da investigação pretende-se adotar o *Design-Based Research (DBR)* como modalidade de investigação, visto que essa modalidade é introduzida para analisar processos de aprendizagem inovadores, ou seja, projetos de pesquisas que tenham como objetivo planejar, desenvolver, implementar, experimentar e avaliar proposta de aprendizagem no intuito de dar contributos práticos, teóricos e científicos para resolver problemas complexos em contextos reais, em colaboração investigador-professor, investigador-aluno. (Wang, S & Wang, H. 2013).

Produção /seleção dos instrumentos de recolha de dados:

Segue abaixo tabela sintetizadora da seleção dos instrumentos de recolha de dados:

Tabela 2. Síntese dos instrumentos de recolha de dados

Objetivos do estudo	Tipo de instrumento de recolha de dados	Momento de aplicação
Analisar se a adoção de uma estratégia de aprendizagem invertida (com recurso a aprendizagem móvel) teve impactos positivos nos resultados da aprendizagem dos alunos, na motivação e no envolvimento cognitivo, atitudinal face de cada uma das disciplinas, após serem expostas à intervenção educativa da referida estratégia pedagógica.	Observação vídeo gravadas	Durante cada sequência didática
	Inquérito por questionário individual aos alunos intervenientes	Junho de 2018
	Registos das sessões face ao trabalho realizado em casa (modo flipped) com os professores	Ao longo de todo o processo
	Documentos dos professores colaboradores	
	Diário do Investigador	
	Relatório da implementação da referida estratégia	Julho de 2018
Analisar as percepções do professor (História, Geografia e Ciências da Natureza) e alunos sobre a eficácia do ensino e aprendizagem assente à aprendizagem invertida (com recursos à tecnologia móvel).	Inquérito por questionário ao professor (História, Geografia e Ciências da Natureza) sobre as percepções ao método proposto no estudo	Junho de 2018
Analisar as percepções dos alunos do 9º ano de escolaridade sobre a eficácia do ensino e aprendizagem assente à aprendizagem invertida (com recursos à tecnologia móvel).	Inquérito por questionário (Focus Group) sobre as percepções dos alunos em relação ao método proposto no estudo.	
Analisar se a adoção ao método proposto (com recursos à tecnologia móvel) teve impactos positivos nos resultados da aprendizagem dos alunos, na motivação e envolvimento cognitivo, atitudinal face de cada uma das disciplinas.	Teste formativo e sumativo em cada uma das disciplinas	Fevereiro a junho de 2018

Resultados

Pretende-se obter os resultados do método implementado, bem como das estratégias utilizadas levando em consideração à metodologia descrita acima, muito centrada na ação e reflexão dos intervenientes envolvidos. De modo a avaliar o método e as estratégias implementadas recorrer-se-ão aos resultados qualitativos da análise de conteúdo (entrevista e relatos professores e alunos, registros de observação dos alunos face ao trabalho realizado em casa (modo flipped), documentos dos professores (planos de aula, materiais usados, produtos e resultados das atividades dos alunos entre outros) e diário do investigador) e resultados quantitativos (pontuações obtidas nos testes de aprendizagem em cada disciplina (sumativo e formativo); nas escalas de medida da motivação e do envolvimento do aluno e da perceção sobre a eficácia da estratégia pedagógica adotada no estudo).

Discussão e conclusão

Face a uma nova geração de estudantes, a implementação ao método flipped classroom representa-se ideal para colmatar não só lacunas evidenciadas pelos professores, mas também para propor oportunidades de aprendizagem utilizando metodologias ativas e significativas, ou seja, práticas pedagógicas que promovam a ativa participação do aluno, a interação, a cooperação no sentido de que ele, o aluno, passe a envolver-se e motivar-se mais no seu próprio processo de aprendizagem.

Entretanto, o modelo a abordagem a sala de aula invertida não é e nem pode ser um fim em si mesmo, o professor precisa planejar e refletir sobre os melhores métodos e estratégias para ensinar seus alunos, visto que a instrução via vídeo pode ser eficaz para alguns conteúdos para outros não, e também é preciso ter em atenção que cada aluno tem sua forma peculiar de aprender, alguns precisam descobrir individualmente os conceitos, outros precisam que o professor os auxiliem para obter uma melhor compreensão do mesmo. Obviamente, que a característica de um ensino híbrido inerente ao método à aprendizagem invertida possibilita atender os diversos métodos, estratégias e forma peculiar de cada aluno, tendo um potencial para trazer um impacto positivo na aprendizagem deles.

Os professores que estão adotando esse método acreditam que este estimula os alunos se responsabilizarem pela sua aprendizagem, potencializa uma aprendizagem ativa, centrada no aluno e significativa e que os alunos, na sua maioria, apreciam o método, visto que este fala o

“idioma deles” é principalmente por ser um método flexível, permitindo-lhes trabalharem no seu próprio ritmo.

Na nossa perspetiva e de pesquisadores que estão adotando o método à aprendizagem invertida o bom ensino é aquele onde ocorre uma forte interação entre professor e aluno e aluno- aluno, no qual os alunos vêem os professores não como especialistas, não como únicos detentores do saber, mas como mentores que os guiam em busca do conhecimento. Assim sendo, nós professores, precisamos ver nossos alunos não como miseráveis, coitadinhos, indefesos, mas como adultos pensantes que exige do sistema educativo uma educação de qualidade e única.

Referência Bibliográficas

- Abeysekera, Lakmal, & Dawson, Philip. (2015). "Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and call for reseach". *Higher Education Reseach e Development*, 34 (1), 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336
- Afonso, Natércio (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Alves.
- Aires, Luísa (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional [E-book]*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ausubel, David Paul (2000). *Apresentação da teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas*. 1ª ed., Lisboa: Plátano Edições técnicas.
- Bergmann, Jonathan, & Sams, Aaron (2012). *Flip Your classroom: Reach Every Student in Every class Every day*. Alexandria-Virginia: Iste.
- Bishop, Jacob, & Verleger, Mathew (2013). "The flipped classroom: a survey of the reseach" In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, 9(30)*. Obtido em 14/08/2017, <https://peer.asee.org/22585>
- Boruchovitch, Evely (1999). "Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional". *Psicologia: Reflexão e Crítica [online]*, 2 (12) , 361-376. doi:org/10.1590/S0102-79721999000200008.
- Boruchovitch, Evely, Bzuneck, José Aloyseo, & Guimarães, Sueli. Édi Rufino (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de janeiro: Vozes.
- Cid, Sofia Cid (2008). "El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 101-120. Obtido em 19/07/2017, <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art4.pdf>
- Dansereau, Donald. F. (1985). Thinking and learning skills. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser, *Learning strategy research*, 209-239. New York: Routledge.

- Díaz Barriga Arceo, Frida, & Hernández Rojas, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un *aprendizaje significativo: una interpretación construtivista*. 2ªed., México: McGraw-Hill.
- Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica(2013). Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Domingos, Marta Gómes, & Garganté, Antoni Badia (2016). "Exploring the use of educational technology in primary education: teachers' perception of mobile technology learning and applications use in the classroom". *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28. doi : org/1016/Jchb.2016.11.023.
- Hung, Hsiu-Ting. (2017). "Design-based research: redesign of an English language course using a flipped classroom approach". *TESOL Quarterly*, 51(1), 180-192.
- Lo, Chung kwan, & Hew, Khe Foon (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12 (4), 1-22. doi: 10.1186/s41039-016-0044-2
- Martinelli, Selma Cássia., & Sisto, Fermino Fernandes (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Revista de Avaliação Psicológica*, 9(3), 413-420. Obtido em 27/06/2017, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000300008&lng=es&nrm=iso
- McConatha, Douglas, Penny, Christian, Schugar, Jordan, & Bolton, David (2014). *Mobile pedagogy and perspectives on teaching and learning*. (D. McConatha, & C. Penny, Edits.) EUA: IGI Global.
- Moreira, Marco Antonio (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da UNB.
- Moreira, Marco Antonio (2011). "Aprendizagem significativa: um conceito subjacente". *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(3), 25-46. Obtido em 05/11/2016, <file:///D:/Aprendizagens%20significativas/Aprendizagem%20Significativa.pdf>
- Moreira, Marco Antonio (2013). "Aprendizagem significativa em mapas conceituais". *Textos de Apoio ao Professor de Física*, 24(6), 1-53. Obtido em 05/11/2016, file:///D:/Aprendizagens%20significativas/Moreira_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA_EM_MAPAS_CONCEITUAIS.pdf
- Moreira, Marco Antonio (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UNB .
- Moreira, Marco Antonio (2007). "Diagramas V e aprendizagem significativa". *Revista Chilena de Educación Científica*, 6(2), 3-12. Obtido em 25/07/2017, <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/DIAGRAMASpor.pdf>
- Novak, Joseph Donald, & Gowin, Bob. D. (2002). *Apriendendo a aprender (Juan M. Campanario & Eugénio Campanario, Trad.)*. Barcelona, Espanha: Ediciones Martinez Roca (Obra originalmente publicada em 1988).
- Nunes, Clarice. (2015). "Metodologias design-based research". Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Obtido em 19/05/2017, https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/file.php/5034/Guilhermina._IA_DBR_Credibilidade/DBResearch_marco_2015.pdf
- Roldão, M. (2009). Concepção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In M. Roldão, *Estratégias de Ensino- o saber e o agir do professor* (pp. 55-67). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Scenario, C. (2013). *Guide: learning story flipped classroom. What is the flipped classroom model and how to use it?* Minho: Universidade do Minho.
- Seres, M. (2011). *A pequena polegar*. Obtido em 13/02/2017, <https://www.ucb.br/Noticias/2/1757/ImportanteSaber>
- Suhr, Inge Renate Frose (2016). "Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior". RTr Revista Transmutare. 1 (1), 4-21
- Valente, J. (2014). "Blended learning e as mudanças no ensino superior". *Educar em Revista*, 4, 79-97. doi: 10.1590/0104-4060.38645
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. (1999). "Las estrategias de aprendizagem: revision teorica y conceptual". *Revista latinoamericana de Psicología*. Obtido em 25/05/2017, www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302
- Vieira, Rui Marques, & Tenreiro-Vieira, Celina (2015). "Práticas didáticas-pedagógicas de ciências: estratégias de ensino/aprendizagem promotoras do pensamento crítico" . Obtido em 04/04/2017, file:///D:/Viera,%20Viera_pratica%20e%20estratégias%20de%20ensino.pdf
- Vieira, Rui Marques, & Vieira-Tenreiro, Celina (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: o questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget.
- Wang, S., & Wang, H. (2013). A general structure of applied researc. *Northeast Decision Scienses Institute*, [S.1; S.n.], 645-654.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (4 de Novembro de 1983). The teaching of learning strategies. *Innovation abstracts*, 5 (32). Obtido em 19/07/2017, <https://eric.ed.gov/?id=ED237180>
- Zabala, Antoni (Ernani F. da Rosa, Trad) (2010). *A prática educativa como ensinar*. Porto Alegre: Artmed (Obra originalmente publicada em 1998).

A música como estratégia de intervenção pedagógica

Marcia Amaral*, Irene Cortesão Costa**

Resumo

Defende-se como necessário valorizar a profissão docente uma vez que esta é “uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho” e “que assume a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p. 113)

O trabalho que aqui se apresenta é o resultado de uma investigação com a duração de dois anos (no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico) onde se pretendeu compreender o papel da música enquanto instrumento de intervenção educativa na valência de Educação Pré-Escolar.

Os conceitos fundamentais para esta discussão situam-se na área da educação, da música e na música aliada ao processo de ensino e aprendizagem.

Quanto às opções metodológicas, recorreu-se a um estudo de caso longitudinal. As técnicas de recolha de dados foram, na sua generalidade, estruturadas, não documentais e de observação direta participante, assim como se recorreu a técnicas documentais.

Sublinha-se a importância da mudança nas salas de atividades e de aulas da atualidade, e defende-se que a música pode ser olhada com maior interesse. Ensinar através da música poderá apresentar-se como veículo de transformação, de construção de sentidos, de aprendizagens com significado, prazer e que certamente influenciarão a aprendizagem das crianças, independentemente da sua faixa etária.

Palavras-chave: Educação; música; educação pré-escolar; educação pela música

Abstract

We believe it is necessary to value the teaching profession once it is "a demanding profession in relation to the quality of its performance" and "which assumes the responsibility of giving face to the future" (Baptista, 2005: 113)

The work presented here is the result of a two-year research (within the master's degree in pre-school education and teaching of the first cycle of basic education) where we tried to understand the role of music as an instrument of educational intervention in f Pre-School Education context.

The fundamental concepts for this discussion are in the area of education, music and music allied to teaching and learning process.

As for the methodological options, we choose to do a longitudinal case study. Data collection techniques were generally structured, non-documentary and direct participant observation, as well documentary techniques.

* Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico – Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. (marcia_sofia30@hotmail.com))

** Professora adjunta da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (irenecortesao@eseopf.pt)

We emphasize the importance of change in today's activities and classrooms where music can be looked with greater interest. Teaching through music can be presented as a transformation vehicle, the building of senses, of learning with meaning, pleasure and that will certainly influence the learning of children, regardless of their age group.

Keywords: education, music, pre-school education, education through music

A música como instrumento de trabalho de conteúdos das orientações curriculares da educação pré-escolar

A educação, hoje em dia, é vista por uma grande parte das crianças como uma tarefa que têm de cumprir pois os seus pais afirmam ser essencial para o futuro. Neste sentido, muitas vezes, a desmotivação e a dificuldade nas aprendizagens são fatores frequentes em salas de crianças no período da infância. Partindo deste pressuposto, parece pertinente encontrar estratégias que envolvam a criança e a incentivem, ou seja, defende-se que o docente deve inquietar-se e assim encontrar soluções para combater estas situações. Neste sentido, considera-se fundamental encontrar estratégias que contribuam para um maior sucesso escolar.

O jogo e o lúdico são aspetos fundamentais na infância, fazendo parte da forma como as crianças vivem e experimentam o mundo, como parte integrante de uma forma de aprender que torna o processo de aprendizagem mais significativo e por isso mais positivo “Como é sabido, bem o prazer e a brincadeira fazem parte e contribuem claramente para o desenvolvimento das crianças” (Cortesão, 2016, p. 3)

Defende-se aqui a perspetiva de que a música, como instrumento de trabalho de conteúdos das orientações curriculares na Educação Pré-Escolar, pode ser um excelente instrumento para diminuir não só os insucessos a nível de aprendizagens, mas também entraves a nível social, pessoal e emocional, dado que esta desenvolve distintas potencialidades. Assim sendo, surgiu a questão: De que forma a música pode funcionar como instrumento de trabalho de conteúdos das orientações curriculares da educação pré-escolar?

É necessária, no entanto, ter consciência de que utilizar a música como estratégia de intervenção educativa pode não ser a melhor opção para todos os momentos e para todas as crianças. No entanto, acredita-se que esta é a mais apropriada em certas situações e para determinadas crianças que possam ter dificuldades em construir conhecimentos através de outras formas. Defende-se aqui que a aprendizagem deve ser sempre um processo adequado a cada criança respeitando as suas necessidades e interesses particulares.

Opções metodológicas (dimensão da investigação)

No presente ponto apresentar-se o quadro metodológico, clarificando as opções metodológicas que auxiliaram neste processo de investigação.

Quanto ao contexto da investigação, esta foi realizada numa sala da valência de EPE¹, isto é, as crianças que foram alvo de investigação pertencem, no primeiro ano da investigação, a uma sala com crianças de quatro anos e, no segundo ano, já a uma sala de cinco anos, uma vez que o grupo de crianças é sempre o mesmo. Desta forma, os participantes da investigação, em primeiro lugar serão as crianças, juntamente com o investigador e com o docente responsável pela sala.

No que respeita ao método de investigação, optou-se pelo recurso a um método de análise intensiva, fazendo-se um estudo de caso longitudinal. Bell clarifica o estudo de caso como sendo um método “(...) especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 22). Referir, também, que o caso de estudo se molda como longitudinal pois foi realizado num prazo aproximado de dois anos. À vista disto, empregou-se um método qualitativo, pois, como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin defendem “(...) a investigação qualitativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam” (Goyette, Boutin, & Lessard-Hébert, 2005, p. 37).

As técnicas de recolha foram, na sua generalidade, estruturadas, não documentais e de observação direta participante, contudo, também foi necessário recorrer a técnicas documentais. Denzim refere-se à observação participante como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental (...), a participação e a observação direta e a introspecção” (Denzim, 1978 citado por Ludke & André, 1986, p.28) .

A investigação no primeiro ano decorreu na valência de Educação de Infância, mais especificamente numa sala constituída por 24 crianças com quatro anos. No decorrer da observação participante, surgiu a necessidade de realizar registos que ajudassem a perceber as características do grupo a nível das competências e aprendizagens. Deste modo, partiu-se para uma observação não participante, onde foram utilizadas diversas técnicas de recolha de

¹ Educação Pré-Escolar

informação tais como listas de verificação, escalas de estimação, registos de observação e entrevistas.

As entrevistas realizadas foram duas, com diferentes objetivos e a públicos bem distintos.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) com o objectivo de obter informações (...). (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Uma das entrevistas foi realizada em grupo com as crianças e a outra foi exclusiva à educadora deste mesmo grupo de crianças.

Como se acredita que “O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito “qualitativo” é indispensável” (Bardin, 2011, p. 89), após serem realizados os registos identificados anteriormente, estes foram sujeitos a uma análise de conteúdo

Procedimentos

No contexto da prática profissional na valência de jardim de infância percebeu-se a importância e mesmo a necessidade de observação e reflexão para o desenvolvimento de um trabalho significativo. “A observação é um processo que requer agudeza de sentidos, atenção voluntária e, sobretudo, um esforço mental assimilador dos dados recebidos, para que a impressão fotográfica seja nítida e rica de matizes” (Diez, 1989, p. 23), esta concretizada de um modo crítico e atento acarreta consigo vantagens não só para quem observa, mas também para aqueles que são observados. É através da observação que o educador e o professor são capazes de captar informação relativa à criança, sendo esta referente aos seus interesses, às suas motivações, necessidades e, claramente, sobre o seu desenvolvimento. Depois deste processo de observação o docente está já apto para planificar atividades em que as crianças participem, tendo em conta, as suas particularidades e a sua motivação.

A observação realizada não decorreu sempre de igual modo, ou seja, surgiu a necessidade de procurar e observar a situação educativa e as crianças de diversas formas, fazendo uma triangulação de dados e procurando assegurar que a investigação não saísse distorcida. Por outros termos, durante um ano, foi realizada, de forma constante, uma observação participante, sendo que, num segundo ano, a mesma se desenvolveu de forma mais esporádica. Esta observação em profundidade, ao longo de quase dois anos, permitiu a descoberta dos interesses do grupo, das suas potencialidades e também da necessidade de desenvolver algumas

competências, sendo que estas se revelavam fundamentais para um bom desenvolvimento tanto a nível pessoal como a nível das aprendizagens que são esperadas para crianças desta faixa etária. Esta observação e posterior reflexão resultaram numa avaliação diagnóstica do grupo que permitiu identificar algumas dificuldades e perceber qual o tipo de estratégias de intervenção que resultariam no mesmo. Claramente, tal como se afirmou anteriormente, surgiu a necessidade, em alguns momentos, de fazer outro tipo de observação, nomeadamente a observação não participante. “Os métodos de observação não participante apresentam, por seu lado, perfis muito diferentes, sendo o seu único ponto comum o facto de o investigador não participar na vida do grupo, que, portanto, observa “do exterior” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 198). Optou-se por esta observação nos momentos em que foi necessário recorrer a técnicas de recolha de informação, para que se fosse possível garantir que os resultados não sofressem influência, deste modo, o investigador comportou-se como um indivíduo exterior ao grupo.

Ainda assim, existem vários autores que questionam a participação dos investigadores no contexto em que o fazem.

Até que ponto e de que forma os investigadores devem participar nas actividades da instituição? Gold (1958) discutiu uma gama de papéis possíveis que os observadores podem desempenhar. Num dos extremos situa-se o observador completo. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. (...) No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125)

O papel enquanto investigadora neste trabalho acontece exatamente nos dois extremos referidos pelos autores e, ainda assim, conseguem-se identificar vantagens. Ao longo de todo o processo investigativo havia um envolvimento completo com o grupo e com as suas atividades, o que se defende ser uma mais-valia, pois permitiu o profundo conhecimento do grupo, das suas competências, dos seus interesses, das suas dificuldades e das suas motivações. Por outro lado, no momento de recorrer a técnicas de observação não participante, também se procurou ter uma capacidade de afastamento, ou seja, procurando atuar como se fosse um sujeito extrínseco à sala, sendo o mais imparcial possível com o que havia a registar.

As competências referidas previamente e identificadas no início do ano letivo, através de uma avaliação diagnóstica, foram a diminuta capacidade de cooperação, dificuldade de trabalho em equipa, dificuldade no controlo das emoções e sentimentos, pouca capacidade de comunicação

entre as crianças, entre criança e adulto e também entre a criança e o grupo e, ainda, a capacidade de dramatização.

A fim de trabalhar estas dificuldades, percebeu-se que poderia ser interessante fazer um trabalho específico, focado nas crianças e com estratégias atrativas que facilitassem o interesse e o envolvimento do grupo. É sabido que

Um projeto em que a criança se envolva, em que se implique afetivamente e se sinta estimulada, pode representar uma estratégia particularmente fecunda para o desenvolvimento saudável e a para a felicidade da criança. O prazer e o lúdico são ingredientes essenciais para que o processo de aprendizagem decorra com verdadeiro significado para as crianças. (Cortesão, 2014).

Ora aqui podemos encontrar novamente uma vantagem do envolvimento do investigador, isto é, apenas com uma presença e intervenção constantes foi possível perceber quais as estratégias que este grupo consideraria atrativas, dado que se conhece cada criança e se é capaz de caracterizá-la quanto às suas motivações, dificuldades, anseios, medos e, essencialmente, quanto às suas aprendizagens.

Apresentação e discussão dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa

1. Caracterização do grupo no início da investigação

De acordo com os dados recolhidos, foi possível perceber que no início deste projeto de investigação o grupo apresentava pouca capacidade de cooperação em atividade de sala, assim como pouca capacidade de colaboração quando era necessário dialogar para atingirem um acordo.

2. O projeto de intervenção

2.1 O primeiro ano do projeto

Posteriormente a esta primeira análise, deu-se início à ação da intervenção da música enquanto estratégia de intervenção educativa. Assim sendo, concretizamos uma sessão de expressão musical com o material pedagógico Orquestra do Pautas (Gomes & Luís Matos, S/d) com a duração de aproximadamente 40 minutos. Salientar também que, numa assembleia anterior, o grupo tinha sugerido a realização de uma atividade de expressão musical. Antes de começar a sessão, o grupo foi questionado sobre o seu interesse em manusear e tocar instrumentos e em realizar atividades musicais, afirmando gostar e revelando entusiasmo.

A sessão começou com a escuta da música “A magia da noite e do dia” da Orquestra do Pautas (Gomes & Luís Matos, S/d) inserida no estilo Bossa Nova. Seguidamente, as crianças levantaram-se e movimentaram-se ao som da mesma música do modo que desejaram.

Posteriormente, sempre ao som de música, organizou-se uma roda e foi proposto que continuassem a movimentar-se, mas batendo palmas consoante o ritmo da música. Numa fase seguinte, dado que a maioria do grupo já conseguia seguir a pulsação da música com as palmas, prosseguiu-se com a percurssão corporal, batendo palmas e batendo com as mãos nas pernas. Após já realizar esta última exigência de modo satisfatório, foi pedido ao grupo que se sentasse, também em roda, e continuasse a realizar o mesmo exercício de percurssão corporal, sendo que o adulto colocou em frente de cada criança um instrumento de percurssão simples, também estes elementos do material pedagógico Orquestra do Pautas (Gomes & Luís Matos, S/d). Para avançar na dinâmica, foi pedido às crianças que tocassem o instrumento com o ritmo da música depois de verificarem o exemplo do adulto. Após uma pausa, em conjunto, tentou-se descobrir o nome de todos os instrumentos e a que classe estes pertenciam. Percebidos estes aspetos, as crianças tiveram a oportunidade de tocar em grupos mais pequenos definidos consoante a classe dos instrumentos (madeira, metal, madeira e metal). Para terminar, jogaram um jogo com os instrumentos, onde as crianças tinham que passar o instrumento e receber outro sem se ouvir qualquer tipo de ruído, ou seja, através deste simples exercício final valorizou-se o silêncio e desenvolveu-se a capacidade de concentração. Com toda a atividade realizada, em jeito de introdução à intervenção pedagógica musical, concluímos que o grupo é capaz de se motivar com atividades musicais e, assim sendo, o recurso à música para desenvolvimento das competências de cooperação e colaboração mostrou-se como uma excelente estratégia.

Quase a concluir o ano letivo e antes de o grupo de crianças se ausentar para um período de férias, solicitou-se a cada elemento que desenhasse o que mais atrativo era para si na escola e, posteriormente, descrevesse ao adulto o que desenhou a fim de também este concluir qual o olhar as crianças têm sobre o jardim de infância, tendo em conta os materiais, as áreas da sala ou até mesmo as relações com os demais.

Das 20 crianças presentes apenas 15 referiram colegas, esta situação leva a crer que a valorização da relação com os outros, brincar em conjunto e até mesmo trabalhar em equipa, regra geral, não era primordial para este grupo.

Ainda no mesmo período, a fim de perceber o que as crianças entendiam por trabalhar em equipa e aspetos inerentes, realizou-se uma entrevista coletiva ao grupo de crianças. Através da análise deste instrumento de recolha de dados, constatou-se que a maioria das crianças participou nas respostas, embora algumas delas o tenham realizado em conjunto e, neste sentido, estas respostas são identificadas na entrevista como respondidas em “coro”.

Reconhece-se que o grupo é capaz de esclarecer o que é trabalhar em equipa e ainda expõe exemplos de práticas realizadas desta forma. Quando questionadas sobre o gosto de trabalhar de modo individual ou em equipa, foi surpreendente o facto de apenas três das vinte e quatro crianças preferirem trabalhar individualmente. No que se refere à dificuldade deste trabalho cooperativo, o grupo conclui que é acrescida, exemplificando com situações concretas que muitas vezes são um entrave. Ainda assim, a maioria das crianças considera divertido trabalhar em colaboração com os colegas. Ora, infere-se que apesar do grupo revelar dificuldades no trabalho em equipa, estes são capazes de o definir, de perceber as contrariedades e, em contrapartida, os seus benefícios.

2.2 Segundo ano do projeto

A investigação foi retomada no ano letivo seguinte, sendo que naquele momento as crianças já se encontravam na sala dos 5 anos, tendo em consideração a valência de EPE. Iniciaram-se os registos nesta sala com um instrumento que pretendia perceber a situação atual do grupo, naturalmente uma entrevista à educadora.

Esta foi realizada três meses após o começo do ano de escolaridade, de forma a permitir que também a responsável pela sala tenha conseguido observar o grupo e, deste modo, tornar o seu testemunho mais preciso e próximo da realidade, contribuindo assim para uma investigação clara e concisa. Durante a análise do conteúdo da entrevista concluímos que a educadora identifica, no seu grupo, como capacidade menos desenvolvida, exatamente, o espírito de grupo, explicitando claramente que no ano corrente rivalizam mais, de modo quase a realizar comparações. No entanto, é de notar que educadora titular considerava próprio da idade e da maturidade desta faixa etária esta característica do grupo. Outro aspeto curioso a referir é que a educadora assumia valorizar atividades musicais, contudo, considerava que as planifica em reduzida quantidade, descrevendo mesmo que a planificação nesse domínio acontecia uma vez por semana e, por vezes, nenhuma por semana. Enquanto investigadora, parece correto interrogar se estes dois factos podem ou não manter uma relação dependente.

Considerando que a capacidade de comunicação está sinalizada, previamente, como uma das menos desenvolvidas no grupo, a investigação foi conduzida a fim de perceber como se encontrava a mesma neste segundo ano de investigação. Neste seguimento, observaram-se dois momentos durante os quais as crianças poderiam demonstrar ter desenvolvido ou não esta competência. A primeira observação, registada através do recurso a checklists, acontece numa atividade em que a educadora solicita a resposta a cada uma das crianças, ainda assim, três crianças não expressam a sua vontade.

A segunda observação ocorreu durante a rotina do acolhimento e verificamos não só as crianças que comunicaram, mas também com quem o fizeram. Conseguimos concluir que das 21 crianças presentes apenas 8 dialogaram com outra criança, 7 com o grupo e 4 com um dos adultos presentes na sala. De ressaltar que as crianças que comunicaram com outras crianças são, na maioria dos casos, as que efetivamente também comunicaram com o grupo ou com o adulto, assim sendo, esta contabilização revela que um considerável número de crianças não participou nesta rotina onde a expressão há espaço para se expressarem e comunicarem como quiserem e com quem quiserem.

Tendo-se considerado que, após diversas observações e consequentes registos, ainda existia muito trabalho a fazer, voltaram-se a planificar duas atividades musicais, sendo que a capacidade de trabalhar em equipa era fundamental em ambas as atividades.

Na primeira, com as crianças organizadas em pequenos grupos, os elementos foram convidados a pensarem em canções, negociarem a escolha colaborativa de uma e, seguidamente, decidirem gestos para que, desta forma, os colegas pudessem adivinhar a canção apenas através da mímica.

Como resultado do registo de observação, depreendendo-se que, ao nível do diálogo entre os elementos dos grupos, os resultados são positivos, devido a todas as crianças revelarem esta capacidade. A concordância com o grupo não foi tão conseguida, ainda assim 14 dos 21 presentes conseguiu concordar com os demais. O interesse individual que cada criança conferiu à atividade somente foi demonstrado por 14 elementos do grupo. Ora, parece ser possível afirmar que estes são dos melhores resultados conseguidos desde o princípio da investigação. Poderá a atividade de cariz musical ter influenciado o comportamento das crianças e consequentemente os resultados?

A segunda atividade, decorrida no mesmo dia da supramencionada, também esta de cariz musical e com necessidade de trabalho conjunto e cooperativo, consistia na realização de um circuito. Concretamente, um dos elementos do grupo estava vendado e os restantes deveriam indicar o caminho para o objetivo final através do som dos instrumentos de percussão que tinham para tocar e do código previamente estabelecido. O registo realizado baseou-se na capacidade de organização em equipa, na capacidade de confiança em equipa e na capacidade de decisão em equipa, sendo que esta decisão só poderia ser verificada na parte inicial da atividade, pois prendia-se com a escolha dos instrumentos e do elemento a ser vendado.

Embora a escala de verificação fosse exclusivamente uma para as três verificações a registar, revelou-se preferível converter os dados em separado. Quanto à questão da organização constatou-se que 10 crianças se organizaram em equipa de modo satisfatório, 6 de forma boa, 4 de maneira insuficiente e apenas 1 muito boa.

Quanto à confiança depositada no grupo, verificamos que mais de metade das crianças confia suficientemente e apenas uma não confia.

O último ponto observado prendeu-se com a capacidade de decisão na atividade. À semelhança da capacidade de confiança, mais de metade do grupo revela esta capacidade de modo mediano contudo ainda 3 crianças não demonstraram esta capacidade perante as decisões necessárias.

Com o decorrer do segundo ano de investigação a educadora continuou a rotina habitual da sala e, a pedido da investigadora, nos meses de março e abril de 2017, a educadora planificou entre duas a três atividades musicais semanais. Esta prática mais intensiva a nível musical pretendia concluir, num período seguinte, se a música realmente poderia ou não ser uma influência, isto é, verificar-se como estratégia de intervenção pedagógica. Segundo breve testemunho informal da educadora, as crianças foram revelando motivação a cada nova atividade musical e maior facilidade de realização das mesmas.

Após contacto com maior número de atividades musicais, chegou o momento de perceber os frutos conseguidos com a intervenção aplicada. Desta forma, no início do mês de maio, as crianças participaram em atividades musicais, previamente selecionadas, tendo em conta os critérios a ter em atenção, onde se encontraram em momento de observação. Por outros termos, é neste período que as últimas observações são registadas no sentido de perceber de que forma as competências do grupo trabalhadas tinham ou não sofrido algum tipo de desenvolvimento.

No primeiro dia de investigações, com a atividade “Família dos Instrumentos”, constatamos que a capacidade de cooperação, especificamente o sentido colaborativo no decorrer da atividade, está presente em 21 das 23 crianças presentes.

Relativamente à capacidade de expressão observada na atividade, em concreto a exequibilidade de estabelecer o seu ponto de vista, aferimos que 18 crianças expressaram o seu ponto de vista e 5 não foram capazes de tal ação, tendo em conta os 23 presentes.

A capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa foi um dos critérios a verificar, desta forma, através de uma escala de verificação compreendemos que 15 crianças possuem esta capacidade num nível bom, 4 de modo satisfatório e apenas 3 a revelam como

muito boa. Salientar ainda que 1 criança não foi observada e outra demonstrou insuficiência nesta capacidade.

Por fim, nesta atividade, focamos a atenção na capacidade de concordância de cada um dos observados. A partir da escala de verificação realizada averiguamos que 15 crianças concordam com o grupo num nível bom, 7 revelam esta capacidade de forma suficiente e apenas 1 de modo insuficiente, tendo em conta as 23 crianças em sala.

A segunda atividade do dia 9 de maio intitulava-se como “Som dos Animais” e observou-se também através de uma escala de verificação. Os critérios são distintos dos presentes na atividade anterior, ainda assim, até ao final da semana de investigação, tornam a repetir-se. Primeiramente, registou-se a capacidade de confiança em equipa e notou-se que 11 crianças confiam suficientemente na sua equipa, 9 demonstram esta competência de modo bom e apenas 3 confiam num nível muito bom. Referir que uma criança esteve ausente.

Numa segunda estância, observou-se a capacidade de organização em equipa e constatou-se que 12 crianças organizam-se a um nível suficiente, 7 crianças num modo bom e apenas 4 se organizam muito bem das 23 presentes.

Ainda na mesma atividade, recorreu-se a uma lista de verificação a fim de considerar um novo critério, embora com duas vertentes: capacidade de estabelecer diálogo a fim de tomar decisões e com o intuito de atingir um consenso. Quanto ao primeiro critério referido, verificamos que 15 dos 23 presentes estabeleceu diálogo com muita facilidade, 7 dialogaram com facilidade e apenas 1 dialogou com dificuldade.

Relativamente à capacidade de estabelecer diálogo para atingir um consenso, percebemos que 13 crianças dialogaram a fim de atingir consenso com muita facilidade, 9 dialogaram com facilidade, apenas 1 com dificuldade e também 1 das crianças esteve ausente.

O segundo dia de investigações conclusivas contou com duas atividades musicais, uma designada como “Cartas Instrumentais” e outra como “Mexo um Dedo”. Na primeira atividade referida, observou-se a capacidade de cooperação ao longo da atividade e apurou-se que todas as crianças presentes conseguiram cooperar.

Verificou-se ainda que a capacidade de expressão não tem tanto sucesso como a anterior, contudo mais de metade do grupo mostrou-se capaz de estabelecer o seu ponto de vista. Apenas 7 crianças não revelaram esta capacidade e 1 criança esteve ausente.

Para terminar a análise da atividade “Cartas Musicais”, averiguou-se a capacidade de comunicação criança – criança. Concluímos que 22 crianças comunicaram com outra criança, apenas 1 não comunicou e 1 não esteve presente.

A atividade “Mexo um dedo” começou com a leitura de uma história e a sua exploração, contudo os registos apresentados referem-se apenas à componente musical da atividade. Deste modo, a partir de uma escala de verificação, voltaram-se a observar competências anteriormente alvo de registo. Constatamos que 11 crianças revelam de modo suficiente a capacidade de confiança em equipa, 9 num nível bom, somente 3 de modo muito bom e 1 criança de forma insuficiente dos 24 presentes.

Quanto à capacidade de organização em equipa apuramos facilmente que 17 crianças se organizam bem e apenas 7 de modo suficiente.

Em jeito de término do processo de recolha de dados, realizou-se no último dia desta intervenção uma atividade semelhante àquela que havia sido executada um ano antes no começo da prática musical com intencionalidade. A atividade possuía também como suporte o material Orquestra do Pautas (Gomes & Luís Matos, S/d), tendo sido selecionada uma música, a partir da qual se explorou, primeiramente, a percussão corporal, de seguida os ritmos e, por fim, os instrumentos. De modo entusiasta, as crianças pediram a concretização do jogo do silêncio realizado em maio de 2016 na atividade idêntica à do momento. Com a presente atividade, concluiu-se positivamente que as todas as 24 crianças demonstraram capacidade de cooperação no decorrer da atividade, 22 expressaram o seu ponto de vista e 18 estabeleceram comunicação com pelo menos uma das crianças presentes.

Ainda na mesma atividade, com o auxílio de uma escala de verificação, averiguou-se a capacidade de confiança em equipa de modo bom em 20 crianças e apenas de modo suficiente em 4.

Quanto à organização em equipa, 11 crianças organizam-se bem, 10 crianças de modo suficiente e apenas 3 de modo muito bom.

Objetivos da investigação versus resultados

Valorizando o grande objetivo da investigação – perceber se a música poderá ou não resultar enquanto estratégia de intervenção pedagógica – chega o momento de rever os dados analisados e, desta forma, concluir os resultados, perante a dificuldade a solucionar no grupo em questão – a dificuldade em trabalhar equipa e de forma cooperativa.

De modo muito claro, constatamos que imediatamente no início da investigação mais de metade das crianças não possuía sequer de modo razoável a capacidade de cooperação. Ao avançarmos com o projeto de intervenção, no qual promovemos diversas atividades musicais, valorizando esta expressão como instrumento de intervenção educativa, verificamos, através de uma atividade não musical analisada, que novamente mais de metade do grupo não mencionava os colegas como elemento relevante para o desenvolvimento do gosto em frequentar o jardim de infância. Para procurar triangular estes dados, optou-se por realizar uma entrevista ao grupo no sentido de perceber o seu conceito de espírito de equipa – o que havíamos identificado como uma necessidade a desenvolver. Este instrumento de recolha de dados permitiu-nos concluir que o grupo tinha consciência do que era trabalhar em equipa, chegando até a recorrer a exemplos da sua prática quotidiana.

O segundo ano de projeto começa com uma entrevista à educadora da sala, a fim de se perceber a situação do grupo, tendo em conta o que já havia sido observado e explorado. Esta entrevista é realizada após três meses do início do ano letivo para que também a educadora possuísse tempo para tirar as suas conclusões. Após a análise deste instrumento de recolha de dados, verificamos que o espírito de grupo continuava em carência e de modo mais preocupante no sentido em que, no momento, as crianças rivalizavam e realizavam comparações entre si. Posteriormente, e tendo em conta que tínhamos observado a capacidade de expressão, uma vez que também ela pode ser influenciadora no espírito de grupo, voltamos o nosso olhar para essa competência novamente. Assim sendo, concluímos que os resultados revelaram-se positivos, visto que a grande maioria do grupo foi capaz de se expressar e este diálogo acontecia distintamente, alguns com colegas, outros com o grupo e até mesmo com os adultos.

As atividades musicais pensadas e planificadas voltam à prática e com estas dá-se a continuidade de observação, onde constatamos que mais de metade das crianças concordaram com o grupo, revelando interesse nas atividades, e todas as crianças presentes conseguiram dialogar com o grupo. Averiguamos, também, que a confiança, a organização e a decisão do trabalho em equipa permanece de um modo suficiente ou acima deste na maioria dos elementos do grupo.

A prática da educadora, quanto à planificação de atividades musicais, começa a ser intensiva nos dois últimos meses de investigação e eis que chega o momento das observações conclusivas, fruto de um trabalho de praticamente dois anos letivos.

Finalmente, concluímos que a cooperação, observada em três momentos, primeiramente, está presente em 91% das crianças e, nos dois seguintes, atinge o valor de 100%, isto é todas as crianças presentes revelaram ser capazes de cooperar com os demais. Verificamos, também em três atividades, que a confiança em equipa é conseguida por todo o grupo de um modo satisfatório, chegando em alguns casos a ser considerado bom. Ou seja, esta componente atinge os 100%. A organização em equipa, também analisada em três situações distintas revela-se uma capacidade adquirida, dado que 100% das crianças consegue cumpri-la de um modo suficiente, conseguindo na última atividade ser atingida num nível muito bom por uma pequena parte do grupo. Os sete indicadores destinados à verificação da capacidade de expressão, nas suas variadas vertentes, mostram que mais de 70% das crianças são capazes de se expressar, seja para partilhar o seu ponto de vista ou para comunicar com outro colega do grupo. Salientar que a percentagem mais baixa foi 70%, contudo a média de percentagem das sete atividades atinge um valor de 86%. Conseguiu-se, ainda, atestar que 91% das crianças manifesta interesse individual de um modo satisfatório e 78% exterioriza confiança em equipa também de um modo suficiente.

Reapreciando este último parágrafo, é possível afirmar que os resultados são efetivamente progressivamente mais positivos ao compararmos com os números do primeiro ano do projeto. Cada criança foi capaz de alterar o seu comportamento aquando do trabalho em equipa e, desta forma, acreditamos que a música poderá afirmar-se em situações como esta como uma excelente estratégia de intervenção pedagógica.

Considerações finais

Defende-se como necessário que cada docente tenha consciência da sua missão e, assim sendo, valorize a sua profissão, levando em consideração que esta é “uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho” e “que assume a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p. 113). É nesta linha de pensamento, onde se clarifica a relevância da mudança nas salas de atividade e de aula da atualidade, que a música pode ser olhada com maior interesse, dado que oferece muito mais do que aquilo a que a sociedade, e até mesmo o corpo docente das instituições de ensino, está habituada. Salientar que a mudança supramencionada se prende com a importância de o professor ser capaz de olhar cada indivíduo do seu grupo e, desta forma, valorizar a individualidade de cada um, adequando a sua intervenção educativa à forma de aprender de cada criança.

Ensinar através da música poderá apresentar-se como sugestão para a transformação, no sentido em que esta acarreta consigo vantagens que influenciarão a aprendizagem das crianças, independentemente da sua faixa etária. A educação pela música revelou-se, ao longo do presente estudo de caso, uma estratégia de intervenção pedagógica interessante, não somente porque os autores nos legaram os seus testemunhos, mas também pelos resultados obtidos através desta investigação, aplicação de atividades musicais e consecutivos resultados alcançados pela investigadora.

Quanto ao trabalho investigativo desenvolvido, podemos afirmar que ficou clara a alteração de comportamento das crianças do grupo relativamente ao espírito de equipa e tudo que esta capacidade envolve. Se a música foi a única componente influenciadora? É possível que não, até porque o grupo se encontrava no segundo ano, com mais um ano de idade, contudo, o facto de não ter existido outro trabalho específico realizado com o grupo, permite afirmar-se que esta intervenção, pensada e repensada, teve o seu valor e os seus frutos. Se no início deste trabalho o grupo apresentava grandes dificuldades em trabalhar em equipa, neste momento verifica-se que essas dificuldades foram ultrapassadas e praticamente todas as crianças do grupo são capazes de participar em atividades com essa intencionalidade e trabalhar em equipa, de modo cooperativo e colaborativo.

Em jeito de término, ressaltar que as convicções iniciais da investigadora perdurarão no tempo, não só pela experiência e ensinamentos alcançados com a elaboração deste longo trabalho, mas também pela vontade acrescida de voltar a experienciar a música enquanto estratégia de intervenção pedagógica.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, C. A., & Azevedo, A. G. (1994). *Metodologia Científica*. Porto: C. Azevedo.
- Azevedo, M. (2009). A Música mesmo no meio da Escola. *Saber & Educar*, (14).
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Music is na education-related service to promote learning and skills acquisition. pp. 142-145.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, Lda.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Contéudo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, I. (2016). *A Música no Jardim de Infância: uma proposta de desenho curricular*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

- Educação, M. d. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação .
- Gomes, F. P., & Luís Matos. (s/d). *Estilos musicais e ritmos modernos. 3: Techno, Reggae, Bossa Nova*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Gomes, J. F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* . Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica .
- Goyette, G., Boutin, G., & Lessard-Hébert, M. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Anuário Estatístico de Portugal 2013*.
- Kelete, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. A., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas* . São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2011). Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Parente, C. (s/d). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade Social.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação das Aprendizagens*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na Educação* (Vol. 3º Volume Música e Artes Plásticas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1º Volume Bases Psicopedagógicas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. (Agosto de 2008). Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 18-21.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação Em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Educação permanente em saúde: práticas inovadoras em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem

Paulo Jorge de Oliveira Carvalho*

Resumo

O trabalho discute o processo de formação em educação permanente em saúde no curso de especialização “Formação Integrada Multiprofissional em Educação Permanente em Saúde (EPS em Movimento)”, ofertado na modalidade semipresencial em parceria entre o Ministério da Saúde e uma universidade pública brasileira. O objetivo é descrever a formação de professores tutores por meio de pesquisa de caráter qualitativo realizada a partir da análise das tecnologias digitais utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso. O referencial teórico-metodológico utilizado compreende estudos sobre educação permanente e distintas abordagens históricas do conceito de currículo. O resultado da narrativa sobre o processo de formação docente no curso de Educação Permanente em Saúde (EPS em Movimento) colabora com a reflexão sobre práticas inovadoras na formação docente em contextos de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem destacando a irrupção de um novo ponto de emergência de sentido para o currículo resultado da inserção de novas máquinas e tecnologias de informação e comunicação presentes na realidade educacional contemporânea na modalidade de educação a distância do ensino superior.

Palavras-chave: Educação permanente em saúde; currículo e educação a distância; prática pedagógica; ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

Abstract

The paper discusses the training process in health continuing education in the specialization course "Formação Integrada Multiprofissional em Educação Permanente em Saúde (EPS em Movimento)", offered in the blended mode in partnership between the Ministry of Health and a Brazilian public university. The objective is to describe the training of tutors teachers through qualitative research based on the analysis of the digital technologies used in the virtual learning environment of the course. The theoretical-methodological framework includes studies on continuing education and different historical approaches to the concept of curriculum. The result of the narrative about the process of teacher education in the Permanent Education in Health course (EPS em Movimento) collaborates with the reflection on innovative practices in teacher training in contexts of virtual teaching-learning environments highlighting the emergence of a new point of meaning for the curriculum resulting from the insertion of new machines and information and communication technologies present in the contemporary educational reality in the modality of distance education of higher education.

Keywords: Permanent education in health; curriculum and distance education; pedagogical practice; virtual environment of teaching and learning.

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, Instituto Federal de São Paulo – IFSP

Introdução

A origem do conceito de currículo é controversa e objeto de discussão de diversos autores como Hamilton (1992); Diaz Barriga (1996); Goodson (1995); e, Zotti (2004), que apresentam diferentes possibilidades de abordá-lo historicamente e contribuem, assim, para desqualificar a possibilidade de uma origem única e inconteste.

Terigi (1996) discute a questão partindo do estudo do próprio conceito de origem desenvolvido por Foucault e articulando trabalhos de três autores que apresentam diferentes origens para a ideia de currículo, quais sejam, C. J. Marsh, David Hamilton e Angel Díaz Barriga.

Dessa forma, a autora confirma a dificuldade em sustentar um ponto único de origem e sugere que “ir al pasado buscando el origen nos lleva a encontrar ese origen en aquel punto en que el *curriculum* se parece a lo que hoy creemos que es, o que debería ser”¹ (TERIGI, 1996, 76).

Conforme apresentado por Terigi (1996), Marsh, que defende a origem de currículo em Platão e Aristóteles, entende que o termo era utilizado para descrever os temas ensinados durante o período clássico da civilização grega e ainda o é como plano de estudos das matérias oferecidas ou prescritas pela escola.

Já David Hamilton, historiador de currículo, afastar-se-ia da compreensão do termo como acepção de produção de sentidos e refugia-se no sentido de sua ocorrência terminológica. Fundamenta-se nos registros da Universidade de Glasgow, em 1633, com base no Oxford English Dictionary, e remete ao sentido da palavra de origem latina *scurrere* que significa correr. Para ele, a alusão é com a integralidade do curso realizado pelos estudantes, como pista de corrida que implica em percurso a ser realizado com padrões próprios – indo além da ideia de prescrição.

Segundo Terigi (1996), a ideia de currículo como ferramenta pedagógica usada para massificação da sociedade industrial é investigada pelo pedagogo Diaz Barriga e tem origem nos Estados Unidos em meados do século XX ou já a partir da década de 1920. Diante da polissemia apresentada pelo termo, e com base no paradigma foucaultiano do qual parte, a autora propõe que se considerem *pontos de emergência de sentidos*, ao invés do reducionismo provável ao que incorrem as pesquisas que se limitam à verificação de suas origens.

¹ “Ir ao passado buscando a origem nos leva a encontrar essa origem no ponto em que o currículo se pareça com o que acreditamos que seja hoje, ou que deveria ser” (Tradução livre).

Conforme conclui Terigi (1996), e em consonância com os teóricos do campo apresentados, é comum para boa parte das conceituações aceitarem a ideia de currículo como prescrição do processo de ensino com base na organização de matérias ou disciplinas apresentadas pela escola – e pelos atores responsáveis pelas práticas pedagógicas – assim como na coordenação das orientações de conteúdo, didáticas e de avaliação.

Nas últimas décadas, o sistema de ensino superior tem apresentado propostas curriculares destinadas à organização escolar e divulgadas como inovadoras com objetivos de alteração das práticas pedagógicas – destaque para o uso do computador na inserção de tecnologias digitais e de multimídias e para a disseminação da modalidade de educação a distância,

A propagação das propostas ditas inovadoras, na forma e no método – com base no uso de *novos* recursos tecnológicos disponibilizados em computadores e em programas que dão suporte lógico a *novas* práticas educacionais – pretende reafirmar a importância da organização da escola como instituição social e a relação de dominação com demandas econômicas e culturais prementes aos profissionais responsáveis pela prática escolar.

As ações convidam à participação em espaço escolar organizado, planejado e estruturado, com base no uso de novas mídias e tecnologias que constitui a principal ambiência relacionada à Educação a Distância – EaD, área nova do conhecimento e de práticas pedagógicas que tem apresentado importante crescimento no cenário da educação superior brasileira dos últimos anos.²

Da forma como são estruturadas e divulgadas, as iniciativas parecem menos preocupadas em agregar capital cultural e simbólico ao universo da formação intelectual (Bourdieu, 1980)³, do que voltadas a equacionar a oferta de acesso à educação universitária como estratégia de motivação potencializadora de práticas escolares – inovadoras – e da continuidade do processo de escolarização.

² No resultado do último Censo da Educação Superior 2013, divulgado pelo Instituto – INEP, constata-se a oferta de mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas em cursos de graduação (BRASIL. MEC, 2014).

³ O termo “capital”, oriundo da economia clássica, é introduzido no âmbito da análise social pelos sociólogos Bourdieu (1980), e Coleman (1988), que ampliam o entendimento do conceito imprimindo-lhe sentido de valor capaz de criar distinção entre grupos sociais. Em seus estudos sobre desigualdades escolares, o conceito foi aplicado como representante das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou grupos possuem e que contribuem para o alcance de um nível socioeconômico mais nobre. Bourdieu discute o conceito no trabalho “Le capital social: notes provisoires”, originalmente publicado na revista *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, 31, p.2-3, 1980.

O universo da locução que configura a oferta da Educação a Distância – EaD, assim como o significado cumulado ao próprio uso da abreviatura, se fecha no sentido único de uma aparente positividade associada à oferta de currículo identificado por práticas inovadoras, e à inserção de novas tecnologias e mídias digitais que incrementam e aprimoram o processo de aprendizagem. O desafio de integrar as novas tecnologias ao cotidiano escolar e acomodá-las no desenvolvimento da sua estrutura curricular tem se apresentado como prática que fetichiza equipamentos (computadores e outros aparelhos eletrônicos, como os *smartphones*, por exemplo) e ferramentas (aplicativos, chats, fóruns, mídias sociais entre outros recursos interativos), tornando-os fins ao invés de meios a serviço de uma razão libertadora que levasse ao esclarecimento e que rompesse com a razão instrumental que impede de transformar o homem.

O cenário torna-se propício ao desenvolvimento de uma consciência coisificada em que predominam a falta de liberdade e a dependência em relação ao aparato tecnológico que passam ao largo da consciência dos professores e alunos que dele se utilizam (ADORNO, 1986, 68).

Sobre a relação entre a consciência coisificada e a técnica, Adorno (1995, 132-133), afirma que Esta relação é tão ambígua quanto a do esporte, com que aliás tem afinidade (...). Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (grifo do autor).

O perigo que ronda a falta de autonomia dos homens sobre sua própria vida e que se reflete na lamentada falta de maturidade das massas, é o que adverte o autor no trabalho publicado em 1968, quando afirma que

Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ela se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle (ADORNO, 1986, 70).

A incorporação de tecnologia característica da educação a distância cuja organização curricular não considere o entendimento da tecnologia como construção social, dialética – recusando a

neutralidade técnica, e a neutralidade da ciência – parece alcançar sucesso somente na valorização da racionalidade tecnológica (Marcuse, 1973).

Dessa maneira, a “pedagogia da sociedade industrial” discutida por Díaz Barriga (1996), que entende o currículo da maneira como se discutiu anteriormente, nos moldes de um pilar pedagógico de massificação da sociedade industrial, também corrobora para o entendimento de sua expansão para além dos limites da fábrica.

A indústria não se restringiu ao chão de fábrica – ela se apropriou da cultura, da educação de jovens e operários, da comunicação e propaganda, dos transportes, da organização da burocracia governamental e partidária – está presente no currículo escolar e na da vida de sujeitos sobrepujados à eficácia e ao controle tecnológicos.

A expansão tecnológica torna-se atributo da sociedade industrial – com base no aparato técnico que esta dispõe – e domina todas as áreas: a vida é controlada pela tecnologia.

O predomínio desse controle, oriundo da era da maquinaria, invadiu qualquer forma de organização da vida social e denota uma “racionalidade tecnológica” que está presente no trabalho, na educação, no lazer, enfim, em todas as esferas da sociedade. Segundo Marcuse (1999, 77), “esta racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispoem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato”.

O curso EPS em movimento

O processo de formação em educação permanente em saúde (EPS) proposto pelo curso de pós-graduação *lato sensu* promovido por uma universidade pública em parceria com o Ministério da Saúde do Brasil com fins a compor a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) no eixo de formação de tutores/facilitadores/orientadores para educação permanente nas áreas de gestão e atenção à saúde, representou uma tentativa de incorporar aparato tecnológico à consolidação de um tipo de formação na modalidade a distância em cujo escopo a ideia de currículo fosse compreendida como construção social e dialética entre a racionalidade tecnológica e o encontro entre sujeitos que ensinam e aprendem.

O curso de especialização na área da saúde *EPS em Movimento*, estruturado na modalidade semipresencial, com 360 horas/aula distribuídas entre momentos presenciais e a distância, cuja ação formativa não se apresentava de forma linear ou modular permitia que cada grupo traçasse o próprio processo formativo com base nas suas vivências e experiências (EPS EM MOVIMENTO, 2014a).

A inovação suscitada pela proposta do curso de pós-graduação que vislumbrava prática diferenciada na constituição da docência mostrava-se conforme a estudos realizados sobre a temática do trabalho docente – como se identifica em Marin (2005), ao discutir sobre didática e trabalho docente, e em Huberman (1992), na pesquisa relativa ao ciclo vital da carreira dos professores – permitindo identificar no processo de formação do curso uma oportunidade para desenvolver habilidades docentes com base na experimentação de método de ensino diversificado assim como de novas práticas pedagógicas. Na discussão sobre estudos que avaliam os modelos de desenvolvimento profissional e os processos de mudanças dos docentes, Marcelo (1998, 64) defende a necessidade de “considerarmos os professores como sujeitos cuja atividade profissional os leva a envolver-se em situações formais de aprendizagem”.

A proposta do curso diferenciava-se de outros cursos a distância de formação de educadores em saúde, cujo significado se materializava em uma “pedagogia do encontro” que visava a essas modalidades diferentes ampliando conhecimentos e agindo de modo tecnológico (MERHY, 2013). Para tanto, o processo de formação ocorreu em duas etapas: formação de tutoria, em busca de compartilhar um território de produção coletiva com base nas diferentes inserções no mundo do trabalho pelos alunos, candidatos à tutoria; e formação em EPS com a oferta e desenvolvimento de atividades formativas para cursistas oriundos de diferentes municípios e regiões do Brasil.

Durante o curso, realizaram-se seis encontros presenciais além de atividades a distância desenvolvidas em Plataforma Virtual hospedada em uma “comunidade de Práticas” com apoio do Observatório de Tecnologias em Informação e Comunicação em Sistemas e Serviços de Saúde (BRASIL. MS/SAS/DAB, 2012) cuja meta era formar um coletivo de seis mil profissionais das áreas da saúde, educação e assistência espalhados por 435 regiões de saúde do Brasil – em processo de especialização ou aperfeiçoamento – além dos 600 tutores capacitados na primeira etapa do curso (EPS EM MOVIMENTO, 2014b).

De acordo com o projeto pedagógico do curso, cada tutor e seu respectivo grupo de alunos definiam um itinerário formativo singular. O percurso fundamentar-se-ia nas necessidades identificadas no cotidiano assim como nas ações de educação permanente delineadas pela cartografia construída no território a que pertenciam os profissionais, de tal forma que todos pudessem explorar o material disponível e definir o ponto de início “a partir de suas necessidades e afecções no território e no mundo do trabalho” (EPS EM MOVIMENTO, 2014c).

Os objetivos se mostraram desafiadores pois (o curso) propunha ativar processos de EPS nos territórios, reconhecendo práticas e saberes existentes no cotidiano do trabalho. Ao incentivar a produção de novos sentidos no fazer saúde se propunha estimular um encontro entre trabalhadores e usuários, trabalhadores e gestores e trabalhadores entre si na perspectiva da Educação Permanente em Saúde (EPS). Esse convite aos trabalhadores do SUS se sustentava na reinvenção das práticas de aprender, de cuidar e de fazer/viver a EPS para potencializar o trabalho vivo em ato (TCC da tutora Raquel).

Trazer para o processo de aprendizagem um novo olhar na forma de sentir, pensar, e fazer é outro convite (...). Inventar, vivenciar novos experimentos, permitir-se, e gerar incômodos e estranhamentos é a proposta. Um novo desenho começa ser formatado no processo formativo (TCC da tutora Rossana).

[...] uma proposta ousada, que aposta na criatividade e autonomia dos sujeitos, que acredita no poder de decisão e na capacidade de escolha dos envolvidos, que rejeita a verticalidade entre professor e aluno, eliminando relações autoritárias e de poder, mas que valoriza as relações horizontais, as experiências e vivências de cada um (TCC da tutora Sonia).

Dessa maneira, o início da formação ocorreria a partir de qualquer entrada disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cabendo aos formadores a ativação do recurso adequado, de acordo com as necessidades surgidas durante o processo. Como afirma a tutora Sonia, no seu TCC, “uma proposta que não privilegia conteúdos, mas que ousa fazer conexões entre eles e o mundo do trabalho vivo no aqui e no agora”.

Os espaços de interação disponíveis no AVA compreendiam fórum, caixa de afecção, diário cartográfico e material didático. Tais espaços compreendiam experiências pedagógicas distintas: o material didático era disposto em varais e presos em prendedores – como roupa pendurada para secar – e que os formandos podiam dispor a qualquer momento do curso, sem uma sequência predeterminada. Essa estrutura parecia permitir ampliar o repertório teórico, prepará-lo para conteúdos relacionados com o trabalho em saúde, organizar e dar sentido à prática profissional cotidiana. A caixa de afecções, apresentava-se como “um espaço de arquivo para os objetos relacionais, pinçados das suas experiências como educador(es) no mundo da vida e do trabalho” (EPS EM MOVIMENTO, 2014d), em que se compartilhavam cenas marcada por significados próprios da vida pessoal e profissional dos participantes que contribuíam para dar sentido ao processo de formação em EPS, além de funcionar como repositório dos diários cartográficos durante o desenvolvimento do curso.

Acho que o diferencial do curso é considerar o cotidiano trabalho como estratégia de aprendizagem e, para mim, tornou muito mais fácil a compreensão, pois estava abordando algo de minha realidade. Com certeza, a utilização das estratégias e dos instrumentos do curso possibilitou a contextualização do cotidiano (Diário cartográfico da tutora Dayana).

Os fóruns serviam para discutir sobre o material didático estudado e para o compartilhamento de experiências e vivências cotidianas, além de ser útil para sanar dúvidas sobre aspectos administrativos do curso.

Com relação ao processo de avaliação, estabeleceram-se critérios que o caracterizassem como uma ferramenta de investigação sobre o nível de conhecimento construído por cada aluno durante o seu processo formativo. Para esse fim, a avaliação ocorreu de maneira processual e considerou o grau de participação do aluno no AVA e durante os EP, a elaboração do diário cartográfico e a produção de um trabalho final para apresentação no último encontro presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas de interação disponibilizadas na plataforma do ambiente virtual do curso facilitaram o aprendizado significativo e coletivo e possibilitaram cumprir a proposta da modalidade EaD do curso, qual seja, construir uma cartografia viva em ato capaz de registrar e narrar o movimento provocado pelo processo de formação em EPS.

O resultado verificado na presente pesquisa, que se baseou nos registros dos diários cartográficos, nas mediações realizadas no AVA, e na análise dos trabalhos de conclusão de curso dos formandos, constatou mudanças na compreensão do processo de formação em EPS realizado por docentes da área da saúde, e o incremento de programas de EPS desenvolvidos no cotidiano do trabalho dos cursistas marcados por mudanças nos serviços de saúde e na dinâmica de funcionamento dos trabalhadores assim como nas ações e estratégias implantadas nos diversos territórios dos quais faziam parte os formandos.

A organização curricular do curso *EPS em Movimento* configurou-se em um grande desafio para conciliar a EPS com os recursos pedagógicos oferecidos pelo modelo deste curso de EaD porque isso implicou em manejar ferramentas do universo da pura racionalidade tecnológica, e suas inexoráveis limitações, com a subjetividade característica do universo das relações humanas, repleto de possibilidades e de pontos de entrada e saída.

O estudo sobre os trabalhos dos autores apresentados que investigam currículo, em especial as reflexões de Terigi (1996), pretende contribuir destacando a irrupção de um novo *ponto de emergência de sentido* para o currículo resultado da inserção de novas máquinas e tecnologias

de informação e comunicação que povoam a realidade educacional contemporânea na modalidade de educação a distância do ensino superior.

Referências Bibliográficas

- Adorno, Theodor Ludwig W. (1986), "Capitalismo tardio ou sociedade industrial" in Gabriel Cohn (org.), *Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 62-75.
- Adorno, Theodor Ludwig W. (1995), "Educação após Auschwitz" in *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 119-138.
- Bourdieu, Pierre, (1980), "O capital social: notas provisórias", in Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.), *Escritos de educação*. 6ª ed., Petrópolis: Vozes, 65-69.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica (2012), *Comunidades de práticas*. (Disponível em: http://dab.saude.gov.br/portaldab/comunidade_praticas.php. Acesso em: Jul. 2016).
- Brasil. Ministério da Educação/MEC (2014), *Censo da Educação Superior*, Brasília/DF. (Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8/21206. Acesso em 12 mai. 17).
- Coleman, James Samuel (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, v. 94, 95-120.
- Díaz Barriga, Angel (1996), *El currículo escolar surgimiento y perspectivas*, Madrid: AIQUE.
- EPS EM MOVIMENTO (2014a), *Carta aos tutores*. (Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-apresentacao/carta-aos-tutores>. Acesso em: 17 Jan. 2017).
- EPS em Movimento (2014b), *Entrada, Apresentação*. (Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-apresentacao/entrada-apresentacao>. Acesso em: 12 Jan. 2017).
- EPS em Movimento (2014c), *Aprendizagem como produção compartilhada de saberes*. (Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-cenas/aprendizagem-como-producao-compartilhada-desaberes>. Acesso em: 05 Ago. 2016).
- EPS em Movimento (2014d), *Caixa de Afecções*. (Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entradaexperimentacoes/caixa-de-afeccoes>. Acesso em: 14 Dez. 2016).
- Goodson, Ivor F. (1995), *Currículo: teoria e história*. 4.ed., Petrópolis: Vozes.
- Hamilton, David (1992), "Sobre as origens dos termos classe e curriculum", *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 33-52.
- Huberman, Michael (1992), "O Ciclo de vida profissional dos professores" in António Nóvoa (org.), *Vidas de professores*. 2ª ed., Portugal: Porto Editora, 31-61.
- Marcelo, Carlos (1998), "Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar", *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, 51-75.

- Marcuse, Herbert (1973), *A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá, 5ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Marcuse, Herbert (1999), "Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna" in *Tecnologia, guerra e fascismo*. Tradução Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Unesp.
- Marin, Alda Junqueira (2005), "O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino" in Alda Junqueira Marin (org.), *Didática e trabalho docente*. 2ª ed., Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 30-56.
- Merhy, Emerson Elias (2013), *Educação Permanente em Movimento – uma política de reconhecimento e cooperação, construindo encontros no cotidiano das práticas de saúde*. (Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos>. Acesso em 12 Jan. 2017).
- Terigi, Flavia (1996), "Notas para uma genealogia del curriculum escolar", *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, nº 1, 159-186.
- Zotti, Solange Aparecida (2004), *Sociedade, educação currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*, Campinas: Autores Associados.

O ensino de valores éticos na educação infantil: A literatura infantil como “prática” mediadora

Sheyla Maria Fontenele Macedo*, **Zênia Regina dos Santos Barbosa****, **Kaíza Maria Alencar de Oliveira*****, **Maria Eridan da Silva Santos******

Resumo

Educar para a formação de valores éticos é uma das principais funções sociais da escola, que a exerce em parceria com a família. A Educação Infantil é considerada na experiência brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como uma das primeiras etapas da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade. Essa fase da infância se constitui em terra fértil para se forjar a educação ético-moral do ser humano. Esse artigo tem como objetivo identificar os processos que envolvem o ensino de valores éticos na Educação Infantil por meio da prática pedagógica da literatura infantil. O artigo é de cunho qualitativo, assente no paradigma interpretativo e de natureza bibliográfica. Foi organizado em duas seções: 1. As concepções e as relações entre a infância, a educação em Morin (2000), Tiba (2006), Freire (2004); a ética em Rios (2001), Macedo e Caetano (2017); e a educação em valores em Serrano (2002); 2. A literatura infantil como ‘prática mediadora’ na construção de valores, em que dialogamos com Cosson (2014); Galvani (2002), Perissé (2005) e Zilberman (2003). Como principal resultado, identificamos esse trabalho como de significativo contributo teórico e marco para futuras pesquisas que entrelacem o ensino da ética na infância à esfera da ludicidade que se evidencia no terreno das práticas da literatura infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; ensino de valores éticos; literatura infantil

Abstract

Educating for the formation of ethical values is one of the main social functions of the school, which exercises it in partnership with the family. Infantile Education is considered in the Brazilian experience, through the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” [LDB], as one of the first stages of basic education, whose purpose is the integral development of children up to five years of age. This phase of infancy constitutes fertile ground for the forging of the ethical-moral education of the human being. This article aims to identify the processes that involve the teaching of ethical values in Infantile Education through the pedagogical practice of children 's literature. The article is qualitative, based on the interpretative paradigm and bibliographical nature. It was organized into two sections: 1. The conceptions and relationships between childhood, education in Morin (2000), Tiba (2006), Freire (2004); ethics in Rios (2001), Macedo and Caetano (2017); and education in values in Serrano (2002); 2. Children's literature as 'mediating practice' in the construction of

* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/Brasil), Universidade de Lisboa (UL)

** FPCE/UC

*** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/Brasil)

**** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/Brasil)

values, in which we dialogue with Cosson (2014); Galvani (2002), Perissé (2005) and Zilberman (2003). As the main result, we identify this work as a significant theoretical contribution for future research that interrelates the teaching of childhood ethics to the sphere of playfulness that is evident in the field of children's literature practices.

Keywords: Children's education, teaching of ethical values, children's literature.

Introdução

Na Educação Infantil é comum observarmos o trabalho com a literatura infantil através de uma diversidade textual: poesias, adivinhas, parlendas, fábulas, contos curtos ou longos. É costumeiro que as escolas organizem a calendarização para a realização das atividades com os textos literários, em que as atividades mais comuns desenvolvidas são: a hora do conto, o cantinho da leitura, as rodas de leitura, as dramatizações, a “contação” de histórias com reconto. Essa afirmativa se fundamenta em nossa experiência enquanto supervisoras da disciplina de Estágio Supervisionado, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que nos permite um contato direto nas salas de aula da Educação infantil, e ainda enquanto coordenadoras das Ações do Programa de Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escola [BALE], que incentiva a formação e autoformação leitora a partir do desenvolvimento do gosto e do prazer através da leitura literária. Não podemos negar quão são necessárias essas atividades para o desenvolvimento e formação do aluno, pois pela leitura motivamos e oportunizamos a criança a descobrir-se, estabelecendo relação entre seu pensamento, sentimento e o texto lido. Conforme Perissé (2005), toda leitura implica uma colaboração e quase uma cumplicidade entre o leitor e o texto.

Sob esse prisma, consideramos a sala de aula como o melhor lugar para o desenvolvimento integral da criança e, especialmente, para a formação de valores éticos, em que a da literatura infantil se configura em ferramenta que prepara a pessoa desde a infância para o bem viver e conviver socialmente. Assim comungamos da ideia de Silva (2009) quando apresenta que a leitura literária deve ser considerada como um meio que facilita a percepção do que é a vida, já que possibilita através de sua imersão na multiplicidade de textos a compreender o passado, a vivenciar o presente e a visualizar o futuro, possibilitando a própria transformação e por consequência, a da sociedade.

Sobre as sociedades, as mesmas se organizam e tem funcionalidade com base em fundamentos, princípios, regras e valores ético-morais pré-estabelecidos, e que, certamente o discernimento e o cumprimento desses veem assegurar e garantir a manutenção desse *status quo*. É notório que as sociedades em geral estão imersas em valores que desnudam o período pós-moderno que se

desvela aos nossos olhos nesse momento histórico do qual participamos, em que são as crianças sujeitas a todos os tipos de conceitos e influências, tais como o hedonismo, o egoísmo, o consumismo desenfreado, dentre outros “ismos” que poderíamos enunciar. Por isso alinhamos com a ideia de que é preciso pensar numa prática educacional que prime por desenvolver um trabalho com valores éticos desde a infância e na Educação Infantil, porém de forma prazerosa. Assim, acreditamos ser a literatura infantil uma dessas rotas possíveis, já que permite que o trabalho pedagógico se evidencie com base nos princípios da dialogicidade, da ludicidade e da criatividade. Além disso, a consideramos como uma prática reflexiva, sensível e promotora da criação e revisão dos valores que interpenetram as sociedades e culturas como um todo.

Para Cosson (2014), a leitura literária tem poder de aproximar as pessoas, motivar o aluno a gostar da escola, a despertar a curiosidade, e a fazer aflorar o desejo de querer viver outras aventuras através das histórias literárias. Condições essas que favorecem a construção do ser, fomentando inquietações profundas sobre o que somos, o que queremos viver, o que queremos ser, dentre outras de cunho existencial. Segundo o autor, esse diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos e ou construídos em uma sociedade. Sob essa ótica, consideramos ainda a leitura literária como formativa, quer seja do ponto de vista cognitivo, social, cultural, psicológico e porque não mencionar, espiritual, abstendo-nos aqui do sentido religioso da palavra, aproximando-o ao filosófico, de nossa “essência”.

Nessa linha reflexiva, nos propomos nesse trabalho a discutir a influência e a importância da literatura infantil, cuja a beleza, o poder de encantamento e a ludicidade, contribuem significativamente para a formação das crianças de até cinco anos de idade, forjando valores éticos que acrescentem grandeza à vida.

Assim, esse artigo tem como objetivo identificar os processos que envolvem o ensino de valores éticos na Educação Infantil por meio da prática pedagógica da literatura infantil. Nessa direção optamos pela abordagem de cunho qualitativo, assentada no paradigma interpretativo e de natureza bibliográfica.

No aporte teórico, nos respaldamos, dentre outros estudiosos, principalmente nos trabalhos de Morin (2000); Tiba (2006); Freire (2004) para discutir concepções de infância e a sua relação com a educação, Rios (2001), Macedo e Caetano (2017) e Serrano (2002) para dialogar acerca dos valores éticos e para discutir a Literatura Infantil como ‘prática mediadora’ na construção de valores éticos interagimos com Cosson (2014); Galvani (2002), Perissé (2005) e Zilberman (2003, 2008), conforme veremos nas sessões que seguem.

1. A infância e os valores éticos na educação infantil

As noções de infância e de criança muitas vezes se confundem, apesar dos pontos em comum entre si. Sob a ótica da Psicologia, a infância corresponde as primeiras fases do desenvolvimento humano, e que segundo Papalia (2010) se organiza da seguinte forma: 1. Do crescimento intrauterino (até o nascimento); 2. Primeira infância (até os dois anos de idade); 3. Segunda infância ou intermediária (dos dois aos seis anos); 4. Terceira infância (7 a 11 anos).

Na dimensão social, a infância e a criança são conceitos que perpassaram por uma série de ajustes históricos. Basta recordar que desde a Idade Média e até o início dos tempos modernos a infância era um período de iniciação ao universo adulto. E já a criança era tida como se fosse um artefato na edificação da sociedade:

as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio - ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. (Aries, 1986, 147).

Desde o período da modernidade as concepções de infância e de criança vêm ganhando muitos espaços epistêmicos. O conceito que identificamos nos dias de hoje é bem diferente do apresentado. A ideia de infância vem a reboque do contexto pós-moderno em que vivemos, em que o arquétipo da “criança” se interligou a diferentes personificações sociais, tal como, por exemplo, ser tratada como um “nicho de mercado”, visto que:

Descoberta pelo mercado, a criança vive o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, consumidora e objeto de consumo. Sua face passa a ser rótulo até mesmo para produtos que não se destinam a ela. Transformada por nós, sem qualquer piedade ou indignação, em mercadoria de uma época, a criança contemporânea tem como destino flutuar erraticamente entre adultos que já não sabem o que fazer com elas. (Pereira e Souza, 2007, 38).

O fato é que no limiar pós-moderno, para além da infância se ligar ao protagonismo da criança como sujeito de consumo, percebe-se que a educação infantil se encontra imersa num burburinho de “valores” e “contra valores éticos e morais”. Ou seja, a educação nas primeiras fases da vida humana vem se conformando numa experiência desafiadora para familiares e professores que buscam sobrepujar essas metáforas da contemporaneidade.

A infância de hoje necessita ser percebida em sua totalidade, a partir do seu tempo, do seu espaço, e a criança a ser entendida como uma pessoa com sentimentos, crenças, valores, desejos, vontades, etc.

O fato é que, se no passado os conceitos de infância e da própria criança se desprenderam de várias “gaiolas gnosiológicas”, no hoje, outras prisões se consolidaram. A criança a cada dia mais se “hedoniza”, se individualiza, se “nihiliza”, se materializa, e em que o permissivismo (de um tudo pode, de um tudo se permite) se justifica pela falta de tempo dos educadores “da hora” (pais e professores), e se constitui por vezes, na forma mais rápida de educar. Isso porque, a pós modernidade trouxe consigo uma característica máster: a da corrida pelo tempo, em que a educação *fast food* se corporificou nos diferentes *lôcus* educativos. Assim, existem dois aspectos que devem ser trazidos à tona. Primeiramente o da retomada do conceito de infância - e nele embutido o de criança. E por sua vez, sobre quais rumos encontraremos para melhor educá-las, e nos referimos especialmente à criança em fase de frequentar a Educação Infantil, a qual compreendemos teria de ser simplesmente respeitada na sua condição de “criança”.

Em nossa compreensão, a criança é criadora de história e de cultura, e seu papel possui também expressiva representação na busca dos sentidos de nossa própria reinvenção. Em cada criança - especialmente nas fases iniciais da vida, e que reúnem a primeira e segunda infância - habita a perspectiva do erro na direção da construção de acertos, de modelar-se em direção ao novo, e de que recomeçamos e que nos resgatemos enquanto humanidade, a fim de que possamos produzir novas narrativas biográficas individuais e coletivas. A criança é também o humano que se edifica no aqui e no agora e não alguém que formamos para um distante futuro. É preciso revisitar esses jargões. E nesse sentido, é preciso incluí-la e compreendê-la como pessoa, insistimos, desde a mais tenra idade. E essa criança necessitaria de uma educação libertadora, entendida a partir de uma perspectiva da educação como um “ato de intervenção”. (Freire, 2004,68). Por intervenção Freire (2004) nos remete à educação não como um “feito verborrágico”, ou da educação bancária, mas como ação, e com isso nos convida a refletir sobre a ontogênese do ato de educar.

Entendemos que para educar é preciso conceber a peculiaridade de cada uma das fases humanas (infância, adolescência, etapa adulta, etc.). Nesse sentido, é mister compreender com profundidade a experiência do que significa “ser criança”, e como experimentar essa fase inicial da vida humana. A estado de “ser criança” nos remete ao conhecimento acerca da responsabilidade do educador diante dos cuidados com os estágios de desenvolvimento bio, psico, sócio e espiritual humano e à reflexão acerca de nossa condição em direção à edificação de nossa

humanidade. Sob essa ótica, é preciso ainda compreender a educação como o exercício do transformar e autotransformar-se, o que nos remete ainda a um profundo diálogo sobre o significado de qual ser humano pretendemos forjar e com base em quais valores éticos e morais. Essa última consideração nos impulsiona à questão da ética propriamente dita. Sobre esse ponto, realizaremos a seguir algumas apreciações acerca desse conceito, na intenção de que possamos melhor elucidar a relação entre as nossas categorias de análise: “infância, criança, educação e ética”.

Conciliamos que a ética:

leva em conta um código de valores humanísticos internalizado que evita, ao máximo, prejudicar outras pessoas, mesmo na ausência delas. Basta o outro estar vivo para, independentemente de credo, cultura, raça, nível social, cultural e ou econômico, merecer conceito e consideração. (Tiba, 2006, 75).

Do explanado, constatamos que a ética na primeira e na segunda infância se forjaria a partir da formação de um conjunto de valores, que tidos como humanísticos, estimulariam a construção de um caráter baseado no estado de respeito a si e ao outro e que a nosso ver, teria como fundamento ético a própria vida.

Também alinhamos com a acepção de Macedo e Caetano (2017, 635) de que “a ética pode ser compreendida como atitude reflexiva da própria conduta social, e por sua vez, questionadora da moral”. Entendemos que a criança habituada a esse procedimento, desenvolveria a capacidade de dialogar consigo e de interrogar se: “É este ou aquele valor ético relevante para a vida? E que vida seria essa? ” Sob essa ótica, destacamos como um dos elementos estruturais da ética, a atitude apreciativa acerca da moral vigente num grupo. Sob essa questão, temos que:

A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver – conforme afirmei antes – claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência. (Rios, 2001, 23).

Logo, a ética e a moral caminham lado a lado. Entretanto, mantém-se a primeira certa hierarquia sobre a segunda, já que seria capaz de reconfigurá-la.

Em tom de arremate, é preciso compreender a relação intrínseca entre a ética e a educação, e sob esse ponto Morin (2000) nos revela que:

A educação deve conduzir à “antropoética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética

indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. (Morin, 2000,17).

Assim sendo, podemos compreender que a educação na infância, especialmente nas primeiras fases, carece de uma formação ética prática, e que desenvolva o sentimento de pertencimento respeitoso à humanidade. Sob essa questão, Serrano (2002) entende como possível ajudar na construção de uma ética para a plena convivência em comunidade, de maneira que a antropoética de Morin (2002) seja aplicada. Esse ensino estaria apoiado em três eixos:

- a) Conhecer os problemas éticos mais significativos.
- b) Construir valores, as normas e as atitudes que deem uma resposta construtiva e facilitadora da convivência aos problemas levantados.
- c) Desenvolver habilidades (hábitos, comportamentos e estratégias de ação) necessárias para a resolução dos problemas éticos que lhes dizem respeito, colocando em prática os próprios valores. (65).

Hoje identificamos nos diferentes espaços sociais, a falta de habilidades e competências necessárias à resolução de pequenos problemas de natureza ética, e que indicam a carência da formação de um pensamento ético e deontológico para solucioná-los. Nessa perspectiva, entendemos que é preciso urgentemente se forjar uma educação orientada para esse ponto, de maneira que as crianças se desenvolvam de forma autônoma, em que os valores éticos sejam aqueles que dignifiquem a vida, a partir da construção de uma cidadania aplicada ao cotidiano. Assim sendo, a Educação Infantil terá de superar o paradigma do protótipo do “mini ser humano” que se prepara na escola para um dia vir “ser alguém quando crescer”, ou seja, para ser um profissional de sucesso. Quer dizer, a criança não pode mais ser formada tão somente para ocupar os futuros postos de trabalho da geração humana futura. Esse objetivo seria minimalista, especialmente em termos de educação. É preciso renovar as metáforas, há que se criar um humano que se “seja alguém agora” e que se enxergue e se projete humano nas narrativas que venha a construir nessa terra. E é nesse sentido que compreendemos a necessidade do ensino de valores éticos na Educação Infantil, em que assinalamos a prática pedagógica da literatura infantil com um dos atalhos exitosos nessa direção.

2. A literatura infantil como “prática mediadora” na construção de valores éticos

No Brasil a Educação Infantil é considerada, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB], como uma das primeiras etapas da

educação básica. Sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade.

De acordo com Serrano (2002) uma proposta de formação curricular para a Educação Infantil, deveria:

- a) Fomentar atitudes de colaboração e solidariedade;
- b) Criar um espírito crítico e construtivo diante da vida cotidiana;
- c) Ensinar a valorizar o trabalho bem-feito.
- d) Assumir, respeitar e cuidar do meio natural.
- e) Habituar-se a participar da vida familiar e escolar, respeitar e valorizar as normas de comportamentos sociais e educativas, assumir responsabilidades, respeitar sexo, raça, diferenças e 'papeis' de cada um. (111).

Do exposto, identificamos que essa fase da infância se constitui em terra fértil para se forjar a educação ético-moral do ser humano. É na Educação infantil, como bem reforça a LDB/1996, que compete o desenvolvimento físico, psicológico, social e intelectual das crianças, sob esse aspecto, é importante inserir práticas pedagógicas que visem também a formação de natureza ética. É nessa perspectiva que apresentamos a literatura infantil como uma prática mediadora exitosa.

A literatura infantil surgiu tardiamente na história da humanidade. De acordo com Cunha (1987), esta tem relativamente “poucos capítulos”:

Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (Cunha, 1987, 19).

E para compreender as razões de tão tardio despontar, Zilberman (2003, 21) nos esclarece que: A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Logo, a literatura infantil emergiu, dentre outros fatores, a partir da reconfiguração da concepção de criança, tendo surgido como um recurso pedagógico de grande repercussão, pois fora percebida como facilitadora da aprendizagem. Segundo Zilberman (2003,15) “Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas com essa missão”. Sendo assim, as primeiras produções literárias destinadas a esse público traziam um viés educativo com vistas a doutrinação infantil, negando-se as singularidades do universo da criança. A escola nesse

contexto seguia o modelo tradicional de educação, em que o professor era o centro de todo o processo educativo, assumindo a função de proteger e preparar a criança para a vida adulta e com isso acentuava “a divisão entre indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera” (Zilberman, 2003, 18). Notoriamente a intenção era a de garantir a permanência de valores e normas ético-morais da classe dominante em oposição aquilo que em nosso entendimento seria considerado “bom” para essa primeira fase da vida humana. Assim foi que as fábulas, os contos de fada, dentre outras coletâneas, ganharam grande vulto a partir do século XVII. Importante ainda mencionar que, quando nos referimos ao conceito acerca do que é bom, conciliamos com o entendimento de que “A moral numa determinada sociedade, indica o comportamento que deve ser considerado bom e mau. A ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores”. (Rios, 2001, 24). Logo, para a moral do século XVII, a prática da “inculcação” seria considerada como um norte na educação de crianças, já do ponto de vista ético, poderíamos questionar: “Mas seriam mesmo esses valores difundidos nessa literatura eram bons para a vida infantil”? E que vida seria essa?

Independente de quaisquer questões assentes em juízos de valor, justifica-se a aproximação entre a literatura e a escola, porque a leitura se constitui numa experiência atraente para a criança. Logo, é recomendada como prática instrucional, dado ainda que a literatura infantil é também transformadora. Visão essa corroborada por Silva (2009), que enfatiza que isso implica em compreender que ao ler a criança trava uma “batalha”, mesmo que em silêncio, com suas ideias, seus pensamentos, suas emoções provocadas pela leitura. E que nesse sentido, a construção de valores éticos se desenvolve de forma espontânea e livre pois, a crianças utilizarão de argumentos para si e acabarão forjando seus julgamentos, tirando conclusões próprias a partir dos confrontos, conflitos e tensões éticas tecidas com os diálogos travados na relação da leitura consigo. Assim também enfrentarão soluções para resolver as querelas promovidas por seus desejos, necessidades e satisfações.

Em nosso entendimento, a literatura e a escola deveriam andar de mãos dadas, já que se pode constatar a componente sensível existente em boa parte dos livros infantis, e que tanto chamam atenção dos “pequenos”. A formação da criança, nesse sentido, se dá de maneira integral. Entretanto, no que se refere à construção de valores, a leitura proporciona ainda uma forte atividade de reflexão sobre si na relação com o mundo, sendo nesse sentido o palco para a consolidação de valores multifacetados (tolerância, paciência, amizade, etc.).

Compreendemos ainda que, a literatura infantil oportuniza a criança a vivenciar um processo de formação e autoformação leitora, corroborando na construção de sua identidade. Galvani (2002) reforça essa ideia. Para ele a autoformação é provocada quando a pessoa tem a capacidade de ressignificar o seu ser, e ainda construir sua autonomia partindo da sua capacidade de interagir, se organizar, tomar algumas decisões, fazer algumas escolhas, se encontrando como pessoa que depende do outro, bem como, saber valorizar e vivenciar de forma desejável e agradável essa convivência social. E nesse sentido, é a autonomia um princípio ético que sustenta e se inter-relaciona com outros valores, tais como os da responsabilidade, o da dignidade e o da liberdade humana.

Galvani (2002) ainda acrescenta que a literatura infantil deve ser trabalhada nas escolas de forma bem prazerosa e descontraída. Ambiente propício para que a construção de valores éticos seja desenvolvida pela própria criança. Nesse sentido, é preciso que o professor perceba o seu papel de mediador e a literatura como uma fonte de riquezas para explorar a educação de valores éticos. Mas antes de tudo, é essencial que esse seja também um leitor, pois não se pode ensinar o que não se pratica:

Ler é navegar no texto alheio, seja na hora da tempestade ou em dias de bonança. É fazer do texto alheio texto próprio, e transformar-se num poeta lendo poesia, e, transformar-se num filósofo, lendo filosofia, e transformar-se num pensador lendo pensamentos e aprender a criar metáforas, fazer ilações, inventar personagens, relacionar opiniões, criticar, discutir, revisar, admitir, comparar, distinguir, contestar. (Perissé, 2005, 15).

Logo, a literatura para se materializar como a causa motivadora na transformação ética-moral teria de primeiro, fazer parte da cultura do educador. Ou seja, deveria a leitura se consubstanciar à vida, de modo que o professor a concebesse como “alimento” de seu “existir-fazer” pessoa e profissional. Munir-se do gosto pela leitura, sendo assim ele mesmo o exemplo daquilo que ensina. Eis a ética da *práxis*, em que literatura infantil representará uma oportunidade para que os professores redimensionem sua própria formação e autoformação, de leitores autônomos e por toda a vida. Só assim poderá realmente proporcionar práticas leitoras para suas crianças, de modo a favorecer a que essas mobilizem suas capacidades de compreensão, criação, imitação, representação, escolhas, e especialmente, de valores éticos. Valores esse que também se corporificarão na coragem de defender suas ideias, tomar posições expressar-se e também impulsionar a participação da criança na sociedade onde são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Como bem aborda Silva (1989, 27): “Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-

se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante de fatos e ideia que circulam através dos textos”. E acrescentamos: “Lê-se para forjar seres humanos melhores, e que possam fazer a diferença ética por onde quer que pisem, deixando as suas mensagens de vida”.

Reafirmamos que a construção de valores éticos é um processo que se inicia na infância e que se perdura por toda a existência. Mas é preciso que busquemos as bases que sustentam os valores que elencamos como aqueles que colaboram na formação de um ser humano íntegro. Assim, há que se:

Buscar o fundamento dos valores que sustentam esse comportamento. A verdade, o belo, o bem não são conceitos estáticos, definidos de uma vez por todas; são conceitos construídos socialmente, se os queremos investigar criticamente, precisamos buscar seus fundamentos, os interesses em que estão enraizados. (Rios, 2011, 20).

Do exposto, os conceitos que sustentam a nossa idiosincrasia estão em constante mutação e precisam ser revisitados. Afinal, que geração de seres humanos a escola tem colaborado em formar?

Compreendemos que o ensino de literatura é:

uma das formas de acesso a outras referências que nos permitem sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos, ou seja, que nos permita os deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro de que tanto precisamos para enriquecer nossa vida e nos mantermos saudáveis. (Baldi, 2009, 9).

Acreditamos que o exercício da leitura literária na Educação Infantil pode despertar o que há de melhor na criança. Cosson (2014) afirma que, a literatura infantil oferece liberdade e ludicidade à criança de tal maneira que nenhum outro modo de ler poderia oferecer, pois a excelência da literatura é um modo único de experiência. Dessa maneira, a experiência precisa ser criada e recriada. Hoje necessitamos de pessoas que concebam a si na inter-relação com o outro, o mundo, o planeta, o respeito à diferença, e que sejam capazes de perceber essas esferas como parte e extensão de si mesmos. E a literatura infantil é a terra adubada e virgem para que as sementes de um bem pensar, um bem sentir e um bem fazer sejam lançadas desde a mais tenra infância.

Considerações Finais

A formação de valores éticos na infância é mais do que uma necessidade, é um clamor para todos aqueles que levantam a bandeira do “educar para dignificar à vida”. Nesse contexto, a escola de Educação Infantil terá de perceber quais práticas seriam imprescindíveis de serem adotadas,

reconfiguradas ou mesmo, reinventadas para focar essa finalidade específica. Precisamos, talvez mais que outrora, de seres humanos íntegros, que possuam o mínimo de entendimento acerca da razão de ser de suas vidas, e que possam fazer uma diferença positiva. Humanos que percebam a realidade do “efeito borboleta”, que de acordo com o antigo provérbio chinês, defende que o simples bater de asas de uma borboleta pode influenciar, modificar e transformar o curso das vidas de todos os seres que povoam o planeta. Ou conforme enunciado por Morin (2000) que sejam capazes de identificar o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie.

A escola ainda não realizou esse despertar. A literatura infantil precisa ser tratada mais do que um veículo para entreter, brincar ou desenvolver algumas ressonâncias cognitivas, tais como a imaginação e a criatividade. A literatura é um poderoso instrumento na formação interna do ser humano. E quando mencionamos “interna”, queremos atribuir aos diálogos que estabelecemos conosco na criação e aperfeiçoamento de nós mesmos, como pessoas e em que nos por inúmeras vezes nos questionamos: Será que agi bem, fui ético ou não? De outra vez, posso fazer de outra forma? Qual? Logo, a literatura infantil indica a rota para a emancipação da consciência.

Há um universo de livros, contos, narrativas, histórias que ensinam atalhos em direção a esse processo de evolução de si, e no sentido da construção de valores éticos que nos permitam nos adjetivarmos como “humanos”, na definição singular dessa expressão. Entretanto, é preciso entender que a literatura como ferramenta mediadora se inicia na prática do educador. E que é, de fato, uma atividade que se inicia de dentro para fora. Não pode ser esvaziada do si mesmo.

É também importante que esse educador seja capaz de identificar que por detrás de cada livro, há um currículo oculto, repleto de múltiplas intencionalidades. Portanto, é preciso que as narrativas sejam revisitadas. Pois “nem tudo o que reluz, é ouro”. O bom educador sabe: é preciso “garimpar”. Finalmente, entendemos que, a ética não se faz exclusivamente a partir do exemplo. Ela é matéria de ensino e que é a literatura infantil um dos caminhos em direção a esse foco formativo. Também é importante frisar que, não defendemos uma ética da “camisa de força”, com normas, regras, códigos e condutas pré-formatadas, mas sim, uma ética da reflexão, da sensibilidade, do diálogo e em direção ao auto aperfeiçoamento, em que cada ser irá descobrindo por detrás da pedra humana bruta, o lindo mármore que é, e cuja a escultura tem a possibilidade de se perpetuar através dos tempos na própria vida, na dos demais e nas obras que deixamos em nossa passagem pela terra para toda a humanidade.

Referências Bibliográficas

- Aries, Phillippe (1986), *História social da criança e da família*. 2ª ed., (Flaksman. Dora, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Baldi, Elizabeth (2009), *Leitura nas séries iniciais. Uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto.
- Cosson, Rildo (2014), *Círculo de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.
- Cunha, Maria Antonieta Antunes, (1987), *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Ática.
- Freire, Paulo (2004), *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvani, Pascal (2002), "Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e Transcultural". *Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom/ UNESCO, 95-121.
- Macedo, Sheyla Maria Fontenele, & Caetano, Ana Paula Viana (2017, abril), "A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco". *Revista Educação & Realidade*, nº 42 (2), 627-648.
- Morin, Edgar (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed., (Silva, Catarina Eleonora da, & Sawaya, Jeanne, Trad.). São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO.
- Papalia, Dianne (2010), *Desenvolvimento Humano*. 10ª ed., (Marques, Carla Filomena., Trad.) Porto Alegre: AMGH.
- Pereira, Rita Marisa Ribes; Souza, Solange Jobim (2007), "Infância, conhecimento e contemporaneidade" in Leite, M.I. & Kramer, S. (orgs.). *Infância e produção cultural*. 6ª. ed., São Paulo: Papyrus.
- Perissé, Gabriel (2005), *Elogio da Leitura*. Barueri, São Paulo: Manole.
- Rios, Terezinha (2001), *Ética e competência*. 11ª ed., (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez.
- Serrano, Glória Perez (2002), *Educação em Valores: como educar para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Ezequiel Teodoro da (1989), "Biblioteca Escolar: quem cuida?" in Garcia, Edson Gabriel (coord.), *Biblioteca Escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 49-33.
- Silva, Rovilson José da (2009), *Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura*. Londrina: EDUEL.
- Tiba, Içami (2006), *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. 18ª ed., São Paulo: Integrare, editora.
- Zilberman, Regina (2003), *A literatura infantil na escola*. 10ª ed., São Paulo: Global.

Legislação citada

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF. (Recuperado em 26 novembro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

As ideias tácitas dos alunos de 2.º ciclo do ensino básico sobre a questão dos “retornados” da África Portuguesa

Isilda Monteiro*, Ana Raquel Serafim, Isabel Carneiro, Joana Oliveira, Sandra Campos**

Resumo

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, a questão dos “retornados” da África Portuguesa é abordada na disciplina de História e Geografia de Portugal, especificando as *Metas Curriculares* (2013, 20-21) que os alunos deverão saber explicá-la no âmbito dos «problemas verificados com a descolonização portuguesa». Pela dimensão traumática de que se revestiu e cujas marcas ainda hoje são visíveis na memória individual e coletiva, o conhecimento tácito dos alunos, entendido como «um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos» (Melo, 2009, 5), assume especial relevância na sua abordagem em contexto de sala de aula.

Este estudo de investigação-ação desenvolvido no âmbito da formação de professores, na Prática de Ensino Supervisionado, em duas turmas do 6.º ano, com recurso a inquéritos por questionário, realizados antes e após a intervenção pedagógica, identificou, num primeiro momento, as ideias tácitas dos alunos sobre a referida temática, para, depois, perceber qual o seu contributo para o desenvolvimento das aprendizagens significativas e qual a progressão das ideias cientificamente válidas. Superada a resistência inicial de alguns alunos que afirmavam nada saber, a recolha das ideias evidenciou algum conhecimento, mesmo que vago ou confuso, que os futuros professores tiveram em conta na preparação da intervenção pedagógica. A análise quantitativa dos dados recolhidos após a intervenção pedagógica permitiu verificar a significativa diminuição das não respostas e ideias confusas e vagas e o aumento as ideias válidas.

Palavras-chave: Didática da História; ‘retornados’, ideias tácitas, História

Abstract

On the second cycle of basic education, the issue of returnees of Portuguese Africa is addressed in the discipline of history and geography of Portugal, specifying in the *Metas Curriculares* (2013, 20-21) that students must know explain it under the ' problems with the Portuguese decolonization». The traumatic dimension that coated and whose scars are visible even today in the individual and collective memory, the tacit knowledge of students, understood as ' a set of propositions that address aspects of History, built from a plurality of personal and idiosyncratic experiences and mediated by the enjoyment of expressive and communicative artifacts» (Melo, 2009, 5), is of particular relevance in your approach in the context of the classroom.

* Professora-adjunta, ESEPF/investigadora, CEPESE

** Estudante do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia do 2º Ciclo do Ensino Básico, ESEPF

This action research study developed in the context of teacher training, in practice Supervised education, in two classes of 6th grade, using surveys, carried before and after the educational intervention, identified, at first, the unspoken ideas from students about this subject, to then realize what is the contribution to the development of meaningful learning and what the progression of scientifically valid ideas. Overcome initial resistance from some students who claimed nothing know, the collection of ideas evidenced some knowledge, even if vague or confusing, that future teachers had in mind in the preparation of pedagogical intervention. Quantitative analysis of the data collected after the educational intervention has shown the significant decrease of no answers and confusing and vague ideas and the increasing of valid ideas.

Keywords: Didactics of History; 'returned', unspoken ideas, History

Introdução

Contrariamente ao que acontece na escola tradicional, segundo a qual o aluno é visto como um ser inapto que, gradualmente, se torna mais competente devido aos saberes fornecidos pelo professor em contexto escolar, a escola contemporânea considera que importa valorizar e reconhecer a sabedoria e todas as experiências dos alunos, uma vez que cada aluno se insere num determinado meio social, familiar, económico e político que lhe permite adquirir conhecimento e desenvolver uma opinião, por mais infundada que seja – “a escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem” (Perrenoud, 2000, 26). As aprendizagens significativas, alicerçadas num conhecimento efetivo e duradouro, só são executáveis quando o aluno se sente integrado e vê estimada a sua história pessoal e os seus conhecimentos.

A História, “mais do que constituída por acontecimentos, é feita de representações mentais. Sabemos que toda a História é interpretativa e daí a importância da autoria, da aceitação da subjetividade inerente e da necessidade de uma transmissão ou partilha didática” (Alves, 2012, 7). Estas representações mentais contribuem para o desenvolvimento das ideias tácitas (ou prévias) de cada aluno. Definidas como “um conjunto de proposições que versam aspectos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos” (Melo, 2009, 5), as ideias tácitas, baseiam-se nas experiências e vivências pessoais dos alunos, geradas por processos primários de abstração e problematização, muitas delas pertencendo ao domínio das crenças. Enraizadas no universo cultural dos indivíduos, oferecem, por vezes, uma resistência a mudanças, numa persistência que deriva da dificuldade daqueles se distanciarem e de

exercerem uma autocrítica (Melo, 2001, 45). As ideias tácitas são fáceis de serem recordadas, porque decorrem, frequentemente, de contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, entre outros).

Embora este conhecimento prévio seja pontualmente reconhecido pelos próprios alunos e professores, como independente e/ou concorrente do conhecimento científico ou curricular, estudos recentes têm demonstrado que condiciona não só a forma como os alunos apreendem o conhecimento histórico, como as opções didáticas dos próprios profissionais da educação. As ideias tácitas que os alunos possuem e transportam para a sala de aula, constituem um instrumento e um ponto de partida valioso e essencial para a elaboração dos planos de aula de cada docente. Reconhece-se atualmente que os professores, “que sabe[m] como utilizar os conhecimentos prévios dos seus alunos, que os orienta[m] para a pesquisa da informação, que promove[m] na aula a análise dessa informação, transformando-a em conhecimento útil, que fomenta[m] a reflexão, de forma a construir conhecimento histórico fundamentado e fundamental para a compreensão do mundo, dota[m] os seus alunos de consciência histórica” (Veríssimo, 2004, 7). Consequentemente, a relação que se estabelece entre a ideia tácita e, posteriormente, o conceito fundamentado de forma científica dará lugar à aprendizagem significativa, logo duradoura, da matéria em questão. Esta é o objetivo central da ação do professor, com recurso a estratégias centradas no aluno, tornando-se este uma parte ativa no seu próprio processo de ensino aprendizagem. Em suma, e retomando a ideia inicial, o levantamento destas ideias constitui a forma mais eficaz do professor tomar conhecimento das representações mentais dos seus alunos sobre os mais diversos conteúdos, nomeadamente na História e Geografia de Portugal, assim como os seus interesses e motivações, para, a partir delas, promover a aprendizagem.

Metodologia

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado do Ensino de 1º Ciclo e de Português, História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvemos uma experiência didática em duas turmas do 6º ano, com o objetivo de perceber quais as ideias tácitas dos alunos sobre a questão da descolonização e dos “retornados” da África Portuguesa, que pela dimensão traumática de que se revestiu e cujas marcas ainda hoje são visíveis na memória individual e coletiva marcam a sociedade portuguesa atual, e de que forma estas podem condicionar e/ou motivar a abordagem desse conteúdo na referida disciplina. Incluído no programa do 6º ano, no domínio “Portugal do século XX”, subdomínio “O 25 de abril de 1974 e o

regime democrático”, as Metas Curriculares identificam para o objetivo “Conhecer e compreender as consequências do 25 de abril de 1974 ao nível da democratização do regime e da descolonização” os seguintes descritores de desempenho:

“4. Relacionar o 25 de abril com a descolonização e com o fim do Império. 5. Explicar os problemas verificados com a descolonização portuguesa, destacando a questão dos “retornados” e a questão timorense”.

Esta experiência didática foi realizada com alunos de duas turmas do 2ª Ciclo do Ensino Básico, 6ª ano, identificadas no presente artigo como Turma 1 e Turma 2, de uma escola situada no Porto, localizada numa zona residencial da classe média alta, mas, também, na proximidade de um bairro social de onde são provenientes muitos dos seus alunos. Na Tabela 1, apresentam-se as características de cada uma das turmas.

	Turma 1			Turma 2		
Nº de alunos por turma	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.
	20	10	10	27	14	13
Nº de alunos com NEE ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008	2			1		
Principais dificuldades da turma	Concentração Comportamento			Concentração		
Outras informações	- Ritmos de trabalho distintos; - Interessados; - Irrequietos.			- Participativos; - Curiosos; - Interessados; - Boas técnicas de escrita e oralidade.		

Tabela 1. Características das turmas participantes do 2º CEB

Os alunos da turma 1, na sua grande maioria, vêm de um meio socioeconómico baixo, com algumas carências económicas e de famílias desestruturadas. Tem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo eles um rapaz com Síndrome de Asperger e uma rapariga com baixa visão e atraso cognitivo. A turma caracteriza-se pela heterogeneidade, existindo alunos mais distraídos e irrequietos, que geralmente não realizam os trabalhos de casa nem passam as anotações para os cadernos. Por outro lado, tem também alunos participativos e empenhados nas suas tarefas diárias. É importante salientar que a grande maioria dos alunos tem um aproveitamento escolar mediano e o comportamento, regra geral, é positivo. No entanto, constatámos uma certa desordem na realização das atividades mais práticas, que pensamos

dever-se ao facto de não estarem habituados a este tipo de tarefas e não terem interiorizado as regras estabelecidas para a realização das mesmas.

A turma 2 integra um aluno diagnosticado com dislexia e é maioritariamente constituída por alunos de nível socioeconómico médio alto. Os alunos desta mesma turma são participativos, curiosos e interessados nos conteúdos abordados e exercitados em sala de aula. Demonstram boas técnicas de escrita e oralidade e apresentam, na generalidade, bons resultados de aprendizagem.

Na planificação da experiência, além da lecionação dos conteúdos referidos, tivemos em consideração a missão definida pelo Agrupamento a que pertence a Escola onde intervimos “criação de condições para uma vida em conjunto numa escola singular, potenciando competências cada vez mais necessárias, num mundo plural”, criando espaço em sala de aula para que os alunos refletissem sobre diferentes opiniões relativamente a uma mesma temática, respeitando-as.

A aula iniciou-se com a audição da música *Aquele Inverno*, da banda musical Delfins, para relembrar os conteúdos relativos à Guerra Colonial e a sua relação com a revolução do 25 de abril de 1974, já lecionados, após a qual, em diálogo com a professora, exploraram as ideias principais e localizaram num mapa fornecido pela docente as colónias africanas que até 1974 integraram o Império Português.

Os alunos foram então convidados a registar por escrito as suas ideias sobre a descolonização portuguesa ocorrida após a Revolução de 1974, respondendo a duas questões formuladas pela professora:

- 1.O que entendes por descolonização?
2. Já ouviste falar dos “retornados de África”? Sabes quem foram?

Posteriormente, com recurso a um *power point* e ao vídeo intitulado *Ponte aérea da TAP trouxe centenas de milhares de retornados de África*, com imagens da época, a professora desenvolveu o conteúdo sobre a Descolonização e os “retornados” de África. Durante o diálogo que então se estabeleceu e no qual os alunos, quer numa turma, quer em outra, se mostraram muito motivados em participar e partilhar as suas ideias, referindo alguns deles situações vividas por familiares próximos, foi possível à professora clarificar conceitos, esclarecer dúvidas e aprofundar conhecimentos. Depois do conteúdo abordado, os alunos responderam ao seguinte questionário final:

- 1 – O que foi a descolonização portuguesa?

2 – Quem foram e como vieram para Portugal os chamados “retornados de África”?

A análise dos dados

A análise efetuada às respostas dos alunos permitiu apurar que no conjunto das duas turmas, relativamente ao questionário inicial, 82% dos alunos responderam à primeira questão e 39% responderam à segunda. Em ambas questões, a maioria dos alunos registou uma resposta válida – na primeira, 73% dos alunos, na segunda questão, 35%. 10% não responderam a nenhuma das questões. Numa perspetiva comparativa, as duas turmas apresentaram resultados próximos.

Da amostra selecionamos aleatoriamente algumas respostas referentes à primeira e segunda questão, respetivamente:

Aluno 1:

1. “Um país reconhecer o direito à independência a uma das suas colónias.”
2. “Já, são os combatentes que regressaram da guerra colonial africana.”

Aluno 2:

1. “Era a concedência de independência das colónias africanas.”
2. “Eram os portugueses que voltavam das colónias para Portugal.”

Aluno 3:

1. “Descolonizar o país, retirar tudo que era de Portugal.”
2. “Não.”

Aluno 4:

1. “Independência das colónias.”
2. (Não respondeu)

Aluno 5:

1. “A descolonização foi quando Portugal deu independência às colónias.”
2. “Eu acho que foram os milhares de portugueses que voltaram de África.”

Aluno 6:

1. “Foi a retirada dos portugueses nas respetivas colónias.”
2. “Sim, foram os infelizes que foram forçados a recambiar a Portugal, deixando tudo para trás.”

Relativamente ao questionário final, realizado após a lecionação dos conteúdos, verificámos que todos os alunos responderam a pelo menos uma das questões – 85% dos alunos responderam à primeira questão e 87% à segunda. Em ambas questões, a maioria registou uma resposta válida

– na primeira, 75% dos alunos, na segunda questão, 83%. Mais uma vez, e numa perspetiva comparativa, as duas turmas não divergiram nos resultados.

Aleatoriamente, transcrevem-se algumas das respostas registadas no segundo questionário e que, comparativamente às que foram registadas no questionário inicial, evidenciam uma progressão dos conhecimentos:

Aluno 1:

1. “A mesma da outra vez.”
2. “Sim, foram os coitados que foram forçados a deixar Portugal, deixando tudo para trás.”

Aluno 2:

1. “As colónias portuguesas em África tornaram-se independentes.”
2. “Foram milhares de portugueses que viviam nas colónias e voltaram a Portugal.”

Aluno 3:

1. “Foi quando a colonização de Portugal acabou.”
2. “Os Portugueses que tiveram de vir para Portugal.”

Aluno 4:

1. “Que um país quer era uma colónia ter independência.”
2. “Os soldados que estavam a batalhar em África e voltaram para Portugal.”

Aluno 5:

1. “A descolonização foi quando Portugal cedeu a independência às colónias.”
2. “Sim. Eles foram as centenas de milhares de pessoas que voltaram de África para começar uma vida nova.”

Aluno 6:

1. “Um país reconhecer o direito à independência de uma das suas colónias.”
2. “Não alterei a minha perceção.”

Conclusão

Esta experiência didática permitiu verificar que, apesar da resistência inicial dos alunos em responder a questões sobre um conteúdo ainda não lecionado, alegando nada saber sobre o assunto, a maioria respondeu de forma válida. Num universo de 47 alunos, a maioria possuía um conhecimento prévio sobre a descolonização e os “retornados de África”, conhecimento esse obtido, como se percebeu pelas suas intervenções na aula, sobretudo, em contexto familiar, frequentemente, a partir das memórias partilhadas pelos familiares que viveram nas antigas

colônias africanas portuguesas e que na sequência da Revolução do 25 de abril retornaram ou vieram pela primeira vez para Portugal.

O reconhecimento da existência das ideias prévias dos alunos pelos próprios alunos constituiu uma mais-valia para a aprendizagem, potenciando a sua motivação, participação na aula, desenvolvendo a capacidade de argumentação e espírito crítico.

Referências Bibliográficas

- Alves, Luís Alberto Marques et al. (2012), “Ideias dos alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa”. *Em Tempo de Histórias*, n.º 21, ago.-dez., 7-31.
- Melo, Maria do Céu de (2001), “O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rasto da escravatura” in Isabel Barca (org.), *Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação do Instituto de Educação, 45-53.
- Melo, Maria do Céu de (2009), “Palavras iniciais” in Maria do Céu de Melo (org.) – *O Conhecimento (Tácito) Substantivo Histórico: Polifonia de alunos e professores*. Braga: CIEd., 3-11.
- Perrenoud, Philippe de (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Veríssimo, Helena (2004). A Aprendizagem Activa. *Boletim O Ensino da História*, nº27/28.

Os “retornados” da África portuguesa entre a memória e a História – contextos e práticas pedagógicas em sala de aula no 2º Ciclo do ensino básico: estudo de caso

Isilda Monteiro*, Fernanda Paula Sousa Maia*

Resumo

A história recente especialmente a ligada aos temas da Guerra em África (1961-1974), da descolonização e aos ‘retornados’, num número que pode ter atingido o meio milhão, ainda hoje reflete uma forte dimensão traumática, justificando silenciamentos que se traduzem numa espécie de «amnésia coletiva» (Machaqueiro, 2015, 229), só recentemente quebrada, nomeadamente por associação à crise de refugiados que atualmente se vive na Europa.

Estes conteúdos integram o programa da disciplina de História e Geografia de Portugal para os alunos do 6º ano, e através deste trabalho pretende-se perceber de que forma o recurso a uma estratégia didática assente na recolha de memórias familiares constitui uma mais-valia enquanto elemento motivacional para criar empatia nos alunos relativamente ao saber histórico. Paralelamente, é possível também desenvolver competências sociais importantes como a identidade, a tolerância, a solidariedade, o respeito pelo passado, o espírito crítico bem como compreender que todos somos agentes do devir histórico.

Com base num estudo de caso efetuado em duas turmas do 6ºano de um agrupamento de escolas situado no Vale do Sousa, na transição entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da região Norte, através de uma observação direta e participante, foi possível aferir os níveis motivacionais, de interação, de reflexão e de debate suscitados pela aplicação da referida estratégia. Comparativamente a outras turmas, nas quais as aprendizagens estiveram mais centradas no professor e no manual, os alunos das duas turmas demonstraram uma motivação acrescida, um envolvimento com os conteúdos que proporcionaram a consolidação de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Didática da História; ‘retornados’, memória; História; cidadania

Abstract:

Recent history, especially the one connected to the themes of the war in Africa (1961-1974), of the decolonization and the "returnees", which may have reached half a million, still reflect today a strong traumatic dimension, justifying silencing that translates some kind of "collective amnesia" (Machaqueiro, 2015, 229), only recently broken, namely by association the refugee crisis that is lived in Europe nowadays.

These contents integrate the program of the discipline that is History and Geography of Portugal to the 6th grade students, and through this work trying to figure out in which way the resort to a didactic strategy build up on the collection of memories from families constitutes an added value while motivational element to create empathy in the students in relation to the knowledge of history. Parallel to that it is also possible to develop important social competences like identity, tolerance,

* ESEPF/CEPESE.

* Agrupamento de Escolas de Paços de Ferreira/CEPESE

solidarity, respect of the past, critical spirit as well as understanding that we all are agents of historic duty.

Based in a study case made in two classes of the 6th grade of a school group in Vale do Sousa, in the transition of the Oporto's metropolitan area and the interior north of Portugal, through direct and participative observation, it was possible to account the motivational levels of interaction, reflection and debate raised by the application of the referred strategy. comparatively to other classes, in which the learning mechanisms were more centered in the teacher and the manual. The students of both classes showed an enhanced motivation and an involvement with the contents that provided the consolidation of the significant learning objectives.

Palavras-chave: Didactics of History; 'returnees'; memory; History; citizenship

Introdução

Nos anos de 1974 e 1975, o processo de descolonização dos territórios africanos tutelados por Portugal obrigou à saída da grande maioria dos portugueses aí residentes. “Por ter sido entendida como um êxodo forçado, ter implicado a perda da condição económica e social que detinham e a não identificação com o país de origem ou nacionalidade” (Marques, 2013) constituiu-se como uma experiência traumática, que deixou marcas na sociedade portuguesa. Nestes deslocados, que ficaram conhecidos sob a designação de “retornados”, devido à criação em 31 de março de 1975, do Instituto de Apoio ao Retorno de Nacionais (IARN), “a experiência partilhada do repatriamento em massa e as condições de insegurança e de desconstrução da vida quotidiana nos territórios até à independência produziu emoções que influíram sobre a noção de identidade individual e coletiva devido ao sentimento de pertença a um lugar que consideravam uma pátria afetiva ou de adoção” (Marques, 2013). Uma pátria que a maioria não conseguiu encontrar com a sua chegada a Portugal.

Embora um número alargado destes “retornados” tivesse nascido em Portugal continental (Pires, 1999, I, 182), a vivência africana em condições e realidades muito diferentes, criara um natural desfasamento que alguns nunca conseguiram ultrapassar. Situação agravada na população mais jovem já nascida nos territórios africanos e com poucas ou nenhuma ligações ao país dos seus ascendentes. Na verdade, por se ter tratado de uma «migração involuntária», grande parte dos sujeitos participantes não se sentiu como repatriado ou retornado – palavra que no Portugal revolucionário de então rapidamente ganhou um sentido pejorativo por corresponder a colonialista e explorador de africanos –, mas como expatriado ou refugiado no país de origem ou de nacionalidade, denominações, contudo, politicamente menos ajustadas aos interesses da época. No desmoronar de um império de cinco séculos, amontoados ao acaso no aeroporto da Portela,

transformada numa espécie de “portaló de espécie particular para recolha de lixo imperial”, eles foram, nas palavras de Eduardo Lourenço as “pedras vivas dessa imperialidade” (Lourenço, 2001, 43).

Por sua vez, a sociedade portuguesa, mais conservadora e, ao mesmo tempo, a viver a instabilidade política, económica e social da revolução em curso, teve dificuldades em lidar com a nova maneira de estar e pensar dos recém-chegados, que, no entanto, na maioria das situações, conseguiram com sucesso fazer a sua integração (Pires, 1990, 18). A mesma instabilidade que, por sua vez, poderá ter criado espaço para a população “retornada”, aproveitando as experiências adquiridas em África e um apurado espírito empreendedor, se dedicar a novas atividades económicas (Pinto; Faria, 1996, 105).

Estando a questão dos ‘retornados’ ausente do programa de História e Geografia de Portugal (2º ciclo) estabelecido na sequência da reforma curricular de 1989, o documento *Metas Curriculares 2.º Ciclo do Ensino Básico: História e Geografia de Portugal*, de aplicação obrigatória a partir do ano letivo de 2015-2016, especifica, por sua vez, esta problemática através do seguinte descritor “Explicar os problemas verificados com a descolonização portuguesa, destacando a questão dos “retornados” e a questão timorense”, o qual se reporta ao objetivo “Conhecer e compreender as consequências do 25 de Abril de 1974 ao nível da democratização do regime e da descolonização”, que, por sua vez, concretiza o subdomínio intitulado “O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático”.

Por sua vez, no texto intitulado: *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico)* concretizam-se alguns princípios considerados ‘orientadores’ para que os professores os possam ter em conta no processo de transposição pedagógico-didática das metas. Assim, os autores do referido documento sugerem que, em sala de aula, os docentes possam utilizar “recursos e estratégias multifacetados”, tais como “texto historiográfico, documental e ficcional (devidamente didatizado), iconografia (de utilização preferencial neste nível de ensino), teatro e cinema, música, documentação material, tabelas, gráficos, frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, pequenos projetos de investigação, conferências e debates, dossiês temáticos, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio, sugestões já contempladas no programa da disciplina” (*Documento de Apoio às Metas Curriculares*, s.d., 2). Por outro lado, sabendo nós que a legislação em vigor responsabiliza e atribui aos professores a liberdade para estes organizarem o ensino das disciplinas que lecionam, através desta experiência

de intervenção vimos dar a conhecer de que modo um tema tão maltratado ainda pela historiografia nacional e pela generalidade dos manuais escolares em vigor pôde ser desenvolvido numa escola pública situada no Vale do Sousa, na transição entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da região Norte.

1. Estudo de caso

1.1. Metodologia

A população-alvo deste estudo foi constituída pelo universo de duas turmas do 6º ano que frequentaram a disciplina de HGP, num total de 46 alunos, entre os 11 e os 13 anos. As turmas envolvidas passarão a ser designadas por T1, T2. Apesar de todos estes alunos pertencerem a meios socioeconómicos e culturais heterogéneos, as maiores fragilidades sociais e económicas verificavam-se na T2, onde de um total de 26 alunos, apenas 5 não eram abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE), ou seja não beneficiavam de um conjunto de medidas, proporcionadas pela tutela, de forma a garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares a todos os alunos, bem como a promover medidas de apoio socioeducativo destinadas aos alunos de agregados familiares cuja situação económica determina a necessidade de comparticipações financeiras.

A dimensão da amostra não constituiu especial preocupação, em virtude da natureza descritiva e qualitativa desta investigação. Nesse sentido, as questões que se apresentam e colocam no presente trabalho não pretendem ter qualquer intenção generalizadora, mas antes chamar a atenção dos professores para o debate subjacente e que se impõe estabelecer entre os responsáveis pela definição do quadro teórico e metodológico específico da investigação académica e a transposição didática em sala de aula.

1.2. Intervenção

Para a planificação e a operacionalização das atividades desenvolvidas no âmbito desta experiência de intervenção em sala de aula foi necessário recolher dados através da observação direta e participante, bem como recorrer igualmente a conversas informais com alguns dos intervenientes no processo. A necessidade de, junto dos alunos, sublinhar a importância da área disciplinar da História para a compreensão crítica do presente e para a formação de uma cidadania consciente começou por ser o *leit motiv* da preparação desta atividade.

Por outro lado, indo ao encontro daquilo que autores clássicos da epistemologia da História como Michel de Certeau ou Henry Marrou mostraram, estamos conscientes de que a História pela sua dimensão humanista por excelência pode e deve ser perspectivada como uma oportunidade para

também os alunos sentirem e viverem a experiência do Outro. Por outro lado, relembramos outros autores como Croce quando este afirmou que “toda a historiografia é história contemporânea”, para, numa outra vertente, recorrermos a Catroga que nos ajuda a explicar que isso ocorre “não pelo facto de a História ter como objecto o ‘tempo presente’, mas devido à circunstância de ser o ‘presente’ o foco das retrospectivas, incluindo aquele que ainda não há muito era só futuro” (Catroga, 2010, 39). Estes pressupostos epistemológicos ajudaram-nos a sustentar a ideia de que estas perspetivas não podem, nem devem, ser esquecidas e/ou dissociadas quando se processa à transposição didática do saber histórico ao nível da sala de aula. Sublinhamos, assim, a importância da História como um instrumento fundamental na construção do futuro dos jovens, conscientes de que qualquer intervenção simplista e intuitiva, feita à margem da reflexão epistemológica, mais do que promover a compreensão histórica e a compreensão da Alteridade, podem redundar em abordagens que transportam consigo imponderabilidades e eventualmente podem provocar generalizações caricaturais.

Para além disso, o facto de, atualmente, vivermos num contexto europeu de crise humanitária com deslocação forçada de populações – refugiados – que, a todo o custo, procuram a Europa, porque nos locais onde vivem são objeto de vários tipos de perseguições, conferiu uma intencionalidade pedagógica acrescida à nossa abordagem didática do tema dos ‘retornados’.

Uma vez que acreditamos que o ensino da História deve estar relacionado com a cidadania ou a questão dos valores, com isto pretendemos que, através de estratégias pedagógicas pensadas, planificadas e não casuísticas, o aluno se possa descentrar do seu ponto de vista, consiga analisar criticamente as diferentes visões do problema, ajudando-o com isso a ultrapassar juízos de critérios unidirecionais.

Nesse sentido, começamos por planificar a nossa intervenção em três fases: levantamento de ideias prévias; recolha da informação e preparação do projeto de investigação-ação e, finalmente, avaliação dos resultados das aprendizagens.

1. Levantamento de ideias prévias – para a concretização desta fase recorreu-se ao diálogo/debate em sala de aula, partindo da realidade atual abordada pela generalidade dos meios de comunicação social. Assim, recorrendo à interdisciplinaridade (Português), apresentamos algumas notícias de diários e/ou semanários nacionais chamando a atenção para as imagens e para o *lead* das notícias selecionadas, ou seja, destacando o primeiro parágrafo, onde se encontra a principal e mais relevante informação.

Em seguida, apresentou-se um pequeno filme do RTP Arquivos acerca do regresso de Angola e Moçambique dos retornados bem como fotografias da época. Nesse processo comparativo procurou-se evidenciar que, em todas as épocas, existiram pessoas que em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, foram (e são) forçadas a deixar o seu país de naturalidade para encontrar refúgio noutras regiões e países.

Após a apresentação destes documentos procedeu-se ao levantamento de ideias que os alunos já possuíam acerca do tema em estudo e foi construído no quadro da sala de aula um mapa conceptual que, de acordo com a literatura especializada, é uma técnica de trabalho que consegue, com vantagem, exprimir graficamente a relação entre conceitos, permitindo assim integrar os novos conhecimentos com a informação pré-existente dos alunos. A turma foi dividida em grupos de quatro alunos e cada grupo só podia contribuir uma vez para a elaboração do mapa conceptual que foi construído em torno do conceito-chave “retornado/refugiado”. Utilizou-se esta técnica uma vez que facilita a aprendizagem dos alunos, implica a organização dos conhecimentos, estimula a compreensão e a criatividade por parte dos alunos e permite uma mais fácil visualização das relações entre os conceitos. Para além disso, os alunos centram-se na informação essencial eliminando os aspetos secundários (Marques, 2008).

2. Recolha da informação e apresentação do projeto de investigação-ação – Após a elaboração dos mapas conceptuais nas T1, T2 e tendo os ‘retornados’ iniciado o seu processo de retorno há pouco mais de quarenta anos, os alunos foram desafiados a questionarem os seus familiares mais velhos sobre se tinham nascido/vivido nos territórios portugueses em África (Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe) e se tinham regressado a Portugal contra a sua vontade após a independência dos mesmos. Desse modo, fomentava-se nos alunos uma das capacidades consideradas transversais a desenvolver pelos alunos ao longo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o documento de apoio às *Metas Curriculares*: “Desenvolver técnicas elementares de pesquisa (ao nível da recolha, registo e tratamento de informação)” (*Documento de Apoio às Metas Curriculares*, s.d., 4).

Foi, então, explicado que o levantamento desta informação poderia, por parte dos alunos que se voluntariassem, servir para registar por escrito a memória da vida, viagem e regresso para Portugal dos familiares mais velhos desde os territórios de colonização portuguesa em África, agora independentes. Posteriormente, essas memórias de vida seriam lidas na aula e constituiriam um repositório de documentos que, entre outras coisas, nos ajudariam a reconhecer a existência de

fontes históricas com perspectivas diferentes a propósito de um mesmo acontecimento, situação ou contexto.

Em ambas as turmas foi possível identificar familiares, geralmente avós, nascidos e/ou que viveram em Angola ou Moçambique e que, na sequência da independência destes países africanos, regressaram a Portugal ou conheceram o território continental pela primeira vez.

Depois de identificados os familiares dos alunos com essas características, esses alunos levaram para casa, via caderneta escolar, o pedido de colaboração para o usarem na entrevista a realizar, ao mesmo tempo que, em sala de aula, foi definido o tipo de entrevista a fazer. Decidiu-se em grande grupo que, embora houvesse um conjunto de questões necessárias para identificar o entrevistado (nome; idade; em que local residiu; quantos anos aí esteve; quando regressou) os alunos deveriam 'escutar' a memória dos mais velhos, e registar por escrito sempre que possível (mesmo se tivessem que pedir para repetir). Foi chamada a atenção para o facto de os entrevistados terem que identificar a memória de que tinham mais saudade, podia ser um objeto, uma pessoa, um cheiro, um edifício, etc. Para a leitura das entrevistas, os alunos podiam ilustrar as mesmas com fotografias.

Foi dado aos alunos um prazo de duas semanas para entregarem as os registos das memórias obtidas com recurso a entrevistas, pelo que sublinhamos ser muito importante a planificação atempada desta atividade.

3. Avaliação dos resultados das aprendizagens – Os resultados das aprendizagens foram avaliados em dois momentos, a saber, verificação nas aulas, com recolha regular de indicadores através do preenchimento de grelhas de observação e avaliação formal do progresso, através da realização de um teste escrito cujo objetivo é o retorno da informação para o professor e para os alunos. Ou seja, procurou-se desencadear os procedimentos avaliativos das aprendizagens diversificando os tipos de critérios utilizados, ora mais centrados nos processos (realização das atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula), ora mais centrados nos produtos (focando-nos nos resultados obtidos, essencialmente ligados aos conhecimentos adquiridos pelos alunos). Consciente de que o sucesso escolar dos alunos é um fenómeno multifatorial que se tece num conjunto de variáveis de grande complexidade social e política – de natureza individual, pedagógico-didática, institucional e decorrente da comunidade, familiar e local – queremos apresentar esta experiência de intervenção na disciplina de História e Geografia de Portugal como uma mais-valia no sentido de alcançar o sucesso dos alunos.

No que respeitou à avaliação centrada no processo, ou seja, com a verificação nas aulas e recolha regular de indicadores através do preenchimento de grelhas de observação, foi possível concluir que nas T1 e T2 foram atingidos plenamente os objetivos pré-definidos, de atenção, comportamento e participação dos alunos nas atividades, tendo as atividades envolvido todos os alunos da turma.

Quanto à avaliação formal dos alunos, centrada no produto das aprendizagens, devido ao tipo de trabalho proposto – a apresentação e leitura em voz alta à turma do texto elaborado a partir das entrevistas realizadas a familiares – este não coincidiu cronologicamente com a leção do tema/conteúdo em sala de aula. No entanto, essa apresentação foi realizada antes do momento de avaliação formal dos alunos das turmas, através da realização de um teste escrito, pelo que foi possível medir a significância dos conhecimentos apresentados pelos alunos.

Em consequência, na T1, constituída por um total de 20 alunos, foram apresentadas cinco entrevistas e na T2 foram lidos sete de entre 26 alunos. Apesar de se tratar de uma minoria de alunos, as memórias registadas por escrito e as muitas fotografias apresentadas pelos alunos que se voluntariaram foram escutados pelos outros alunos em silêncio e observados com toda a atenção. Os alunos puderam fazer as questões que entenderam aos colegas de modo a clarificar aspetos que lhes interessou ver esclarecidos. Numa aula posterior, desenvolveram-se alguns aspetos relacionados com o tema em estudo e procedeu-se à clarificação das dúvidas que ainda subsistiam.

No momento de avaliação formal das duas turmas, T1 e T2, foi colocada uma pergunta de desenvolvimento aos alunos formulada de acordo com os itens de resposta extensa, também designados por itens de composição. Em conformidade, no teste escrito foi solicitada aos alunos uma resposta com maior extensão, tendo sido orientada por um conjunto de instruções de realização, nos seguintes termos: “Dos trabalhos apresentados na aula sobre os testemunhos de ‘retornados’, explica o conceito de ‘retornado’, apresenta dois aspetos que mais te impressionaram da leitura das entrevistas realizadas e justifica as tuas escolhas com dois argumentos. Elabora um pequeno texto entre 60 e 80 palavras”. No teste escrito, este item foi cotado para valer 10 pontos em 100.

Após a classificação deste grupo, foi possível apurar as seguintes conclusões: não houve insucesso nos resultados obtidos pelos alunos, tendo-se mesmo verificado maioritariamente indicadores que foram no sentido da qualidade do sucesso obtido. Com efeito, todos os alunos conseguiram atingir um desempenho considerado mínimo, introduzindo vários níveis de leitura da

atividade proposta, indo desde a interpretação factual/literal, até à construção inferencial de opiniões.

Conclusão

Após o que apresentámos, é possível considerar que, à imagem do que a literatura da especialidade apresenta, a aprendizagem por projeto consegue centrar a aprendizagem nos estudantes, ao permitir promover aprendizagens muito mais significativas do que a mera transposição didática através do recurso ao manual. Na verdade, perante o problema apresentado aos alunos, foram eles próprios que desencadearam as experiências significativas que, devidamente contextualizadas pelo professor, constituíram oportunidades para os alunos poderem ser intervenientes ativos na construção das suas próprias aprendizagens. Para além disso, esta construção respalda-se numa atitude de responsabilidade e de compromisso do aluno com a escola e com a aprendizagem.

Por outro lado, esta opção didática associa várias mais-valias ao nível do ensino da História. Em primeiro lugar, sublinha a dimensão humanista desta disciplina e do seu ensino. Simultaneamente, proporciona a oportunidade de os alunos vivenciarem a experiência do Outro, facto que conduz inevitavelmente à capacidade da escola formar cidadãos participativos, críticos e criativos, ajudando a preparar uma cidadania ativa alicerçada em cidadãos livres e tolerantes.

Bibliografia

- Catroga, Fernando (2010), “O valor epistemológico da História da História” in Maria Manuela Tavares Ribeiro (coord.), *Outros Combates pela História*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lourenço, Eduardo (2001), *O Labirinto da Saudade*, 2ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Machaqueiro, Mário (2015), “Memórias em conflito ou o mal-estar da Descolonização” in Fernando Rosas; Mário Machaqueiro; Pedro Aires Oliveira (org.), *O Adeus ao Império: 40 anos de descolonização portuguesa*. Lisboa: Veja.
- Marques, Alexandra (2013), *Experiência e Trauma na Descolonização Portuguesa – Expérience et traumatisme lors de la Décolonisation Portugaise*. Disponível em: <<http://projhist.hypotheses.org/101>>.
- Marques, António Manuel de Miranda (2008), *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais*. Lisboa (Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta)
- Pinto, Cláudio; Faria, Sofia, 1996 – *Retornados – identidades de um grupo (in)conformado*. Coimbra (Seminário de Investigação em Sociologia da Cultura apresentado à Universidade de Coimbra).

Pires, Rui Pena (1999), “O regresso das colónias” in Francisco Bethencourt; Kirti Chaudhuri, (org.), *História da Expansão Portuguesa*. [Lisboa]: Círculo de Leitores, vol. 5, 182-196, 212-213.

Áudio guia: uma fonte de conhecimento, expressão e comunicação

Ana Teresa Castro Ciliana Oliveira Pinheira; Filipa Monteiro de Freitas e Maria João Fernando*, Irene Cortesão Costa, Roberto Merino Mercado *****

Resumo

O Áudio guia para Crianças do Museu das Marionetas do Porto foi construído por estudantes do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, no âmbito da unidade curricular Didática das Expressões Artísticas da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, com a orientação dos professores, Irene Cortesão Costa e Roberto Merino. Este Projeto, para o Museu das Marionetas do Porto, procurou construir pontes entre a cultura da escola e a comunidade envolvente, potenciando a compreensão e fomentando uma atitude ativa e participativa por parte dos alunos, construtores do seu próprio conhecimento. Defende-se que as práticas curriculares e experiências de aprendizagem se tornam mais significativas quando o conhecimento é integrado nos contextos de vida dos alunos e se contextualiza num diálogo comunitário, regional, nacional e global (Krug, 2000).

Sendo um Projeto inovador, detentor de linguagem e imaginário próximos dos mais novos, permite a inclusão de todas as crianças, afastando-se, por isso, dos modelos já existentes. O áudio guia será assim um dispositivo pedagógico “um ponto de amplificação, um meio de produzir conhecimento (...) um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva” (Leite & Pacheco, 2008, 103). Defende-se que o papel da educação artística na infância vai além da apropriação de valores estéticos e construção do gosto. É uma forma de construir e reinventar o mundo e de estabelecer uma relação cognitiva com a realidade, com a própria comunidade, com o seu tempo (Ruiz, 2005). Este Projeto pretende, assim, aproximar as crianças da cultura, tornando as suas visitas ao Museu mais significativas, contribuindo para a criação de novos públicos.

Palavras-Chave: Dispositivos pedagógicos; crianças; áudio guia; museu.

Abstract

The Children's audio guide for children of Porto Puppet Museum, was conceived by students of the Masters in teaching the 1st CEB and in Portuguese, History and Geography of Portugal in 2nd CEB, in the framework of the curricular unit Didactic of Artistic Expressions in Superior School of Education Paula Frassinetti, under the supervision of Irene Cortesão Costa and Roberto Merino. This project, for the Museum of Porto Marionettes, sought to construct bridges between the culture of the school and the surrounding community, enhancing comprehension and fostering an active, participatory attitude of pupils as constructors of their own knowledge. It is advocated that curricular

* Estudantes de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB; ESEPF (teresacastro.ac@gmail.com; cilianapinha@gmail.com; fmfreitas07@gmail.com; mariajoaofernando@hotmail.com, respetivamente)

** Professora adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (irene cortesao@eseopf.pt)

*** Professor adjunto da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (roberto@eseopf.pt)

practices and learning experiences become more meaningful when knowledge is integrated into pupils' living contexts, contextualizing it in a community, regional, national and global dialogue (Krug, 2000).

Being an innovative project, holding a language and imaginary close to the newest, allows the inclusion of all children, thus distancing itself from existing models. The audio guide will thus be a pedagogical device "a point of amplification, a means of producing knowledge (...) A means of giving voice and valuing the specificities and cultural exchanges, in a process of construction/production of knowing, arising from effective participation" (Leite & Pacheco, 2008, 103). The role of artistic education in childhood goes beyond the appropriation of aesthetic values and construction of taste. It is a way of constructing and reinventing the world and establishing a cognitive relationship with reality, with the community itself, with its time (Ruiz, 2005). This project aims to bring children closer to Culture, making their visits to the museum more significant, contributing to the creation of new audiences.

Keywords: Pedagogical devices; children; audio guide; museum.

Introdução

"O sentido da audição não pode ser desligado da vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, a nossa percepção de sons é a última porta que se tem de fechar e é também a primeira a abrir quando acordamos. (...) A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável. Os olhos apontam para fora; os ouvidos para dentro. Eles absorvem informação. (...) o homem voltado para o exterior apela para o olho; o homem interiorizado, para o ouvido. (...). Chegou a hora de tirar o som do laboratório e colocá-lo no campo do ambiente vivo. Os estudos da paisagem sonora fazem isso" (Schafer, 1997, 29-30)

No contexto da unidade curricular de Didática das Expressões Artísticas do 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, surgiu um desafio de construir com as estudantes, um roteiro sonoro que permitisse às crianças explorarem, de acordo com as suas possibilidades e interesses, o espaço de um museu - o Museu das Marionetas do Porto.

Pareceu claro, desde o início, que seria interessante fazê-lo de modo que as estudantes fossem atores de um projeto criativo e não meras executantes do mesmo.

A ideia era explorar as potencialidades das histórias contadas pelas peças do Museu, construindo uma paisagem sonora para cada uma delas, fazendo desta forma um guia sonoro e interativo para as crianças, que as conduzisse ao mundo mágico das marionetas. Pretendia-se assim, mais do

que a construção de um dispositivo pedagógico (Bernstein, 1996) para a exploração do Museu, algo que se aproximasse mais da conceção de um dispositivo de diferenciação pedagógica, que são "mais do que instrumentos metodologicamente bem concebidos e eficientes, (...) materiais que decorrem de um quadro teórico bem explícito e que constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos" (Cortesão & Stoer, 1996, 42). Estes trabalhos acontecem "ao mesmo tempo que as aprendizagens, curriculares consideradas como importantes, vão sendo adquiridas com mais facilidade e sobretudo com mais prazer" (Cortesão & Stoer, 1996, 42). No entanto "é importante salientar que eles não constituem mais do que sugestões, pontos de partida que o professor terá de reconstruir e adequar constantemente aos grupos com quem trabalha" (Cortesão & Stoer, 1996, 42).

As aulas desta unidade curricular aconteceram em diferentes espaços e com diferentes intervenientes. Tiveram lugar na sala de aula, onde se realizaram discussões teóricas e sessões de trabalho técnico de produção artística; no Museu das Marionetas, com a exploração do Museu, através de visitas guiadas pelos responsáveis do Museu e da exploração dos espaços e materiais do Museu; e de novo, no contexto da sala, mas convidando profissionais para discutirem as produções conseguidas. Posteriormente, num processo de devolução do trabalho ao espaço do Museu, foi realizada uma visita/teste do áudio guia com crianças do 1.º CEB, assim como a divulgação e discussão deste trabalho no Congresso Internacional "O Tempo dos Professores" na FPCEUP em setembro 2017.

Isto porque se acredita que:

Na formação desenvolvida na acção pedagógica, a produção de conhecimento poderá acontecer no próprio exercício da acção pedagógica. E poderá acontecer se o formador/professor agir como investigador do que está a fazer, num vai-vem criativo entre a acção que desenvolve com os formandos/alunos (acção pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos: em processo, portanto de investigação-acção" (Cortesão & Stoer, 1996, 76)

Desde o início se percebeu que o conceito de "Paisagem Sonora" (Schafer, 1997) seria central neste trabalho, uma vez que, segundo Schafer, a música também pode ser tanto descritiva, como uma imitação da natureza ou de sons do quotidiano. Isto exigia um esforço grande de alteração da forma como normalmente as estudantes interagem com o ambiente que as rodeia. Em vez de só utilizarem os olhos como forma de perceber os objetos do Museu, a proposta era que descobrissem as paisagens onde as histórias se desenrolavam também através dos seus ouvidos.

Sabe-se que o olhar é, no que diz respeito às sociedades Ocidentais, sobretudo depois da Renascença, a forma mais frequente de observar o real (Cortesão, 2014). Um ouvinte bem treinado percebe diferentes subtilezas sonoras e os seus ouvidos estão sempre abertos a captar todos os sons no ambiente: “para o homem sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos” (Schafer, 1992, 69).

Ao fazer uma análise da paisagem sonora terá de se descobrir, em primeiro lugar, os seus aspetos significativos, aqueles sons que são importantes pela sua individualidade, quantidade ou preponderância, e que são responsáveis para que cada paisagem sonora seja única (Cortesão, 2014). Foi isso que se procurou fazer lado a lado com este grupo de estudantes.

O território básico dos estudos da paisagem sonora estará situado a meio caminho entre as ciências duras, as ciências sociais e as artes. Com a acústica e a psico-acústica aprende-se sobre as propriedades físicas do som e sobre o modo como é interpretado pelo cérebro humano. Com a sociedade aprende-se como o homem se comporta com os sons e de que maneira estes afetam e modificam o seu comportamento. Com as artes, e particularmente com a música, aprende-se “de que modo o homem cria paisagens sonoras ideais para aquela outra vida que é a da imaginação e da reflexão psíquica” (Schafer, 1997, 18).

Foi com estes princípios orientadores que o trabalho se desenvolveu, sempre num clima de cooperação, de descoberta coletiva, saindo dos limites físicos e temporais das aulas e ganhando outros espaços educativos como a cidade e o Museu das Marionetas. Procurou-se articular as aprendizagens artísticas com o contexto de formação das estudantes (que estavam a desenvolver, paralelamente às aulas, estágios profissionalizantes em contexto de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Partindo do seu conhecimento sobre as crianças com quem estavam a trabalhar, foram construindo um dispositivo de diferenciação pedagógica, adaptado a este grupo visto como minoritário no que diz respeito às suas capacidades de interagirem e viverem num mundo de adultos. Acredita-se que este áudio guia permite uma aproximação e uma fruição deste tipo de público a um espaço cultural da cidade, respeitando os seus interesses, competências e formas de interagir com o mundo.

No contexto da unidade curricular, foi elaborado, pelas estudantes, um relatório deste projeto. O que a seguir se apresenta é a narrativa construída por este grupo, relativamente à vivência deste projeto conjunto em que todos, professores e estudantes, aprenderam em conjunto.

1. Papel da Educação no Museu

Acredita-se que os museus devem ter, cada vez mais, uma participação ativa na educação das sociedades e, desta forma, é preciso que estas instituições sejam vistas como um local onde todos podem expressar a sua identidade. É, para isso, necessário, que se vejam os visitantes como “público-alvo”, categorizado pelas suas características e necessidades, e que se lhes proporcione experiências educativas que contribuam para o seu conhecimento.

Por um lado, as opiniões são unânimes no que diz respeito às mais-valias que as visitas aos museus trazem aos alunos, vendo-se estes como veículos de aprendizagem. Porém, é preciso estar ciente que a escola e o museu possuem diferenças, mesmo que ambas contribuam para a transmissão de cultura. Estas diferenças de objetivos prendem-se, primeiro, com o facto de que o objectivo primordial de ambas as instituições difere, pois, se a escola tem como prioridade a educação e a transmissão de conhecimentos, o museu tem como objectivo principal recolher, conservar e expor os testemunhos do homem e do meio natural (Azevedo, 2010, 6-7).

Outros pontos em que diferem é o carácter de obrigatoriedade de frequência da escola, o que não se regista no caso dos museus, e o facto de a escola possuir um público constante enquanto o público de um museu é distinto de dia para dia. Esta situação permite que a escola esteja organizada por níveis de escolaridade, enquanto o museu deve ter conteúdos direccionados e apropriados a todas as faixas etárias.

Embora sejam muitos os esforços que as equipas dos serviços educativos procuram colmatar, no sentido de satisfazer os objectivos de aprendizagem que a escola propõe e procura nas visitas que realiza ao museu, pressente-se um afastamento relativamente ao entendimento que cada instituição faz uma da outra. (Azevedo, 2010, 7)

Este afastamento está descrito nas dificuldades registadas pelos profissionais dos museus no processo de perceber e articular os objetivos letivos das visitas, o que se prende, muitas vezes, com o facto de os professores, nas mesmas, assumirem uma posição passiva, não fazendo uso dos recursos disponibilizados pelas instituições museológicas.

A solução que se aponta, através de Adriana Mortara Almeida (1997), passa por uma maior comunicação entre a escola e o museu com o objectivo deste último mostrar de um modo claro o seu programa de acção educativa, explicitando o que é o museu, como se forma o acervo e que tipo de parceria disponibiliza à escola. Apenas deste modo será dado a conhecer os objetivos educativos da instituição museológica. (Azevedo, 2010, 7)

Além disso, é importante que os próprios museus adotem uma linguagem aberta, inclusiva e participativa, capaz de despertar o interesse para uma aprendizagem permanente que envolva tanto as faculdades intelectuais como as sensoriais e emocionais. O museu deve, então, “apostar na curiosidade como estímulo inicial, com foco no objeto e recursos visuais até ao estabelecimento de um elo com a vida cotidiana dos sujeitos, importante para manter o envolvimento e o interesse” (Chalhub, Benchimol & Rocha, 2015, 8). Ou seja, quando os conteúdos apresentados nestas instituições estão assentes em recursos de multimédia, como o vídeo, o áudio, a imagem e até jogos interativos, a informação apresentada poderá ser apreendida de forma mais eficaz.

Sendo o museu, segundo explicitado no International Council of Museums, uma instituição “que adquire, conserva, pesquisa, comunica e expõe o património tangível e intangível da humanidade e do seu ambiente para fins de educação, estudo e diversão. (ICOM, 2007)” (Ortiz, n.d., 2-3), é imprescindível que, cada vez mais, seja vista como um espaço que potencia a aprendizagem fora da escola, a educação não formal, permitindo, ao mesmo tempo, que o aluno experiencie uma diferente articulação do saber.

Em simultâneo, as instituições museológicas podem aparecer como uma forma de colmatar pequenas lacunas do ensino tradicional, devendo ser utilizados conceitos das mais diversas disciplinas, colocando os objetos expostos no seu contexto natural, e não só na realidade reduzida em que se encontram.

Tendo em conta esta faceta multidisciplinar e interdisciplinar dos museus, “a museologia contemporânea propõe um modelo de museu argumentativo que propicia a reflexão sobre a narrativa e que possibilita deslocamentos em nossa forma de pensar e agir” (Braga, 2013, 55).

Hoje em dia, existem museus que se preocupam com a sua componente educativa, equipando as suas instalações com materiais didáticos, contudo ainda existe uma grande dificuldade na promoção de eventos educativos. A grande parte dos museus cede à necessidade de querer receber o maior número de escolas em menor tempo, não conseguindo manter um grupo de educadores capazes de estabelecer diálogo com os professores.

É preciso ressaltar que as visitas guiadas sem o planeamento do professor não constituem uma metodologia apropriada para estimular a capacidade cognitiva. Se recorrermos a nossa memória e alcançarmos a visão do monitor que guia um grupo de crianças no espaço do museu em um tempo determinado e, em virtude deste mesmo tempo, passa de forma rápida pelos objetos explanando sobre sua historicidade, veremos que estamos longe de sistematizar um método coerente para um trabalho de educação patrimonial nos museus. (Braga, 2013, 57)

No entanto, é preciso que se perceba que as visitas aos museus exigem outros tempos e ritmos, uma vez que, o museu é, também, um lugar de encantamento e admiração. Assim, a educação nestas instituições deve ser abordada de forma distinta o que ainda não está completamente conseguido, visto que, em muitos casos, continua a existir uma indefinição do lugar que esta ocupa nas mesmas.

Este tema é assim considerado como:

pertinente para o meio museológico nacional pois, se por um lado a opinião actual entre os pares é de que a educação desempenha um papel importante e fundamental na sociedade onde se insere, por outro lado, persiste a ideia de que os museus têm de provar o seu impacto educativo (Hooper-Greenhill, 2009). (Azevedo, 2010, 2)

2. A importância dos dispositivos pedagógicos

“(...) o dispositivo pedagógico é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura.” (Bernstein, 1990, 102)

Partindo da citação de Bernstein, pode-se aferir que os dispositivos pedagógicos têm um papel primordial na “produção” do conhecimento, pois para os construir é necessário, em primeiro lugar, investigar sobre o tema base e, em segundo lugar, apropriarmo-nos dele e repensarmos como queremos reproduzir essa informação. Assim, estes dispositivos podem-se tornar transformadores da cultura, pois levam o utilizador a ver a cultura do seu meio e do mundo de um modo mais dinâmico. Tal como enuncia António Pinto Pereira,

estes meios de comunicação – ainda quase que em fase experimental – também permitem a abertura e o acesso ao ensino em termos universais, o que se coaduna com o ângulo de observação multidisciplinar e globalizado do mundo de hoje e de amanhã. (Cardoso, 2010, 354-355)

No entanto, para que estes dispositivos pedagógicos sejam de facto um recurso abrangente para todos, é necessário que o professor seja o impulsionador e o dinamizador de tais recursos, de forma a que os alunos estejam mais frequentemente em contacto. Para isso, é preciso que o professor demonstre

a fixação nas regras que constituem o dispositivo pedagógico: regra de distribuição (distribui diferentes formas de consciência a diferentes grupos); regra de recontextualização (regula a constituição de um discurso pedagógico específico) e regra de avaliação (constitui a prática pedagógica e condensa, em si, todo o sistema). (Leite & Pacheco, 2008, 104)

Não obstante ao resultado e à aplicação final de um dispositivo pedagógico, para este ser positivo tanto para o aluno/professor ou educando/educador, é necessário que o processo seja também ele pensado como um processo multicultural, aproveitando a pluralidade de conhecimentos e de culturas existente, hoje em dia, na sala de aula e na sociedade. Por isso, um dispositivo pedagógico tem de constituir uma proposta de trabalho que corporize preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitem e interagem. Neste sentido, as aprendizagens que suscita não poderão nunca ser obtidas sobre a destruição da imagem do seu grupo de pertença, contribuindo assim para o esvaziamento da cultura local. Ao contrário, as “boas pontes”, que tomam em conta as margens em que se apoiam, terão de valorizar também outras culturas para além da escola, estimulando, simultaneamente, atitudes reflexivas face aos processos globais de educação. (Cortesão & Stoer, 1996, 42)

Nestes processos, cada experiência, dentro e fora das paredes da sala de aula, contribui para a construção do indivíduo como cidadão e como construtor do próprio conhecimento, tanto acompanhado pelo professor, pela família ou pela via da descoberta individual, pois os dispositivos pedagógicos têm esta vantagem de não ficarem alocados a uma só via de exploração. Assim, também o confirmam Cortesão e Stoer (1996, 41), afirmando que “os dispositivos pedagógicos são propostas educativas que visam construir uma “boa ponte” na ligação necessária entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.”

Neste contexto aproximamo-nos do conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica proposto por Cortesão e Stoer (1996) no sentido de que vai além da proposta de um material didático que assenta numa visão homogênea, produzido para ser dirigido a um padrão público do Museu, desvalorizando consequentemente as suas vivências, conhecimentos, dificuldades escolares, interesses e necessidades.

Assim, o dispositivo de diferenciação pedagógica é entendido como uma criação/inação do professor e/ou educador, por forma a conferir um rumo e um sentido à aprendizagem. É uma forma de abandonar a pedagogia tradicional, não descurando, em simultâneo, a intencionalidade pedagógica. No fundo, a adoção de uma postura conhecedora e consciente da heterogeneidade.

2.1. A importância do dispositivo pedagógico no museu

“(...) os museus sempre tiveram uma interface educacional na medida em que são instituições intrinsecamente ligadas à coleta, ao estudo e à divulgação de coleções.” (Martins, 2011, 40)

Tal como refere Martins, os museus sempre tiveram uma ligação intrínseca com a educação, visto que, através de uma visita ao museu, os alunos contactam com uma diversidade de novos conhecimentos, desenvolvendo, em simultâneo, a sua identidade cultural local. Daí os dispositivos pedagógicos no museu auxiliarem este desenvolvimento, pois estes são construídos tendo por base as culturas locais e têm como objetivos principais,

1) valorizar as culturas locais (rural, semi-rural, de origem cigana e/ou africana, etc.) e 2) garantir a comunicação através de culturas, quer fazendo dialogar a “cultura da escola” com as culturas locais, quer tornando os actores sociais da escola e da comunidade “vulneráveis à estruturação inter multicultural” (Cortesão & Stoer, 1995 cit in. Cortesão & Stoer, 1996, 36)

Neste sentido, nos museus, de forma geral, tem se notado uma maior preocupação na aquisição e desenvolvimento de dispositivos pedagógicos. Este facto faz com que a experiência do visitante seja mais significativa, dado que, “o intercultural é um lugar de criatividade, permitindo passar da cultura como ‘produto’ à cultura como ‘processo’” (Camilleri, 1992, 45). E neste processo, a abertura à diversificação de materiais didáticos nos museus e, conseqüentemente, a percepção de um aumento do interesse na visita dos mesmos, durante os últimos anos, deve-se também ao avanço das novas tecnologias e à preocupação das escolas e dos professores em fomentar esta prática, desde muito cedo, nos seus alunos.

Este facto torna os dispositivos pedagógicos um tema fulcral, pois estes “constituem instrumentos de formação na prática provocando continuamente reflexões, e questões, que só encontravam resposta na equipa, valorizando não apenas os conteúdos, mas, particularmente, os processos, criando pontes entre a teoria e a prática” (Leite & Pacheco, 2008, 110). Por conseguinte, o aluno/ turista/ visitante torna-se mais autónomo e participante na construção do seu conhecimento, e dinamizador de um espaço que, até há poucos anos, era considerado apenas um meio de exposição de artigos antigos, acompanhado por uma breve explicação pontual de algum guia ou cartaz/folheto. Assim, através do dispositivo pedagógico

produz-se uma situação onde os professores se desenvolvem como divulgadores de saber científico sem originar aquele input pedagógico que constitui a especificidade do campo de ensino, situação essa que possa, até certo ponto, subverter um discurso científico demasiadamente direccionado e que funciona em nome de outras racionalidades. (Cortesão & Stoer, 1997, 16)

Neste sentido, o dispositivo pedagógico no museu aufere uma importância ainda mais relevante, pois parte de “um princípio de recontextualização que selectivamente apropria, recoloca, reenfoca, e relaciona outros discursos para constituir a sua própria ordem” (Cortesão & Stoer, 1997, 18).

3. Metodologia

Este projeto tem como principal objetivo valorizar as pontes que se podem estabelecer entre diferentes espaços educativos: os museus e a educação não formal, uma educação que pode ser realizada dentro e fora da sala de aula. Outro dos objetivos é ajudar um museu a ter resposta para as crianças, para que estas consigam usufruir do mesmo, tanto em família como em conjunto com um professor e a sua turma. Deste modo, era de prever que várias questões surgissem, e neste caso surgiram as seguintes:

- (i) Que papel têm os museus e outros espaços culturais para o crescimento intelectual, pessoal, cognitivo e académico de cada aluno?
- (ii) Que consequências tem a forma de encarar a educação fora da sala de aula na aprendizagem significativa dos alunos?
- (iii) Como é que os professores podem usufruir de um museu, ensinando de uma forma dinâmica e eficaz?
- (iv) Que características deverá ter um dispositivo pedagógico que permita aproximar o grupo específico das crianças à oferta cultural do Museu das Marionetas?

3.1. Participantes

Os intervenientes deste projeto são estudantes do 1.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, indiretamente, alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os 7 e os 8 anos.

3.2. Procedimento de Recolha de dados

Este projeto foi dividido em três etapas distintas: pesquisa e tratamento da informação (*Etapa 1 – Preparação*); construção da história e do áudio (*Etapa 2 – Construção do áudio guia*); e realização e recolha de dados (*Etapa 3 - Aplicação*).

Etapa 1 – Preparação

Neste primeiro ponto, as estudantes do mestrado foram desafiadas a construir um dispositivo pedagógico para um museu. Desta forma, foi-lhes apresentada uma proposta que seria o desenvolvimento de um recurso pedagógico para o Museu das Marionetas do Porto. Uma vez que as estudantes não tinham conhecimento do museu, a direção abriu portas a uma visita ao museu, com um dos fundadores da companhia de Teatro de Marionetas do Porto, Mário Moutinho. Durante esta visita, foi possível olhar o museu como um espaço onde a educação não-formal e a cultura geral dos mais jovens de uma família pode ser alimentada de uma forma original e dinâmica. Nesta

visita foi verificado, pela parte das estudantes, uma escassez de dispositivos para o público mais jovem.

Assim sendo, as informações recolhidas através desta visita guiada, relativas às marionetas e ao museu, foram devidamente apontadas para mais tarde se construir um dispositivo. Também, algumas informações foram retiradas do site assim como do guia/livro que é fornecido pelo museu aos visitantes.

Tendo uma perceção mais aprofundada do museu, foi possível descobrir qual seria a melhor forma de dar resposta aos mais novos com recurso a um dispositivo pedagógico.

Por fim, percebeu-se que seria interessante realizar um áudio guia, ou seja, um dispositivo áudio que as crianças poderiam descarregar da internet e, através da colocação de auriculares, ouviriam ao longo da visita ao museu. Desta forma, poderiam visitar o museu, com o apoio do áudio, o que contribuiria para a autonomia de cada criança.

Etapa 2 – Construção do áudio guia

Posteriormente à recolha de informação acerca das histórias e personagens, as estudantes do mestrado construíram uma história onde todas as personagens interagem e surgem de acordo com o sítio onde estão dispostas no museu. Nesta história, apesar de fazerem parte as marionetas (personagens) de cada vitrina, existe também um narrador que assume o papel de guia. Este tem como função acompanhar e apresentar o museu às crianças, no entanto, cada marioneta encarrega-se de se apresentar. Uma particularidade deste áudio é a interação constante entre a marioneta e a criança, bem como situações de confronto entre as marionetas das vitrinas vizinhas. Depois, foram escolhidas músicas instrumentais para a construção das paisagens sonoras para cada vitrina. Posto isto, procedeu-se à gravação das vozes e à posterior edição de som, articulando músicas, sons e vozes.

Etapa 3 - Aplicação

Após o término da construção do áudio guia, pediu-se a alguns alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico que fossem visitar o museu com o apoio do áudio guia. Foi a partir dos dados recolhidos da aplicação do áudio guia que chegamos aos resultados explícitos no ponto seguinte.

3.3. Análise de Dados

Com os resultados obtidos a partir da observação de comportamento e a dos critérios definidos, percebeu-se que, no término desta aplicação, o áudio guia pode, de facto, tornar-se num dispositivo importante na compreensão autónoma de um museu. Nota-se, também, que todos os participantes reagiram às indicações do narrador e das personagens do áudio guia. Além disso,

no final da visita, todos entenderam a história e conseguiram identificar a maior parte das marionetas na história, pois eram as mais conhecidas do seu quotidiano.

Contudo, existem algumas alterações a concretizar. Algumas das marionetas relativas a histórias mais ligadas ao universo da infância (ex. Alice no País das Maravilhas, Polegarzinho) foram identificadas pelas crianças, no entanto, verificou-se que as restantes não eram identificadas de uma forma tão clara (ex. Medeia, Miséria). Assim, parece que existem duas soluções para este problema: existir uma apresentação inicial das marionetas ou haver mais instruções, contextualização das histórias, por parte do narrador.

Outro ponto a ser pensado está ligado à falta de controlo na mudança da decoração do museu, isto é, na disposição das vitrinas, pois, na aplicação do áudio guia, a organização do museu estava diferente vindo a complicar a compreensão do áudio pelas crianças.

No entanto, numa visão geral o dispositivo é, claramente, um recurso criativo e importante para a inclusão das crianças deste século no mundo da cultura.

4. Conclusão

A construção do dispositivo foi a fase mais complexa e determinante para o sucesso deste estudo. Foi elaborado de uma forma muito minuciosa, esperando sempre dar repostas ao público mais novo. Com a implementação do dispositivo, percebeu-se que é um recurso que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças, e consequente aumento da sua cultura geral e apreciação de todo um património nacional que as rodeia e que, a maior parte das vezes, lhes é desconhecido. Paralelamente, o professor pode usufruir deste dispositivo, uma vez que, o pode utilizar como meio de potencializar uma aula não formal, fora das quatro paredes.

Conjuntamente, é fundamental salientar que o objetivo não para na inclusão do grupo específico que é o público mais novo. O próximo passo será a construção de um áudio guia contado em Língua Gestual, para incluir as pessoas com dificuldades auditivas. Na verdade, o intuito é dar resposta à maior parte das pessoas, sejam estas mais velhas ou mais novas, com deficiências mais ou menos graves. Tem-se como pressuposto uma aproximação e ligação do património nacional a todas as pessoas. Existem já muitas formas de incluir os grupos turísticos, com traduções para as línguas mais faladas no mundo, porém não existem recursos para os grupos anteriormente mencionados o que deve ser mudado. No entanto, apesar de existirem pontos a melhorar com a experiência feita com o grupo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, crê-se que se houver uma continuidade na construção destes recursos, conseguir-se-á contribuir para a melhoria do ensino em Portugal. É crucial que os professores fomentem, cada vez mais, o ensino fora da sala

para que esta prática seja mais próxima do mundo onde a criança está inserida, promovendo assim o desenvolvimento de diversas competências pessoais e académicas.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, C. (2010). *O Lugar e o Papel da Educação nos Museus Municipais: O Ecomuseu Municipal do Seixal* (Tese de Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes). Faculdade de Belas Artes, Lisboa.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educacion y Conciencia*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control & Identity: theory, research & critique*, Chapters 3 and 9, London: Taylor & Francis
- Braga, J. (2017). Desafios e Perspectivas para Educação Museal, in *Museologia & Interdisciplinaridade*, vol. 6 (12), pp. 54-67. Brasil: Brasília.
- Camilleri, C. (1992). Les conditions de base de l'interculturel, in *Pour une société interculturelle*. Bergamo: ACLI.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e paz.
- Chalhub, T., Benchimol, A. & Rocha, L. (2015). Acessibilidade e Inclusão: A informação em museus para os surdos, *Atas do XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*. Brasil.
- Cortesão, I. (2014). A magia dos sons a descoberta do ambiente sonoro como instrumento de intervenção educativa. in Sarmiento, M., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G., Dias, C. (2014) (Eds.). *Direitos da Criança*.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A Interculturalidade e a Educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas, in *Inovação*, (9), pp. 35-51.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação Inter/Multicultural, in *Educação, Sociedade & Culturas*, (7), pp. 7-28.
- Dewey, J. (1977). Mi Credo Pedagógico: Teoría de la Educación y Sociedad, in *Psicología Educativa – Prof. Félix Temporetti – Carrera de Psicopedagogia. UNSAM. Rosario*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Disponível em: http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf.
- Krug, D. H. & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education, in *Studies in Art Education*, vol. 41 (3), pp. 258-275.
- Leite, C. & Pacheco, A. (2008). Os dispositivos pedagógicos na Educação Inter/Multicultural, in *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, vol.14 (27), pp. 102-111. Lisboa: Campo Grande.
- Martins, L. (2011). *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e*

- ciência e tecnologia* (Tese de Doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Matos, D. (2000). *Explorando o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica* (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Ruiz, C. (2005). La Educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación: Lineamentos de política para la educación artística en Colombia. Bogotá, Colombia, in *Atas da Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino: "Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades"*. Colombia: Bogotá.
- Schafer, R. M. (1992). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (1997). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editoria UNESP.

Análise qualitativa das situações-problema utilizadas na formação superior em Fonoaudiologia, Brasil

Roxane de Alencar Irineu* **Raphaela Barroso Guedes-Granzottig***, **Bárbara Cristina da Silva Rosa***, **Francielle Vieira****, **Tatiane Lisboa****, **Carla Patrícia H. Alves Ribeiro César***

Resumo

A aprendizagem baseada em problemas exige que situações-problema sejam bem elaboradas para surtirem a discussão necessária para a aprendizagem do estudante. Objetivo: Compreender como as situações-problema utilizadas em um módulo formativo de um curso de Fonoaudiologia estão articuladas às realidades locais de um município do nordeste brasileiro. Método: Cinco fonoaudiólogos com idades entre 23 e 53 anos, com atuação em motricidade orofacial, participaram de uma entrevista semiestruturada acerca de situações-problema utilizadas no módulo formativo de motricidade orofacial, de um curso de Fonoaudiologia de uma Universidade pública. Os dados foram interpretados pela análise do discurso. Todos consentiram em participar da pesquisa (CAAE Nº 33665414.6.0000.5546). Resultados: As situações-problema foram bem avaliadas pelos participantes do estudo, salientando a necessidade de ajustes para uma formação qualificada em saúde no que tange ao vocabulário específico, ao tempo de discussão, a complexidade dos problemas e à priorização da avaliação e tratamento. Conclusão: Houve articulação entre os problemas apresentados com as realidades locais sendo importante que a avaliação das estratégias de ensino sejam constantemente realizadas a fim de qualificar a formação profissional.

Fonte de informação: pesquisa empírica.

Palavras-chave: Fonoaudiologia; educação superior; aprendizagem baseada em problemas.

Qualitative analysis of problem situations used in higher education in Speech, Language and Hearing Sciences, Brazil

Abstract

The problem-based learning requires that problem-situations be well designed to provide the discussion necessary for student learning. **Aim:** to understand how the problem-situations used in a training module of a speech therapy Course are articulated to the local realities of a Brazilian Northeast municipality. Methods: Five speech therapists aged 23 to 53 years old with orofacial motricity skills participated in a semi-structured interview about problem situations used in the unity of study's orofacial motricity on Speech therapy Course at a public university. The data were interpreted by discourse analysis. All agreed to participate in the research (CAAE No. 33665414.6.0000.5546). Results: problem-situations were well evaluated by the study participants, emphasizing the need for adjustments to a qualified training in health regarding the specific

* Docente e fonoaudióloga, Universidade Federal de Sergipe, campus Prof. Antônio Garcia Filho, Lagarto, Sergipe, Brasil.

** Discente do IV Ciclo do curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal de Sergipe, campus Prof. Antônio Garcia Filho, Lagarto, Sergipe, Brasil.

vocabulary, the time of discussion, the complexity of the problems and the prioritization of evaluation and treatment. Conclusion: There was articulation between the problems presented with the local realities and it is important that the evaluation of teaching strategies be constantly carried out in order to qualify the professional formation.

Keywords: Speech, language and hearing sciences; education, higher; problem-based learning

Introdução

As metodologias ativas de ensino têm sido utilizadas, com sucesso, há mais de quatro décadas, em diferentes disciplinas. É centrada no estudante, permitindo-lhe o empoderamento para a pesquisa, para a associação teórico-prática (Savery, 2006) e para a resolução de problemas (Savery, 2006, Mello, Alves e Lemos, 2014), fomentando a aproximação multicultural da Universidade com diversos setores da sociedade (Kennedy, Billett e Gherardi, 2015).

Dentre as metodologias desta categoria de ensino há a aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning*), cujos problemas contextualizados (situações-problema – SP) previamente elaborados são discutidos entre os estudantes no intuito da apreensão de objetivos de aprendizagem a partir de sessões tutoriais, conduzidas por um bom tutor, tido como o facilitador desse processo. Desta forma, a aprendizagem é construída de forma compartilhada e interconectada entre os participantes (Etmer, 2015).

Assim, as SPs precisam representar a realidade do cotidiano profissional, não devem ser completamente estruturadas, precisam permitir o debate livre, integrar variedade de disciplinas ou sujeitos e permitir múltiplas soluções (Savery, 2015).

Esse perfil profissional multicompetente, flexível, motivado, atento às demandas sociais, que saiba trabalhar em equipe e colaborador é preconizado pelas diretrizes curriculares de todos os cursos brasileiros de graduação superior, incluindo o de Fonoaudiologia (Brasil, 2002).

A formação problematizadora em Fonoaudiologia no Brasil, com o uso do pbl de forma integral é recente e tenta promover outras formas do cuidar em saúde, favorecendo que os futuros fonoaudiólogos reflitam sobre as demandas e reais necessidades do contexto em que atua (Dornelas *et al.*, 2014).

E é a partir de um contexto problematizador construído a partir das SPs que o estudante, de forma ativa e autônoma, entra em contato com a realidade de sua profissão e vivência, já no ingresso da vida universitária, o trabalho em equipe, a visão ampliada dos aspectos biopsicossociais do indivíduo e da coletividade e as questões éticas da atuação profissional. Pesquisadores afirmaram que boas SPs possibilitam a formação de profissionais resolutivos, competentes para aperfeiçoar

seu conhecimento constantemente e de atuar em consonância com as práticas de Saúde Pública do País (Guedes-Granzotti *et al.*, 2015).

Faz-se necessário, portanto, analisar se tais SPs estão em consonância com as realidades locais regionais para uma formação qualificada em saúde. Desta forma, o objetivo do presente trabalho foi compreender como as SPs utilizadas em um módulo formativo de um curso de graduação superior em Fonoaudiologia estão articuladas às realidades locais regionais de um município do centro-sul do Estado de Sergipe, Brasil.

Método

Tipo de estudo

Para compreender como a Aprendizagem Baseada em Problemas utilizada em um curso superior de saúde articula as situações-problemas às realidades locais regionais em saúde, o presente trabalho apropriou-se da natureza de estudo qualitativo e, portanto, trabalhou com o universo de significados, valores e atitudes dos sujeitos, àquilo que está inserido em um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Neste sentido, “a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis” (Minayo, 2011, 24). Esse método foi considerado pertinente ao objetivo do estudo, uma vez que a metodologia qualitativa permite um meio de levantamento de dados adequado à formulação de novas hipóteses.

O percurso metodológico do estudo revela o caminho a ser percorrido, durante o processo de investigação, envolvendo questionamentos e descobertas. No entanto, este caminho é dinâmico, flexível e inacabado, constituindo uma intrínseca relação entre teoria e prática.

Campo de estudo

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Sergipe – Campus de Ciências da Saúde Prof. Antônio Garcia Filho, no período de outubro a dezembro de 2016. O referido campus foi instalado em 2009, no município de Lagarto, interior de Sergipe, para atender ao Plano Nacional de Educação, que teve como meta a expansão e interiorização do ensino superior. O campus consiste em oito cursos de graduação na área de saúde (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Farmácia e Nutrição) e utiliza, nos projetos pedagógicos, a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida por PBL (*Problem Based Learning*), modelo adotado em diversas escolas médicas e outros cursos de saúde, em que o estudante é provocado pela situação/problema ou cenário e inicia suas buscas e investigações a partir do problema apresentado. Portanto, no sentido de formar um novo

profissional apto a atender às demandas do mercado e do sistema de saúde regional e nacional, a Universidade Federal de Sergipe – UFS, neste campus, programou a utilização da ABP.

Os cursos de graduação são estruturados preferencialmente em turmas pequenas, com um tutor e um número reduzido de alunos, geralmente, com no máximo oito alunos por grupo. As aulas convencionais, com grandes turmas são substituídas por sessões tutoriais nas quais o conhecimento, habilidades e competências são aprendidas por meio de situações-problemas, em ciclos de duração variáveis, habitualmente de uma semana, desenvolvidos com situações reais, situações construídas “simuladas” e por meio de laboratórios de práticas. Em modelos de currículos como os que estão sendo implantados para o novo Campus da área da Saúde, o conteúdo das disciplinas básicas é distribuído durante todo o curso, sendo aprendido de forma integrada durante o desenvolvimento das competências necessárias para a formação profissional. Acredita-se que a metodologia utilizada, a multiplicidade de cenários de aprendizado e a utilização de situações diretamente ligadas à realidade em que se insere, aproximará a escola da comunidade e permitirá uma melhor compreensão dos aspectos sociais circundantes necessários para o desenvolvimento laboral por parte do profissional formado nesta realidade.

A metodologia ativa, de que trata este estudo, contempla a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira e, também, as novas Diretrizes Curriculares do ensino superior (CNE/CES, 583/2001), que apontam para a necessidade de novas metodologias de ensino, mais ativas, reflexivas, com vistas à formação de um profissional crítico, autônomo e com maior capacidade para resolver os problemas de saúde reais. Tudo isso acontece no cenário do município de Lagarto, pertencente ao estado de Sergipe, localizado na região centro-sul do Estado, com a maior população do interior (94.852 habitantes), a terceira maior do Estado (IBGE, 2010) e que se localiza no nordeste brasileiro.

Participantes do estudo

Participaram deste estudo cinco profissionais da Fonoaudiologia, com formação plena, de ambos os sexos e com idade variando entre 22 e 53 anos. Três deles são recém-formados e os outros dois estão formados há mais de 20 anos, todos atuando na área da motricidade orofacial, especialidade da Fonoaudiologia que tem como foco a atenção à saúde do complexo crânio-oro-cervical. Todos os participantes receberam carta explicativa sobre o procedimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo a pesquisa devidamente registrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE Nº 33665414.6.0000.5546).

Por ser este um estudo qualitativo, não se teve o objetivo de ter uma amostra estatisticamente representativa da população.

A ideia de amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, especificamente aquelas de cunho qualitativo. Isso se deve ao fato que o 'universo' em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total dessas variáveis, muito menos o tamanho da amostra que seria representativa dessa totalidade. Diante disso, costumeiramente se opta por definir o número de sujeitos por inclusão progressiva que é interrompida pelo critério de saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos tornam-se satisfeitas para o estudo (Minayo, 2004, 48).

Nesta pesquisa interessa a capacidade de reflexão, a sensibilidade dos sujeitos, o que sentem e percebem, ou seja, o que passa pelo "filtro interno" de cada ser, a partir de seus relatos.

Procedimentos de coleta

Para compreender como os problemas utilizados na formação em saúde do curso em questão articulam-se com a realidade da região de atuação dos mesmos profissionais, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os profissionais foram estimulados a apreciar as situações-problema de um módulo de aprendizagem do Curso de Fonoaudiologia em foco, que foram entregues previamente para leitura e, posteriormente, relataram suas impressões sobre tais SPs.

Método de análise das falas dos sujeitos

Para interpretar as falas dos sujeitos utilizou-se a Análise do Discurso baseado em Dominique Maingueneau (2007) que tem como foco a relação entre o texto e o entorno, portanto centramos nossa reflexão no objetivo da pesquisa. Considerou-se que a linguagem não é o reflexo do exterior, pois toda produção de linguagem constitui-se como produto do encontro entre o eu e um outro, segundo formas de interação. A análise do discurso não procura aquilo que está oculto, escondido, pelo contrário, lida com o que é dito.

As falas dos participantes desta pesquisa foram transcritas, organizadas em categorias temáticas e analisadas em seus pormenores.

Resultados e Discussão

Todos os participantes atuam em motricidade orofacial e com crianças, de forma a satisfazer os critérios de inclusão adotados para esta pesquisa. A heterogeneidade do grupo quanto à faixa etária (23 a 53 anos) e tempo de atuação profissional (de um a 33 anos) foram características que

permitiram analisar algumas variáveis e sua influência no modo de “fazer” e “saber fazer” a Fonoaudiologia. Isto porquê enquanto um dos sujeitos atua exclusivamente na clínica fonoaudiológica e sua experiência é com casos de menor complexidade em motricidade orofacial, os outros quatro atendem ainda pacientes com encefalopatia não progressiva, com distúrbios neuromusculares progressivos entre outros e em diferentes contextos: desde instituições educacionais cujo foco é a prevenção dos distúrbios miofuncionais até em ambientes de alta complexidade dentro do Sistema Único de Saúde brasileiro.

Para possibilitar ao leitor a diversidade de atuação na área de motricidade orofacial, alguns recortes dos discursos produzidos foram transcritos abaixo:

“(...) sempre utilizo da motricidade orofacial para reabilitar os pacientes neurológicos, principalmente os pacientes com encefalopatia não progressiva a fim de promover o controle de sialorreia [baba – nota dos autores] bem como estimular o padrão adequado das funções orofaciais (...) Dentre as funções estomatognáticas [respiração, sucção, mastigação, deglutição e fala – nota dos autores], até então trabalho mais com a respiração, sucção, mastigação e deglutição, com objetivo principal de promover condições seguras de alimentação. A fala ainda é uma função pouco trabalhada por mim (...) Além disso, atuo também no tratamento do ronco, apneia do sono e na estimulação orofacial de bebês com microcefalia” – Sujeito 1.

“Os casos que aparecem no meu consultório são mais de cunho simples, casos de respiração oral, desvio fonético [alteração de fala que não altera o significado da palavra, correspondente a uma distorção dos sons da fala – nota dos autores] decorrente de más oclusões, por exemplo” – Sujeito 4.

Essa variedade de vivências permite analisar as SPs de forma multidimensional, a fim de garantir uma análise de múltiplos contextos, como a literatura preconiza (Kennedy, Billett e Gherardi, 2015).

As SPs apresentadas aos participantes da pesquisa foram, de forma geral, bem avaliadas quanto à definição dos objetivos, clareza do discurso, tidas como de fácil compreensão, motivadoras, que permitem a discussão ampla e a busca por referências na literatura para suas resoluções, propiciando o alcance dos objetivos de aprendizagem. Tais características permitem que uma SP seja tida como coerente com os propósitos educacionais pretendidos (Savery, 2006 e 2015, Mello, Alves e Lemos, 2014) e permite afirmar que as demandas locorregionais em saúde foram contextualizadas de forma satisfatória, como preconizado por Dornelas *et al.* (2014).

No entanto, algumas críticas foram relatadas pelos sujeitos e merecem atenção do corpo docente que media a formação no módulo de aprendizagem deste estudo, tais quais:

“uso de termos específicos, a complexidade dos problemas e o tempo para discussão” –

Sujeito 2.

“(...) apesar de achar que os problemas abrangem a minha realidade profissional, acho que há a necessidade de maior aprofundamento dos temas ou conteúdos, para que o aprendizado não fique na superfície” – Sujeito 5.

“(...) percebo que nos problemas há um predomínio de objetivos que contemplam avaliação e tratamento” – Sujeito 3.

Para uma formação humanista e generalista, o ideal é que haja um equilíbrio entre os diferentes níveis de atenção à saúde, favorecendo o cuidado integral à saúde. Rossoni e Lampert (2004) comentaram que o ensino não deve ser fragmentado, ressaltando a importância da formação crítica e de cunho interdisciplinar, para que possam atuar em cenários diversificados de práticas na realidade local.

Para Ângelo e Bertoni (2011), o método pbl prevê quatro horas semanais de sessões tutoriais para discussão em grupo, acarretando em menor tempo para aulas expositivas, maior ritmo na exposição de conteúdos e, por vezes, menor detalhamento dos assuntos, ratificando o exposto pelo sujeito 2 desta pesquisa.

Ainda em relação ao tempo para discussão, em virtude da quantidade de literatura pesquisada pelo estudante, muitas vezes, este tem a expectativa de discutir tudo o que leu sobre o assunto, sendo isto impossível de ser realizado. É um aprendizado que precisará fazer no decorrer de sua formação, o de sintetizar os principais aspectos, tanto na fala (nas sessões tutoriais) quanto na escrita (na elaboração das sínteses dos problemas estudados). Esta tensão precisa ser manejada pelo estudante, segundo Frezatti e Silva (2014), bem como modificações são necessárias nas SPs oferecidas nesta pesquisa, para que os tópicos de estudo sejam discutidos e internalizados a contento.

Uma preocupação na formação superior diz respeito à necessidade de que o estudante, futuro profissional, adquira competências e habilidades para atuação em sua realidade situacional, bem como saiba intervir adequadamente. A mudança no ensino superior requer, dos envolvidos na formação, processos ativadores para transformação locoregional para boas relações pessoais e de trabalho, refletindo em ações individuais e coletivas que impactem em resultados mais consistentes e duradouros (González e Almeida, 2010).

As SPs utilizadas no pbl precisam estar em consonância com a diversidade sociocultural e as demandas específicas de saúde de cada realidade/comunidade. Neste sentido, esta pesquisa qualitativa possibilitou a compreensão tanto dos aspectos positivos das SPs utilizadas em um módulo formativo de um curso de graduação superior em Fonoaudiologia quanto daqueles que merecem maior atenção por parte da equipe pedagógica do respectivo Curso, evidenciando que o processo de análise das SPs utilizadas deve ser contínua, uma vez que a Ciência e o mercado de trabalho estão em constante evolução.

Conclusão

As situações-problema foco deste estudo demonstraram articulação com as realidades locais/regionais de um município do centro-sul do Estado de Sergipe, Brasil, porém tais resultados não significam que não haja necessidade de aprimoramento para que seus objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Afinal, a avaliação das estratégias de ensino é uma tarefa ímpar, complexa e constante para uma formação profissional qualificada em Saúde.

Referências Bibliográficas

- Angelo MF, Bertoni FC (2012), "Análise da aplicação do método PBL no processo de ensino e aprendizagem em um curso de engenharia de computação", *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 30, 35-42.
- Brasil (2002), *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em fonoaudiologia*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ertmer PA (2015), "Essential readings in problem-based learning" in Andrew Walker, Heather Leary, Cindy E Hmelo-Silver, Peggy A Ertmer (eds), *Essential readings in problem-based learning*, West Lafayette: Purdue University Press, 1-4.
- Frezatti F, Silva SC (2014), "Prática versus incerteza: como gerenciar o estudante nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do método pbl?", *Revista Universo Contábil*, v. 10, 28-46.
- Gonzalez AD, Almeida MJ (2010), "Ativação de mudanças na formação superior em saúde: dificuldades e estratégias", *Rev. bras. educ. med.*, v. 34, 238-246. (Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/9714031/Activation%20of%20Changes%20in%20Higher%20Education%20in%20the%20Health%20Professions.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1489540211&Signature=ewE0nX8Qxw0yCMbuPbd6YYM27b0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DActivation_of_Changes_in_Higher_Educatio.pdf. Acesso em: 10 mar. 2017)

- Guedes-Granzotti RB, Silva KD, Dornelas R, César CPHAR, Pellicani AD, Domenis DR (2015), "Problem-situation as a trigger of the teaching-learning process in active teaching methodologies", *Rev. CEFAC*, v. 17, 2081-2087. (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462015000802081&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2017)
- Kennedy M, Billett S, Gherardi S, Grealish L (2015), "Practice-based learning in higher education: jostling cultures" in Monica Kennedy, Stephen Billett, Silvia Gherardi, Laurie Grealish (eds), *Professional and Practice-based Learning. Practice-based learning in higher education*, v. 10. Netherlands: Springer, 1-13.
- Maingueneau D (2007), "A análise do discurso e suas fronteiras", *Revista Matraca*, v. 14, 13-17.
- Mello CCB, Alves RO, Lemos SMA (2014) "Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura", *Rev. CEFAC*, v. 16, 2015-2028. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/1982-0216-rcefac-16-06-02015.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017)
- Rossoni E, Lampert J (2004) "Formação de profissionais para o Sistema Único de Saúde e as diretrizes curriculares", *Boletim da Saúde*, v. 18, 87-98.
- Savery JR (2006), "Overview of problem-based learning: definitions and distinctions", *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, v. 1, 9-20. (Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1002>. Acesso em: 02 fev. 2017)
- Savery JR (2015) "Overview of problem-based learning: definitions and distinctions" in Andrew E Walker, Heather Leary, Cindy E. Hmelo-Silver, Peggy A. Ertmer (eds.) *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy*, v. 9. Netherlands: Springer, 5-15.

Dificuldades de aprendizagem e os desafios para os professores de Língua Estrangeira.

Hurrydeo Beefun*

Resumo

Numa era dominada pelas tecnologias de informação e comunicação, com alunos de características diferentes de há 15/20 anos, ser professor da língua estrangeira constitui um desafio constante para este grupo de profissionais de educação.

A presente comunicação tem como objetivos identificar algumas dificuldades de aprendizagem recorrentes, sentidas pelos alunos de diferentes níveis de francês língua estrangeira (nível ensino superior) e apresentar estratégias utilizadas pelos próprios alunos, com a ajuda do professor, para ultrapassar as mesmas dificuldades com o intuito de melhorar a competência linguística no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Para este efeito, serão utilizados dados de um questionário passado aos alunos e dados de portefólios de aprendizagem realizados pelos alunos de francês. Através este recolha, pretendemos obter informações sobre as atividades realizadas, as estratégias e as fontes utilizadas pelos alunos, fora das aulas, para melhorarem a aprendizagem de língua estrangeira. Sabemos que hoje em dia, informações sobre uma língua e cultura estrangeira estão ao alcance de um clique; e que os meios de comunicação podem influenciar a aprendizagem desta mesma língua. Neste sentido importa saber como é que os aprendentes de língua estrangeira aproveitam destes recursos facilitadores de aprendizagem.

A título indicativo, podemos avançar que os alunos de FLE afirmam terem uma falta de vocabulário para poderem expressar-se oralmente ou por escrito na língua estrangeira; neste estudo, pretendemos saber quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para adquirirem mais vocabulário para se sentirem a vontade numa atividade de comunicação em língua estrangeira. Outros exemplos de dificuldades sentidas pelos alunos a tratar nesta comunicação serão assuntos relacionadas como a não realização de “ élision” em grupos de palavras com um artigo e um substantivo começando com uma vogal; ou a pronuncia do final de formas verbais (em “ent”) do presente do indicativo, entre outros.

Palavras chaves: Dificuldades; aprendizagem, estratégias, recursos, competência comunicativa.

Abstract

Learning difficulties and challenges for teachers of french as foreign language

In the era dominated by information and communication technologies, with learners of different characteristics than those of 15/20 years ago, teaching a foreign language today represents a constant challenge for this group of educational professionals.

The objectives of the present communication pretend to identify some common learning difficulties shown by french foreign language learners of different levels and strategies used by

* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (E-mail: harrybeefun@netcabo.pt)

learners, with the help of teachers, to overcome the same difficulties, with the insight of ameliorating their linguistic competence in the development of the communicative one.

For this effect, learning portfolios and small inquiries data were analyzed. The gathering of information on activities realized, strategies and supports used out of classroom pretend to improve foreign language learning. It is known that today linguistic and cultural information is at the reach of a button click. These media can influence the foreign language learning process. In this perspective, it seems important to know how learners really use these facilitating resources in their benefits.

As indicative examples we can first advance that learners identify the lack of vocabulary for oral and written expressions. Thus, it is necessary to understand which learning strategies may be used by the same learners to acquire more vocabulary, so that they can feel at ease in a communicative activity in foreign language. Secondly, a few learning difficulties (among others) felt by learners and treated in this communication are:

- non-realization of “elision” in groups of words ending and beginning with vowels;
- non-realization of “contraction” between articles and nouns beginning with vowels;
- pronunciation of the final *sillaba* in the third person of plural in the present tense of verbs (ending in “ent”)

Keywords: Difficulties; learning; strategies; resources; communicative competencies.

Abstrait

Difficultés d'apprentissage et les défis pour les professeurs de Français Langue étrangère

À une époque où nous vivons baignés dans un océan d'informations, les apprenants, natifs du monde numérique, jonglent avec les touches et les claviers des smartphones, des tablettes et des ordinateurs portables. L'image de la classe de langue a changé depuis quelques années: les appareils technologiques remplacent les manuels et les cahiers d'exercices. Trouver sa place dans une classe de ce type constitue un défi constant pour les enseignants.

Ce travail se donne comme objectif de décrire quelques aspects de ces apprenants pour comprendre comment les enseignants peuvent faire face à ce même défi. La présente étude concerne l'apprentissage du français langue étrangère, où on essaie d'identifier les difficultés d'apprentissage ressenties par les apprenants de français et analyser les moyens utilisés par ces mêmes apprenants pour les résoudre. La résolution de ces difficultés, en d'autres termes, les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants permettent de décrire les apprenants auxquels les enseignants font face aujourd'hui. De la même manière, on a une image de la classe de langue et quelques données qui nous permettent de réfléchir sur les attitudes que les professeurs de langue peuvent adopter pour satisfaire les besoins des apprenants.

La démarche utilisée dans cette communication est la suivante:

- (i) présentation des objectifs de cette étude;
- (ii) description d'un cadre conceptuel dans lequel nous situons cette étude;
- (iii) la méthodologie suivie (questionnaire utilisée),
- (iv) analyse et réflexions sur les données de l'enquête;
- (v) Conclusion.

Objectifs de cette étude:

La présente étude se donne comme objectifs:

- (i) d'identifier les difficultés d'apprentissage des apprenants de français langue étrangère;
- (ii) d'analyser les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants;
- (iii) de recueillir des données pour la construction d'une grammaire d'apprentissage.
- (iv) de faire des propositions pour une formation des professeurs de FLE.

Cadre conceptuel

Le Cadre Européen Commun des Références pour les langues préconise le développement d'une compétence de communication en langue par les apprenants; cette compétence s'avère déjà très complexe quand on analyse les différentes composantes (linguistique, socioculturelle, pragmatique) pour ne citer que les plus importantes¹. Dans la même perspective les apprenants doivent développer une compétence plurilingue et pluriculturelle. Les débats récents cherchent à savoir si la compétence interculturelle fait partie de la compétence communicative ou si c'est la compétence communicative, dans sa perspective culturelle, qui fait partie de la compétence à communiquer (Bastos, M. (2014)). Toujours est-il que les apprenants, parfois sans se rendre compte, doivent développer une compétence de communication orale et écrite durant leur apprentissage de la langue étrangère. Dans cet apprentissage, la compétence grammaticale occupe une place assez importante. Pour ce qui est de la classe de français, on sait à quel point l'enseignement/apprentissage de la grammaire pèse sur le développement de la compétence linguistique. Dans le cadre de cette étude, la perspective grammaticale adoptée est une perspective différente: il ne s'agit pas de voir comment enseigner la grammaire, mais plutôt de voir comment les apprenants apprennent. Quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants; et ce pour pouvoir recueillir des données pour savoir comment les apprenants construisent leurs grammaires d'apprentissage. Dans la classe de langue, on a souvent pris les

¹ Des descriptions détaillées de cette compétence peuvent même présenter jusqu'à 5, voire 6 composantes (Référence à la description de H.Boyer (1989).

apprenants comme un ensemble homogène et par conséquent on laisse de côté l'idée que chaque apprenant a son propre rythme d'apprentissage et ses propres stratégies d'apprentissage. Ce concept de "grammaire d'apprentissage", vieux de quelques années, (Besse H.& Porquier.R, 1984) sera à notre avis, très important pour une meilleure connaissance des apprenants d'aujourd'hui, description qui permettra de comprendre comment ils apprennent et ainsi fournir des éléments aux professeurs pour mieux les aider dans leur apprentissage.

Concept de "stratégies d'apprentissage"

Le terme de "stratégie(s)", omniprésent dans le Cadre Européen Commun des Références, a connu une certaine inflation d'emplois en didactique des langues (Robert & Rosen, 2014). Et cette utilisation a pu mener à des sens différents. L'utilisation des stratégies n'étant pas le propre des apprenants de langue étrangère, elles sont aussi utilisées par des locuteurs en langue maternelle, "Considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant" elles sont traditionnellement classées en trois catégories:

- stratégies de communication;
- stratégies d'apprentissage;
- stratégies d'enseignement.

Pour le développement de la compétence de communication, on sait que les apprenants font appel à des stratégies de communication, à l'oral et à l'écrit. Elles peuvent être de compensation au niveau linguistique, discursif, voire référentiel.

Pour apprendre, chaque apprenant, ayant sa propre personnalité, doit mettre en oeuvre des stratégies d'apprentissage qui sont de nature cognitive et qui peuvent varier d'une langue à une autre. Elles sont aussi susceptibles de développement en même temps que la compétence plurilingue et pluriculturelle. Elles seront donc personnelles à l'apprenant et feront *"pendant aux stratégies d'enseignement, propres à l'enseignant et fondées sur l'approche pédagogique choisie"* par ce dernier.

Dans le cadre de ce travail, la notion de stratégie(s) est utilisée dans un sens large, tout comme dans le CECR, définie comme *le moyen utilisé par l'utilisateur de langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en oeuvre des aptitudes et des opérations..... afin d'exécuter des tâches avec succès*" (Robert& Rosen, p.259). En d'autres termes nous essaierons de voir, par conséquent quelles sont les moyens et les ressources auxquels les apprenants font appel pour acquérir les connaissances nécessaires pour le développement de leur compétence linguistique d'abord et ensuite de leur compétence communicative.

Méthodologie suivie

Afin de pouvoir mener jusqu'au bon port cette entreprise de comprendre comment les apprenants apprennent aujourd'hui, nous avons analysé des portfolios d'apprentissage réalisés par ces apprenants en fin de semestre de langue. Dans le cadre de leur évaluation en langue, les apprenants sont amenés à réaliser un port-folio d'apprentissage avec leur difficultés et les moyens utilisés pour résoudre ces difficultés; ils sont amenés à indiquer les exercices réalisés et les supports utilisés pour ces mêmes exercices. Ils doivent aussi faire une petite réflexion sur ces exercices, disant si ces travaux leur ont permis d'améliorer leurs connaissances de la langue en apprentissage.

Le deuxième instrument utilisé est un petit questionnaire (*voir anexe*), construit à partir de l'identification des difficultés d'apprentissage relevées des portfolios des apprenants. Le questionnaire a eu comme objectif de savoir quelles stratégies et supports ces apprenants utilisent et avec quel degré d'importance.

Le même questionnaire a été envoyé par courrier électronique aux apprenants en leur demandant de donner leur contribution pour ce travail. Ce sont des apprenants de l'enseignement supérieur avec plusieurs années d'apprentissage de la langue. C'est ainsi que nous avons obtenu des réponses des apprenants de différents niveaux, allant de B2 à C2; ce qui veut dire qu'ils ont entre cinq et sept ans d'apprentissage.

Relevé et description des difficultés d'apprentissage à partir des portfolios

L'analyse des portfolios d'apprentissage, réalisés par les apprenants a permis d'identifier les difficultés présentées dans la liste suivante:

- (a) manque de vocabulaire pour communiquer (Falta de vocabulário para comunicar);
- (b) difficulté à réaliser l'élision (Dificuldade em realizar a "élision" ("le avion" em vez de "l'avion" ou "la histoire" em vez de "l'histoire");
- (c) confusion entre les prépositions "par" et "pour" (Confusão entre "par" et "Pour");
- (d) difficulté à distinguer "qui" et "que" (Dificuldade em saber quando utilizar "qui" e "que");
- (e) difficulté à réaliser la contraction des articles (Dificuldade em fazer a "contraction" nos casos como "à les" e "de/le" ou "de/ les");
- (f) difficulté à distinguer les contextes d'utilisation de "il est/c'est"(Dificuldade em utilizar "il est...." e "c'est.....");
- (g) absence de l'auxiliaire dans la formation du passé composé (Ausência do "verbe auxiliaire" na formação do Passé composé (j'amélioré, je reussi)

- (h) absence d'accord entre les nom set les adjectifs (Falta de concordância entre genres de palavras (determinante/ nom, nom/adj);
- (i) difficulté à distinguer des formes verbales en “ent” et des formes adverbiales (Dificuldade de distinguir a forma verbal e adverbial em “ent”);
- (j) difficulté à distinguer “très” et “beaucoup” (Dificuldade em distinguir “très” e “beaucoup”).

Comme on peut constater dans la liste ci-dessus, la plupart des difficultés sont de nature grammaticale; alors que la difficulté à distinguer les contextes d'utilisation de “très” et “beaucoup” relève plus de la sémantique, la difficulté à distinguer les formes verbales et adverbiales en “ent” et l'absence de l'élision relèvent plus de la phonétique, puis que ce sont des difficultés constatées à l'oral. Les apprenants ont tendance à prononcer des formes verbales du présent de l'indicatif en “ent” comme des adverbes, soit terminante n voyelle nasale “ɑ”. Le manque de l'élision peut aussi être décrit comme appartenant à l'oral, car c'est à l'oral que la prononciation du hiatus (possible dans des cas d'exception en français) sonne étrange.

Les stratégies du questionnaire

L'application du questionnaire a comme objectif de savoir quelles sont les opinions des apprenants par rapport aux stratégies d'apprentissage; quelles sont les stratégies les plus utilisées et les plus importantes? Les stratégies sur lesquelles ils sont amenés à se prononcer sont les suivantes:

Lecture de text et observation en contexte
Travail spécifique sur le vocabulaire
Visionnement des documents multimédia en français
Exercices de traduction
Travaux de groupe avec les collègues
Recours à des explications grammaticales dans les manuels ou dans les grammaires
Demande d'explication au professeur
Demande d'explication aux collègues
Recherche d'information sur Internet
Realisation d'exercices sur des sites d'internet
Realisation d'exercices dans les manuels ou cahiers d'exercices

Par ailleurs les apprenants sont aussi à dire s'ils utilisent d'autres stratégies et quelles sont celles qu'ils aimeraient voir utilisées en classe de FLE pour le développement de leur compétence linguistique.

Les données du questionnaire:

Les apprenants ont été amenés à se prononcer sur les difficultés d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage utilisées par eux durant leurs parcours d'apprentissage.

Du point de vue méthodologique, il est à signaler que le questionnaire a été envoyé aux apprenants par email; on a constaté que les réponses n'ont pas été nombreuses; mais elles permettent d'avoir une idée des opinions des apprenants, sans que cela soit représentatif de tous les apprenants du FLE.

Par rapport aux difficultés relevées dans les portfolios d'apprentissage, les réponses au questionnaire permettent de constater que plus que la moitié des apprenants reconnaissent qu'ils sentent le manque de vocabulaire pour pouvoir communiquer en langue étrangère. En deuxième position ils signalent la difficulté de faire l'accord entre les déterminants et le genre des mots; et en troisième position revient la difficulté liée à l'utilisation de "il est.../ c'est.....". Les difficultés évoquées ensuite sont celles qui concernent la confusion entre "qui" et "que", "par" et "pour" et le manque du verbe auxiliaire dans la formation du passé composé.

Presque la totalité des apprenants répondent qu'ils n'ont pas de difficulté à réaliser l'élision et la moitié d'entre eux affirme la même chose avec la confusion entre "très" et "beaucoup". À un degré moindre quelques uns d'entre eux reconnaissent ne pas avoir des difficultés concernant l'utilisation de "il est.../c'est.....". Très peu d'entre eux (moins de 30%) reconnaissent ne pas avoir des difficultés pour utiliser "par" et "pour" et les pronoms relatifs "qui" et "que".

En ce qui concerne les raisons évoquées par les apprenants pour l'apparition de ces difficultés, ils signalent un manque de connaissance en premier lieu, ce qui nous paraît naturel quand il s'agit d'une langue étrangère, et en deuxième lieu, la distraction qui les amène à réaliser certaines erreurs.

Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants, ils reconnaissent en premier lieu l'importance de la lecture des textes et l'observation des contenus en contexte, suivie du visionnement des documents audiovisuels et le travail spécifique sur le vocabulaire. À un degré moindre ils évoquent le recours à l'explication grammaticale et aux exercices grammaticaux. À remarquer aussi qu'un peu plus d'un tiers des apprenants reconnaissent l'importance des explications apportées par les professeurs. Ceci nous amène à dire que la

majorité des apprenants préfèrent travailler en autonomie et que le travail collaboratif avec les collègues est rarement évoqué comme stratégie d'apprentissage. Autre constat important de ce questionnaire, c'est que les apprenants ne font pas des exercices sur Internet une ressource vraiment indispensable pour leur apprentissage; et pourtant ils passent beaucoup de temps en ligne. En tant que professeur de langue, ce constat nous amène à réfléchir sur l'utilisation à donner aux innombrables ressources présentes sur Internet.

D'autres aspects à remarquer de ce questionnaire sont les stratégies proposées par les apprenants à prendre en considération pour des cours de français à l'avenir; ils signalent l'importance de la lecture des textes et l'observation des contenus en contexte, tout comme le visionnement des documents audiovisuels et la pratique des exercices. Certains évoquent aussi la lecture à voix haute, le travail spécifique sur le vocabulaire et le dialogue. Il existe aussi une certaine demande de la lecture d'une oeuvre intégrale suivie de débat postérieurement.

Comme conclusion du questionnaire, on peut affirmer qu'il serait intéressant pour tout professeur de faire une enquête en début de parcours pour savoir quelles sont les stratégies d'apprentissage des apprenants, connaître leurs habitudes d'apprentissage et planifier les cours en prenant en considérations les données de ce type. L'idée n'est pas nouvelle; mais elle n'est pas toujours réalisée car ce genre de travail est vu comme n'étant pas très rentable pour les professeurs. Or, connaître les rythmes, les stratégies d'apprentissage des apprenants peut s'avérer très utile en fin de compte.

Propositions pour une formation des professeurs

Partant de l'identification des difficultés à partir de portfolios d'apprentissage, difficultés reconnues par les apprenants eux-mêmes, et prenant en considération leur nature, nous proposerons les démarches suivantes dans le sens des contributions pour une amélioration des stratégies d'enseignement en français langue étrangère.

La démarche proposée tiendra en compte trois étapes importantes: observation—analyse – élaboration des régularités et application/renforcement avec des exercices pratiques. Dans cette perspective inductive, il sera utile de construire des corpus de phrases avec des contextes d'utilisation pour amener les apprenants à observer et à analyser les difficultés en contexte avec l'aide du professeur. On ne doit jamais oublier que les apprenants peuvent avoir un rôle très utile dans la réalisation du corpus; on peut leur demander de rechercher des phrases dans des articles de presse où le point traité est bien utilisé. Cette perspective leur permettra d'avoir une participation active dans le déroulement de la classe.

- Pour ce qui est de l'usage des pronoms relatifs (confusion entre qui et que), suivant Chamorro, J. (2014) ce serait important d'élaborer une démarche comparative avec la langue maternelle: voir ce qui est semblable d'abord et ensuite mettre en évidence les différences et les spécificités des pronoms relatifs en français. Il s'agit surtout d'amener les apprenants à comprendre la distinction entre le "qui" et le "que" et renforcer les différences d'utilisation avec le "qui".
- En ce qui concerne "il est.../ c'est.....", ce serait important d'utiliser une démarche distributionnelle, qui consisterait à amener les élèves à observer les phrases en contexte et vérifier la nature des prédicats. On peut dire "il est professeur", mais on accepterait difficilement "c'est professeur ou c'est médecin". Voir quelles sont les structures possibles et quelles sont celles qui seront difficilement acceptables.
- Pour la distinction des adverbes et des formes verbales terminant en "ent", il serait nécessaire d'amener les apprenants à observer les contextes distributionnels des mots et les faire réfléchir sur la catégorie grammaticale des mêmes mots. Une fois distinguée la catégorie grammaticale, on peut attirer l'attention des élèves sur la prononciation de ces mots. À savoir que quand il s'agit d'une classe verbale (troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif) on ne prononce pas le "ent" final ("ils travaillent" prononce "il travaj" et non pas "il travajɔ". L'accent est mis sur la partie initiale du mot et non pas sur la partie finale comme c'est le cas avec l'imparfait ou le conditionnel.
- Concernant les phénomènes grammaticaux de l'élision et de la contraction, adopter une démarche d'observation des contextes et attirer l'attention des apprenants sur les cas d'exception et d'acceptation du hiatus en français et montrer la nécessité de la réaliser dans la majorité des cas. Dans le cas de la contraction des articles montrer la nécessité de faire la contraction imposée par la grammaire, en comparaison avec d'autres langues si nécessaires.
- Pour ce qui est relatif au manque de vocabulaire, il est important d'encourager les apprenants à avoir un contact constant ou le plus régulier possible avec des documents écrits ou audiovisuels de la langue étrangère en apprentissage. Au niveau de l'audiovisuel cela permet l'écoute des formes phonologiques et avec la lecture des supports écrits on garde une image de la forme écrite des mêmes mots. Si besoin en est, on peut amener les apprenants à faire un travail spécifique sur le vocabulaire: relevé des mots et construction des champs sémantiques.

Suivant Nation, I.S.P. (2001), on peut proposer qu'il serait nécessaire de redonner une place importante au vocabulaire ou aux mots dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangère. L'auteur suggère un retour à l'usage de des dictionnaires en classe de langue. Ces derniers peuvent être monolingues et même bilingues.

Les dictionnaires doivent être utilisés en trois perspectives: compréhensive, productive et d'apprentissage. Selon ce même auteur, il ne s'agit pas seulement de voir la signification des mots inconnus dans les dictionnaires, mais aussi de vérifier la catégorie grammaticale, des synonymes, des mots dérivés et les réutiliser dans des phrases. La consultation des entrées dans un dictionnaire peut aussi mener les apprenants à apprendre d'autres mots inconnus.

Les technologies d'information permettent le recours à des dictionnaires en ligne; ce serait intéressant, voire productif pour les apprenants de travailler avec ce genre d'outils; on peut aussi les amener à produire des cartes de mots clefs et les réutiliser dans jeux de phrases; il serait nécessaire de travailler avec les mots dans une démarche progressive: d'abord comme des mots isolés, ensuite en context de phrase, puis en texte.

Selon Ellis, (1995) travailler avec les mots mènent les apprenants à utiliser des stratégies mnémoniques d'apprentissage; il s'agit d'un apprentissage conscient et on peut souligner que tout n'a pas besoin d'être le fruit des apprentissages inconscients, comme serait le cas en langue maternelle. Même dans ce cas parfois on a besoin de faire appel à l'apprentissage conscient.

Conclusion

L'identification des difficultés d'apprentissage à partir des porfolios des apprenants et les stratégies de résolution des problèmes permet de mettre en évidence ce qu'il faut prendre en considération pour la construction d'une grammaire d'apprentissage. Ce parcours nous permet aussi d'avoir une idée des pistes à suivre dans un programme de formation des professeurs de FLE.

À une époque où on prône l'approche actionnelle, où les apprenants sont vus comme des acteurs actifs de leur apprentissage, il est grand temps de "récupérer ce sujet actif, autonome, créatif. critique et médié par les sentiments".² Très souvent dans la classe de langue étrangère, l'enseignant continue à occuper une place centrale; or, il serait nécessaire de laisser une participation active aux apprenants à travers une négociation des activités et une prise en compte de leurs stratégies d'apprentissage. Savoir comment ils apprennent ne peut être que bénéfique

². Reis,C. (2013) cité par Lavandeira, F. (2017).

pour le processus d'enseignement/apprentissage et pour la production des nouveaux matériels didactiques.

Bibliographie

- Bastos, M.,(2014), “A competência de comunicação intercultural”, Cadernos de LALE, Universidade de Aveiro.
- Beacco,J-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Beefun,H. (2005), Interaction et négociation en classe de français langue étrangère, ANRT, Lille, France.
- Besse, H.et Porquier, R.(1984), Grammaire et didactique des langues, Hatier-Credif, Paris.
- Boyer,H.(1989), “Quelles compétences enseigner ?” in Travaux de Didactique du FLE, N° 22, Université de Montpellier III.
- Chamorro, J. (2013/14), “Pour une contribution pédagogique des pronoms relatifs en classe de FLE”, Relatório de Mestrado em Ensino, FLUI, Lisboa.
- Conseil de l'Europe, (2000). *Le cadre européen commun des références pour les langues: Apprendre, enseigner et évaluer*, Didier, Paris.
- Kramsch, C. e Thorne, S.L (2002), “Foreign language learning as global communicative practice” in Block and Cameron.D: *Globalization and language teaching*, London. Routledge.
- Lavandeira, M.F. (2017), *El uso creativo del texto literário en la enseñanza/aprendizaje del español lengua estrangeira* (tese de doutoramento, FLUL).
- Nation, I.S.P (2001), Learning vocabulary in another language, Cambridge university press.
- Robert, J-P e Rosen, E (2010), Dictionnaire pratique du CECR, Ophrys, Paris.

Annexe:

Questionnaire

Identificação das dificuldades de aprendizagem em Língua francesa:

- Qual é o seu nível de aprendizagem em Francês ?
A2 _____ B1 _____ B2 _____ C1 _____ C2 _____
- Tem quantos anos de aprendizagem da língua francesa? _____
- Observe a seguinte lista de dificuldades e diga se alguma vez sentiu este tipo de dificuldades:

Dificuldades	Sim	Não
Falta de vocabulário para comunicar		
Dificuldade em realizar a “élision” (“le avion” em vez de “l’avion” ou “la histoire” em vez de “l’histoire” :		
Confusão entre “par” et “Pour”		
Dificuldade em saber quando utilizar “qui” e “que”		
Dificuldade em fazer a “contraction” nos casos como “à les” e “de/le” ou “de/les”		

Dificuldade em utilizar “il est....” E “c’est.....”		
Ausência do “verbe auxiliaire” na formação do Passé composé (j’amélioré, je reussi)		
Falta de concordância entre genres de palavras (determinante/ nom, nom/adj)		
Dificuldade de distinguir a forma verbal e adverbial em “ent”		
Dificuldade em distinguir “très” e “beaucoup “:		

4. Na sua opinião quais são as razões que explicam as mesmas dificuldades?

Informação insuficiente nas gramáticas: _____

Informação insuficiente nos manuais: _____

Explicação insuficiente nas aulas: _____

Por distração: _____

Por falta de conhecimentos: _____

5. Quais foram as estratégias utilizadas par corrigir as mesmas dificuldades?

Estratégias	Ordem de importância de 1(= mais utilizada) e 10 (menos utilizada).
Leitura de textos e observação em contexto	
Trabalho específico sobre o vocabulário	
Visionamento dos documentos audiovisuais em francês	
Exercícios de tradução	
Trabalho com os colegas	
Recurso a explicação gramatical nos manuais ou nas gramáticas	
Pedido de explicação ao professor	
Pedido de explicação aos colegas	
Procura da explicação no Internet	
Realização de exercícios nos manuais	
Realização de exercícios nos sites de Internet	

Outros:

Quais?.....

6. Quais são as estratégias de aprendizagem que gostaria de manter para o desenvolvimento das suas competências em língua francesa?

A transversalidade das aprendizagens de História em Angola segundo a voz dos professores.

Rebeca Helena André*

Resumo

A presente comunicação propõe-se abordar um conjunto de reflexões sobre o potencial curricular e formativo da transversalidade das aprendizagens de História na perspetiva dos professores. A reflexão e problematização resulta de inquéritos realizados junto de professores de História em Angola sobre os direitos humanos, papel da mulher e a multiculturalidade. Procurando evidenciar tendências de pensamentos dos professores, a autora pretende mapear a visão dos professores quanto à qualidade da educação histórica numa perspetiva transversal para a formação de um cidadão mais humanista.

O estudo apresenta resultados, colhidos através de inquéritos e de análise documental, que desenvolvem uma compreensão mais profunda da aprendizagem da História, com destaque *para a valorização da educação* no processo de consolidação da democracia na sociedade angolana.

Palavras-chave: Direitos Humanos, papel da mulher, multiculturalidade, programa curricular de História, transversalidade das aprendizagens.

Abstract

This paper discusses a number of issues related to potential curricular programme and transversal learning of history from teachers' perspective. The study is based on questionnaires handed to teachers of history in Angola and is related to human rights, the role of women in society and multiculturalism. Trying to bring to light teachers' view on the issue, the scholar attempts to capture their understanding on quality education in history from a transversal perspective in order to prepare citizens who are humanists. The results from documents and questionnaires show a deep understanding of learning history with emphasis on education in the process of consolidating the Angolan democracy.

Keywords: human rights, women's role, multiculturalism, history curricular programme, transversal learning

Introdução

O presente artigo pretende refletir sobre novas abordagens curriculares partindo de um conjunto de problematizações que emergiram da análise qualitativa da informação obtida por via da realização de inquéritos sobre o potencial curricular e formativo da transversalidade das aprendizagens de História, na perspetiva dos professores. O tema escolhido baseou-se em

* Pós-Doutoranda em Ciências da Educação pela FPCEUP. Doutora em História pela FLUP, investigadora do CEAUP e técnica do INIDE/Angola. Email: historia923@gmail.com

estudos já elaborados no âmbito das teses de mestrado e doutoramento que indicam, comparativamente, alguns resultados integrados sobre a compreensão dos professores relativamente às aprendizagens transversais. Nestes estudos são citadas concepções dos professores sobre multiculturalidade, direitos humanos e o papel da mulher nos programas curriculares. Propõem-se como finalidades melhorar a qualidade organizativa dos currículos de ensino de História e aumentar o interesse e consequente participação dos professores para uma educação histórica transversal.

O estado da arte determinou a utilização de um referencial teórico de autores como Novak, (1998 e 1981); Roegiers & Ketele (2004); D'Hainault (1980); Pinsky (2009); Godechot (1970); Haarscher (1997) e Pacheco (2001). O quadro metodológico deste artigo definiu-se pela pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e análise de textos que se referem ao currículo e aprendizagem. O estudo de avaliação sobre a transversalidade da aprendizagem nos professores foi utilizado como instrumento de pesquisa e a análise de conteúdo realizada através da leitura informativa fornecida pelos professores de Luanda, cujos resultados foram recolhidos através dos supra-referidos inquéritos e de análise documental. Segundo Quivy (1995,188), esse instrumento “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos [...] uma série de perguntas relativas à situação social, profissional [...] às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos [...] ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse ao investigador”.

Quanto à forma de abordagem do problema recorreu-se à pesquisa qualitativa, que se baseia “no método indutivo em que o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto (Pacheco, 1993,28; Coutinho, 2011,26). Creswell (1994), citado por Coutinho (idem), considera que a inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem. Para a recolha de dados procedeu-se à leitura da informação e posteriormente à sua organização, que conduziu à codificação e subsequente tratamento do conteúdo. Relativamente à pesquisa bibliográfica, efetuou-se o levantamento de material bibliográfico e documental e realizou-se o fichamento bibliográfico de conteúdo e de citação, que permitiu a organização de fontes de referência documental e bibliográfica (Quivy, 1995). Decorrentemente, foi realizada a análise de conteúdo e a interpretação dos instrumentos de trabalho (i.e. inquéritos, via preenchimento de questionários) e

das fontes documentais e bibliográficas para a redação do relatório da investigação (Bardin, 2009). Note-se que as referências bibliográficas utilizadas abarcaram campos de estudo referenciais sobre currículo e aprendizagem, não tendo sido encontradas referências à transversalidade do ensino. Através dos inquéritos ministrados aquando da elaboração desse artigo, foi possível perceber que os professores inquiridos apresentam dificuldades de compreensão ao nível das necessidades de aprendizagem identificadas no programa curricular de História. Entre os fatores relevantes apontados encontram-se a apreciação dos programas de ensino de História, a compreensão e a seleção de conceitos sobre a multiculturalidade, Direitos Humanos e género ou o papel da mulher.

Atualmente, a aprendizagem é um recurso didático pedagógico que potencia os indivíduos para o conhecimento dos diferentes fenómenos que consubstanciam a realidade objetiva do mundo em que vivemos. No caso da aprendizagem transversal de História, o conhecimento constitui-se uma lacuna na literatura consultada. No entanto, o currículo torna-se o instrumento de orientação das aprendizagens e deve ser valorizado no processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se como referencial de orientação para a transversalidade da aprendizagem nos programas curriculares.

Procurou-se incentivar o estudo em causa para que conjuntamente se construa a capacidade de facilitação da realização desse processo de aprendizagem, em que o professor, enquanto facilitador da aprendizagem, se constitua parte integrante desse mesmo processo.

1 - O currículo como potencial reflexo de aprendizagem

O sistema educativo angolano é desenvolvido, fomentado, formado e promovido por um conjunto de orientações de princípios baseados na construção de uma sociedade democrática com um subsistema de ensino geral e um subsistema de ensino de adultos gratuitos. A escolaridade é obrigatória desde o ciclo primário até ao I ciclo do ensino secundário (9 graus) do subsistema do ensino geral.

O currículo constitui-se um meio de promoção das aprendizagens, que se desenvolve em várias dimensões do saber quando bem aplicado no conjunto de condições operacionais em sala de aula ou fora dela. Analisar a transversalidade da aprendizagem e o currículo como uma rede sistémica no processo de aprendizagem assume-se fulcral para os estudos do currículo. Como reforçam alguns teóricos, a ideia da sistematização da teoria curricular referenciada por Taba (1983) e Pacheco (2001), define-se como um modo de organização do pensamento sobre todos os assuntos que são relevantes para a sua evolução, abarcando conteúdos temáticos

transversais à aprendizagem nas diferentes disciplinas curriculares. Alguns autores (e.g. Roegiers & Ketele, 2004:67-69 e D'Hainault, 1980:31) consideram que o currículo é elaborado em função de objetivos negociados e pode configurar-se de forma evolutiva e múltipla em diferentes níveis, desde os institucionais (e.g. poder político) aos operacionais (e.g. turma, grupo em formação). Quando o currículo não define o seu desenvolvimento de forma sistémica e conclusiva torna insuficiente o processo das aprendizagens. Os professores constituem-se agentes principais, dando voz à renovação do currículo. Os alunos são outros autores fundamentais para a adequação da aprendizagem ao currículo. Estes agentes atuam operacional e ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

2 - A transversalidade das aprendizagens de História nos programas curriculares

Desde a independência, em 1975, o país conheceu três reformas do sistema de Educação e Ensino (1976, 2001 e 2016). Ressalta destas reformas que a construção de um currículo de participação nacional parece necessitar de uma produção mais participativa dos agentes ativos da operacionalização das aprendizagens no contexto da turma e da formação. A história apoia-se no passado para compreender o presente e em novas aplicações curriculares estes procedimentos são passíveis de melhorar o cariz circular e evolutivo das aprendizagens.

Em Angola, a História começa a ser estudada como disciplina autónoma no ensino primário e é desenvolvida a partir de conteúdos factuais, que retratam a História de Angola e a História de África. No primeiro ciclo do ensino secundário o universo dos conteúdos que visam a História universal verifica-se nas duas classes do ciclo, com a intercalação de alguns conteúdos da História da África, enquanto na última classe do ciclo se verifica a tendência para o estudo das duas grandes guerras mundiais e o envolvimento de África. No segundo ciclo do ensino secundário, na décima e décima-primeira classes, a História de Angola é retomada na totalidade, de forma contínua e sistematizada, interligando-se com a História da África. Já na décima-segunda classe procura-se complementar a ordem dos conteúdos da sexta classe sobre os conteúdos da História da África. Porém, nas temáticas da História universal alocadas aos conteúdos dos programas curriculares é possível adequar a integração de conteúdos relacionados com a História de Angola. As aprendizagens da História devem centrar-se em conteúdos que retratam a História local e, complementarmente, a História regional e universal. Consequentemente, assume-se a pertinência de que em cada abordagem do conteúdo em estudo se incorpore uma análise da História de Angola a fim de perceber a integração dos temas face aos acontecimentos e se analisem as vantagens que a compreensão dos acontecimentos

do passado traz ao presente. A sistematização dos acontecimentos mundiais e das repercussões transversais destes acontecimentos, relacionando-os com a participação de África e de Angola, constituem-se pertinentes para o estudo da História de Angola. Neste sentido, um quadro de reflexão de aplicação nas aprendizagens curriculares em História concorre para as áreas de aplicação em estudos transversais adequados as aprendizagens da História. Os temas que envolvem os conteúdos dos programas curriculares dos dois ciclos de ensino particularizam o campo político-cultural, reduzindo a uma referência curricular inadequada a transversalidade da aprendizagem da História, necessária para a cobertura das diferentes áreas que o currículo encerra. O raciocínio lógico dos acontecimentos retratados nestes ciclos inclui a inexistência do posicionamento de Angola e demais regiões no estudo socioeconómico sequencial das aprendizagens integradas na transversalidade da História.

Numa correta aplicação dos temas e da metodologia das aulas no ensino primário e no I e II ciclos do ensino secundário geral (apenas nas áreas das Ciências Humanas, Ciências Económicas e Jurídicas e Ciências das Artes) encontramos pouca ou quase nenhuma valoração da transversalidade na organização dos conteúdos expostos nos programas curriculares, não obstante seja necessário abordar conhecimentos sobre Multiculturalidade, Direitos Humanos (Paz) e Género. A finalidade da educação prende-se com a continuidade das aprendizagens, pelo que o estudo de temas transversais deverá ser orientado por uma metodologia cuja sistematização confere conteúdos diversos a diferentes classes e ciclos de ensino. Um fator crucial é a natureza do processo de aprendizagem em si e, conseqüentemente, a maior esperança para a melhoria da educação advém de um estudo cuidadoso do processo de aprendizagem e de conseqüentes implicações para outros fatores associados à aprendizagem na escola (Novask, 1981:47).

As disciplinas curriculares ensinadas nas escolas consubstanciam-se um dos pilares integrados no plano de estudo. Nos diferentes níveis de escolaridade, as aprendizagens das disciplinas curriculares conduzem o indivíduo ao saber, saber ser, saber fazer, saber estar e saber conviver. A disciplina de História integra todos estes saberes na sua aprendizagem e por essa razão também quem ensina se torna um sujeito capaz em conformidade com a dinâmica das necessidades sociais, científicas e metodológicas. A aprendizagem da História integra um conjunto de temas que visam o desenvolvimento da formação do indivíduo, não apenas nos traços históricos, social, económico, político e cultural, mas também na capacidade de instruir o indivíduo para o reconhecimento das mudanças nestes campos de estudo, cuja aplicação é

integrada a outros saberes. Conforme afirma André (2010), os desafios da educação tendem a ser cada vez mais dinâmicos e aproximam-se cada vez mais de um modelo socialmente globalizado. Na atualidade, estudiosos de diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais comungam da opinião que, em alguns países, as questões culturais, de género e dos direitos humanos, entre outros, se assumem temas prioritários da educação. Oportunamente, Carla Pinsky (2009:73) refere que “a relação entre a escola e cultura foi incorporada nas políticas educacionais visando três objectivos: o reforço da auto-estima dos alunos; o fortalecimento das identidades sociais e a ampliação dos repertórios culturais”. Identicamente, afirma que “o incentivo à cultura, em todas as suas matrizes e definições, é um caminho importante que deve estar paralelo à promoção da cidadania em qualquer projecto educacional” (idem, p.74). Independentemente da caracterização de cada país, sendo ou não multiétnico ou multilingue, o atual estado de imigração vivido no decurso de centenas de anos desperta continuamente os investigadores para as questões relacionados com a multiculturalidade, os direitos humanos e o género, que voluntariamente se inserem nas duas questões de modo a tornar a abordagem completa. Face a estas dinâmicas, que decorrem nas sociedades, os Estados e os governos devem assumir as novas problemáticas na aprendizagem da História através da adequação dos currículos de ensino da História, como responsabilidade da nação.

O foco político e educativo no respeito pelos direitos do Homem e do Cidadão, visado por filósofos e políticos franceses como Robespierre, Saint-Simon e Voltaire, no século XVIII, defendiam os direitos do Homem independentemente da raça, credo religioso ou posição política e esta conceção repercute-se enquanto problemática para o campo educativo atual no que respeita à integração, em alguns países. A constituição da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, datada de 26 de Agosto de 1789 e promovida em França em 1791, foi acolhida por diversos países (Godechot, 1970; Haarscher, 1997). Aquando do fórum internacional promovido pela União Africana, em Novembro de 2008, ocorreu a adesão de Angola e esta tomada de posição originou a criação de comissões de trabalho para a integração de temas dos Direitos Humanos nos subsistemas do Ensino Primário e Secundário (André, 2015). Em Angola, a temática dos direitos humanos consta das metas de orientação transversais no ensino primário. Contudo, tais temas não estão integrados no programa curricular e são simplesmente operacionalizados pelo professor em sala de aula.

A afirmação da convivência na base dos direitos humanos almeja uma convivência de paz entre os indivíduos. Visionada pelo Bureau International d' Education (BIE), a conferência de Praga

decorrida em Abril de 1927 promoveu, entre outros temas, a Paz para a moral cívica enquanto problemática que pode influenciar o comportamento das pessoas no quotidiano (Bovet, 1927). Neste sentido, os direitos humanos e a paz são matéria de discussão para a criação de estratégias de atuação por parte de organizações internacionais (e.g. Conferência Internacional da Educação) enquanto resultado de profundas preocupações com várias manifestações de violência e racismo, em suma, da violação dos direitos do Homem que o mundo vive.

No ensino angolano os conteúdos propostos para o estudo dos Direitos Humanos ao nível do ensino primário e secundário obdecem aos indicadores, estratégias, atitudes e valores a serem alcançados. Contudo, encontram-se isolados dos conteúdos do programa curricular e tal concorre para fragilizar os conteúdos quanto à sua uniformidade para caracterizar a transversalidade. Para a transversalidade das aprendizagens os conteúdos devem estar integrados em temas selecionados para viabilizar a promoção de opções transversais nos programas curriculares. Num processo de aprendizagem, temas como Multiculturalidade e Direitos Humanos podem abarcar questões nomeadamente sobre o papel da mulher. Nas discussões políticas ao nível das organizações internacionais nota-se igual integração nas abordagens desses temas. Em 1948, em sede da Assembleia Geral das Nações Unidas, os povos das Nações Unidas renovavam a sua proclamação da fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade dos direitos dos homens e das mulheres (Haarscher, 1997), evidenciando-se então a questão do género. A partir deste fato (André, 2015) promoveu-se um notável fomento do despertar da consciência feminina, principalmente na Europa, ocorrendo posteriormente uma expansão destas ideias para outras partes do mundo como a América, Ásia, África e outros. Após a proclamação da sua independência, em 1975, Angola defendeu algumas dessas ideias.

3 - Justificação do estudo (através dos resultados empíricos)

Em 2009¹ e 2012, um estudo sobre a necessidade de temas transversais nos programas de História possibilitou a recolha de opiniões que promoveram a realização de estudos sobre o estado da aprendizagem da História nos diferentes programas curriculares, em Angola. O impacto da compreensão das questões de aprendizagens da História nestas pesquisas permitiu um estudo comparativo, com o objetivo de se produzir uma sistematização do pensamento dos professores, em diferentes períodos da abordagem, sobre a transversalidade de aprendizagens da História.

¹ 29 professores inqueridos em 2009 representa 15% dos professores de 2012.

A ministração do inquérito desenvolvido e analisado (2009 e 2012) em Luanda, capital de Angola, tem como objetivo despertar nos professores de História novos conhecimentos sobre a educação histórica, visando-se a introdução de alguns temas sobre uma perspetiva de transversalidade nos programas escolares do subsistema do ensino geral e ainda avaliar as suas capacidades num momento em que estes agentes aceleram a transformação da sociedade do conhecimento. O processo de aprendizagem da História impõe uma nova dinâmica e quanto mais específica é a sua conceptualização sócio-cultural mais necessária é a transversalidade para a qualidade da educação histórica. Os temas Multiculturalidade, Direitos Humanos e Papel da Mulher posicionam-se num lugar de destaque, nomeadamente no seio das novas gerações, e demonstram a importância do ensino da História na democratização das comunidades e na transformação da sociedade.

Os encontros de avaliação em duas escolas secundárias decorreram com a presença de professores dos vários níveis do subsistema do ensino não universitário. No primeiro encontro estavam presentes vinte e nove professores, com uma fase de realização. No segundo encontro, com nove fases de realização, estiveram presentes duzentos professores de sete distritos (Luanda, Cazenga, Viana, Cacucaco, Belas, Kissama e, Icolo e Bengo) da província de Luanda (quadro 1, anexo 1).

No primeiro encontro versou-se sobre identidade, o papel da mulher e a paz e no segundo, mais evolutivo, aludiu-se concretamente aos Direitos Humanos e à Multiculturalidade. Os inquéritos realizados solicitaram uma breve apreciação dos programas de ensino da História nos mais diversos aspetos e elementos sobre o desenvolvimento curricular relativamente aos novos temas (André, 2010). Os professores apreciaram os programas de ensino de História em uso, debruçando-se particularmente sobre os objetivos, conteúdos, organização da estrutura do programa, utilidade dos conteúdos, relação com a história da educação cultural, a história da educação feminina, a história da educação para a paz, a motivação e participação dos alunos e a motivação e participação do professor. Pronunciaram-se ainda sobre o significado de Multiculturalidade (associando o estudo sobre o papel da mulher) e dos Direitos Humanos (associando o estudo sobre a Paz); concretamente requeria-se a opinião dos docentes acerca do que esperam desses temas; o que lhes poderá dar; que relações poderão produzir esses temas na escola; os problemas que podem ser encontrados e a sua auto-perceção acerca da sua própria capacidade e competência face aos novos desafios do ensino da História.

Foram analisadas duas amostras (a primeira relativamente mais pequena que a segunda) N1= 29 e N2= 200, respectivamente, consideradas insuficientes para a dimensão do estudo que se pretendia alcançar, pelo que foi formulada a construção de uma investigação que permite apresentar um pequeno relatório de resultados apurados sobre o desenvolvimento da avaliação em dois períodos, nomeadamente 2009 e 2012. Não obstante, apesar das limitações expostas, a opinião de cada professor relativa ao que espera desses temas, o que lhe poderá dar, que relações esses temas poderão produzir na escola, os problemas que podem ser encontrados e a sua própria perceção quanto à sua preparação para os novos desafios do ensino da História, permite-nos compreender o contexto de interesse sobre o assunto e o grau de conhecimentos sobre os temas, assim como tecer considerandos sobre a evolução do ensino da História.

O tratamento dos dados recolhidos junto dos duzentos e vinte e nove professores inquiridos, sobre a necessidade de temas transversais nos programas de História, possibilitou a recolha de opiniões que resultaram favoráveis para que iniciem estudos sobre o estado do ensino da História nos diferentes programas curriculares em Angola. A análise deste estudo baseou-se na seleção de dados que forneceram resultados que refletem a realidade no terreno. As escalas utilizadas foram simples, claras e objetivas de modo a simplificar a análise das respostas. As respostas recolhidas extraídas do inquérito aos professores foram integradas em dois quadros visando, respectivamente:

- Apreciação dos programas de ensino de História: com recurso a uma escala de Likert visando o nível de satisfação (Não satisfaz, Satisfaz pouco, Satisfaz, Satisfaz muito, Excelente);
- Transversalidade do ensino da História: com recurso à análise de conteúdo dos comentários e análises dos professores.

Todas as questões foram colocadas com um objetivo direccionado e elaboradas com vocábulos de fácil compreensão de modo a possibilitar uma melhor gestão do tempo e tornar acessível o preenchimento do inquérito. Os quadros 2 e 3 (Cfr. anexos 2 e 3) apresentam resultados quantitativos e qualitativos extraídos das respostas ao questionário e da indicação na opção da variável no quadro 1 e o comentário efetuado no quadro 2. Os inquéritos eram compostos por nove questões, com variáveis que correspondem a cinco grupos de respostas concebidas segundo a escala de classificação - não satisfaz, satisfaz pouco, satisfaz, satisfaz muito e excelente (Cfr. Quadro 2 em anexo 2). As respostas dos professores sobre a apreciação de temas como a identidade cultural, o papel da mulher e a educação para a paz, integrados em 2009 nos programas de ensino de História, basearam-se em alguns indicadores que distinguem

a estrutura do programa. Em 2012, os professores apreciaram temas como a multiculturalidade e os direitos humanos nos mesmos programas e baseados nos mesmos indicadores. Contudo, para o tratamento dos dados foram selecionados resultados cujas variáveis contêm o maior e o menor grau de intensidade, infra descritos.

Procedimento 1

Em 2009, a maioria dos professores inquiridos (79%) assinalou que as finalidades concebidas nos diferentes elementos a que corresponde o programa curricular de História satisfaziam as exigências do ensino, sobretudo no que respeita aos objetivos (72%), conteúdos (48%), organização da estrutura do programa (45%), utilidade dos conteúdos (62%), relação com a história da educação cultural (41.5%), relação com a história da educação para a paz (41.5%), motivação e participação dos alunos (48%) e motivação e participação do professor (45%). Por outro lado, nos programas curriculares de História “satisfazia pouco” a relação com o papel da mulher na História. A indicação do maior grau de satisfação caracteriza uma fraca compreensão dos mesmos nas questões contemporâneas do ensino da História e que as suas maiores dificuldades são registadas na interpretação dos objetivos, conteúdos, organização da estrutura do programa, motivação e participação de professores.

Em 2012 constatou-se uma apreciação positiva dos objetivos dos programas de ensino de História pela maioria dos professores inquiridos (aproximadamente a 70%), tendo 48% dos participantes assinalado a classificação de “Satisfaz” e 33% “Satisfaz pouco”. Cerca de 40% dos inquiridos considera que os conteúdos previstos nos programas curriculares satisfazem pouco, assim como a organização temática do programa, os interesses do ensino e os objetivos da educação para a cidadania; 39% dos professores inquiridos consideram positiva a utilidade dos conteúdos do programa no âmbito do ensino da História. Tais dados permitem inferir que os programas curriculares de História carecem de uma melhoria acentuada ao nível da educação histórica e para a cidadania. Relativamente às questões de género, 32,5% dos professores inquiridos consideram satisfatória a abordagem do tratamento equitativo do género. A análise dos resultados relativos à abordagem equitativa dos géneros nos conteúdos dos programas de ensino de História poderá traduzir-se em várias hipóteses, nomeadamente numa possível possivelmente lacuna ao nível da interpretação sobre as questões de género uma vez que os programas de ensino apresentam escassas referências a este tema sob a forma de conteúdos ou sugestões teóricas históricas.

Procedimento 2

Em 2009 a análise de conteúdos das respostas cingiu-se a uma classificação simples, clara e objetiva. A observação das respostas dos professores ao inquérito sobre a necessidade de transversalidade do ensino da História conduziu à introdução de parâmetros simples para a avaliação dos resultados, a nível quantitativo e qualitativo, tendo por referência Bardin, (BARDIN, 2009:54), que postula "antes de qualquer agrupamento por classificação, começamos por reunir e descontar as palavras idênticas, sinónimas ou próximas a nível semântico". Destacou-se, então, que aproximadamente parte (50%) dos professores inquiridos, respondeu que:

- a identidade cultural significa hábitos e costumes, a forma como um povo se apresenta e/ou realidade de um povo como tal;
- o papel da mulher significa dever apostar mais, assumindo-se fundamental para a continuação de aspetos culturais próprios, mas é pouco focado e carece de uma maior divulgação para criar e educar a sociedade;
- a paz significa normas e condutas ou melhoramento da vida de cada um, mas é vigente uma abordagem muito fechada e deve ser mais promovida;
- os temas da cultura e identidade são importantes no programa curricular, mas identifica-se necessário que a nossa cultura seja mais abordada;
- o estudo destes temas na escola poderá produzir relações de respeito, conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas para o desempenho das aprendizagens transversais;
- no ensino destes temas podem ser identificados problemas como a falta de meios de ensino e a falta de especialistas na matéria para a formação de professores destas áreas e para a elaboração dos conteúdos e objetivos;
- estão preparados para responderem aos novos desafios do ensino da História;

Em 2012, a recolha e organização das respostas dos professores ao inquérito resultaram no destaque, pela sua frequência, da citação de quatro palavras associadas aos direitos humanos e à multiculturalidade. Conforme infra exposto:

- *respeito* foi o termo que se evidenciou pelo maior grau de intensidade, significativamente associado às temáticas dos Direitos Humanos e Multiculturalismo;
- *liberdade* e *cultura* são ambos indicados pelos professores de História, que reconhecem a pertinência da sua inclusão nos conteúdos programáticos da disciplina, mais precisamente no âmbito da educação sobre os direitos humanos e a multiculturalidade, respectivamente;

- Outros termos não menos importantes foram identicamente enquadrados numa segunda posição. No âmbito dos direitos humanos foram apontados: moral, dignidade, cidadania, religião, cultura, alimentação, saúde, educação, habitação, concórdia, solidariedade, humanismo, fraternidade, proteção, trabalho, amor, paz, diferença e personalidade. Relativamente à multiculturalidade foram recolhidos os seguintes termos secundários: dança, harmonia, hábitos, costumes, tradições, usos, preservação, manutenção, integracionismo, união, diferença, vestuário, convivência, línguas, nação e migrações (André, 2015).
- Outros termos foram inseridos na terceira categoria relativa à interpretação dos direitos humanos, nomeadamente: cinismo, lei, direito, deveres, violência, compreensão, diversidade, obrigações, constituição, hábitos, costumes, democracia, tolerância, manifestação, imparcialidade, regionalismo e herança. No que concerne à multiculturalidade, foram indicadas as palavras estatuto, animação, tradição, costume, autenticidade, preservação, sociedades, civilização, poligamia, circuncisão, desenvolvimento, sabedoria, diálogo, crenças, ritos, expansionismo, racismo, moda e socialização (2015).

As respostas dos professores inquiridos acerca do impacto que o estudo das temáticas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade pode produzir no ensino da História em Angola incidiram com maior frequência no fato de que o estudo destas temáticas pode promover na sociedade *a cultura de valorização do outro e o viver na diferença*. O estudo remete identicamente para o fato de as temáticas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História, em Angola poderem produzir *mais conhecimentos sobre direitos humanos e diversas culturas* e ainda um *desenvolvimento de uma cultura de paz e de harmonia e formação, construção e união da nação*.

3 - Resultados do estudo

- A opção positiva dos professores inquiridos, traduzida no índice do maior grau de satisfação e patente num alto valor percentual, remete para a compreensão das questões sobre o papel da mulher na sociedade. A percentagem de satisfação (44,5%) insatisfação (43,5%) e abstenção (12%) dos professores, referente à abordagem das questões de género nos programas curriculares, significa genericamente que de um modo geral os docentes não reconhecem o tratamento destas questões nos programas ou ainda não compreendem a abordagem deste assunto, emergindo a necessidade de formação nesta área. Pode concluir-se,

consequentemente, que se constata a necessidade que o respetivo assunto seja abordado nos programas curriculares do ensino da história.

- A opção positiva dos resultados deste inquérito exprimem a vontade dos professores no âmbito das questões relativas à transversalidade do ensino da História, embora com poucos domínios de informação de carácter científico e pedagógico, demonstrando-se que os docentes se apresentam motivados para responder aos novos desafios do ensino da História.

- A opção negativa dos professores remete para a necessidade de incluir novos temas no ensino da História, que concorram para a produção de relações de interligação da escola com a sociedade para a promoção de uma boa conduta social, do respeito e da identificação da nossa cultura e identidade. Conclui-se que a multiculturalidade e os direitos humanos integram as necessidades curriculares em todos os níveis de ensino.

- A opção negativa dos professores apresenta índices muito baixos de entendimento, como se pode observar das reflexões supra-expostas. Decorrentemente, é possível efetuar a leitura de que os professores inquiridos não estão familiarizados com estes conceitos (multiculturalidade, direitos humanos e papel da mulher), reforçando a ideia de que os mesmos devem estar inseridos na esfera da História nos programas de ensino.

Considerações finais

A realidade das sociedades atuais caracteriza-se por permanentes mudanças, políticas, sociais e culturais, entre outras, que carecem de uma concomitante revisão ou adequação de currículos, programas curriculares e outros materiais do ensino da História, de forma responder de forma cabal à formação integral do Homem dentro dos padrões contemporâneos da educação.

Os estudos e pesquisas realizados permitiram constatar que os professores genericamente compreendem a relevância da inserção de novos temas que, ao serem operacionalizados, podem promover a transversalidade da aprendizagem da História. Não obstante, os docentes mostram reservas quanto às dificuldades de aprendizagem no ensino da História, especificamente em relação à organização dos conteúdos nos programas curriculares. O presente trabalho permitiu aferir que os professores revelam um domínio lacunar de alguns temas de referência transversal.

A transversalidade das aprendizagens de História consubstancia-se uma matéria que carece da formação dos professores e de uma revisão de programas que visem a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos professores, assim como a promoção de uma educação direcionada para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem. Os procedimentos da

aprendizagem devem delinear processos de gestão da aula de forma a responder positivamente aos mais diversos fenómenos de índole social e cultural. É mister que, identificados estes fenómenos, resultantes de alguns termos adequados aos temas vigentes, sejam organizados conteúdos temáticos que se integrem na disciplina de História e em outras disciplinas afins, com o objectivo de se criar uma única intervenção de educação escolar com transparência na formação da personalidade cultural e académica do aluno durante determinado período.

A oferta de temas transversais para as aprendizagens da História nos programas de ensino enriquecem o currículo pessoal do aluno ao longo da vida e possibilita que o indivíduo adquira um conjunto de visões e valores da vida no quotidiano. A utilização de conteúdos programáticos de História com potencial transversal, nas aprendizagens dos alunos, promove a reflexão sobre temáticas que geram impacto na sociedade. Neste sentido, torna-se necessário que a escola auxilie na construção do currículo individual no decurso da vida do estudante, que se pretende que seja alargada à sua vivência quotidiana, determinando a boa conduta social do indivíduo.

Os desafios da educação tendem a ser cada vez mais dinâmicos e aproximam-se progressivamente de um modelo socialmente globalizado. O estudo da multiculturalidade permitirá aos professores trabalhar o conceito junto dos alunos e cultivar a interculturalidade em cada um no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto o Homem transforma a sociedade em que vive, a sociedade exige do Homem uma mudança. Impera, portanto, um processo de aprendizagem dinâmico em conhecimentos que reconheça a educação como vínculo para a transformação do Homem.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Rebeca Helena (2010). *O Ensino de História em Angola: Balanço (1975-2009) e Prospectiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto;
- ANDRÉ, Rebeca Helena (2015). O ensino da História em Angola entre 1960-2012: evolução, formação de professores e cooperação internacional. *Tese de Doutoramento*. Universidade do Porto;
- BARDIN, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 Lda. Lisboa-Portugal;
- BOVET, Pierre, (1927); *La Paix Par L'Ecole*, Travaux De La Conference Internationale, Tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927, publiés avec l'appui du Ministère tchécoslovaque de l'Instruction publique, Genève, Bureau International Education;
- COUTINHO, Clara Pereira (2011), *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina. Coimbra;

- D'HAINAULT, Louis (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Tradução de João José Boavida. Livraria Almedina. Coimbra.
- NOVAK, Joseph D. (1998). *Aprender criar e utilizar o conhecimento*. Tradução Ana Rabaça. Plátano Edições Técnicas. Lisboa;
- NOVAK, Joseph D. (1981). *Uma teoria de educação*. Tradução Marco António Moreira. Editora Livraria Pioneira. São Paulo;
- PINSKY, Jaime; Eliza Nadai; Miceli, Paulo; Bittencourt, Circe; Davies, Nicholas (2009). *O Ensino de História e a criação do fato*. Editora Contexto. São Paulo;
- QUIVY, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª edição). Gradiva – Portugal;
- ROEGIERS, Xavier & Ketele, Jean –Marie (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. Tradução Carolina Huang. 2ª edição. Artmed. Porto Alegre.

Anexos

Anexo 1

Quadro 1 – Amostra dos professores inqueridos

Município cujo professores foram inqueridos em 2009	Número de professores inquerido em 2009	Município cujo professores foram inqueridos em 2012	Número de professores inquerido em 2012
Ingombota e Maianga	29	Luanda,	58
Sambizanga e Rangel		Belas	19
Kilamba Kiayi, Belas		Cazenga	19
Cazenga		Cacuaco	55
Cacuaco		Viana	23
Viana		Icolo e Bengo	13
		Kissama	10
Subtotal	29		200
Total	229		

N.B: Em 2012, a província de Luanda estava dividida em sete municípios.

Anexo 2

Quadro 2 – Análise de dados

Inquérito Aplicado em 2008							Inquérito Aplicado em 2012					
sem resposta	Excelente	Satisfaz muito	Satisfaz	Satisfaz pouco	Não Satisfaz	Apreciação do Programa de História	Não Satisfaz	Satisfaz pouco	Satisfaz	Satisfaz muito	Excelente	sem resposta
3%	5%	8,5%	48	33,5%	2%	Objectivos	2%	67	96	17	10	6
7.5%	2%	10%	37%	40%	3.5%	Conteúdos	3.5%	80	74	20	4	15
8.5%	4%	9%	36.5%	38%	4%	Organização temática do programa	4%	76	73	18	8	17
5.5%	3.5%	15.5%	39.5%	31%	5%	Utilidade dos conteúdos p/ educação histórica	5%	62	79	31	7	11
12%	5%	7%	32.5%	29.5%	14%	Tratamento equitativo do género	14%	59	65	14	10	24
4%	3%	12.5%	12%	44%	24,5%	Abordagem dos elementos culturais angolanos	24.5%	88	24	25	6	8
8,5%	6%	10%	31%	28.5%	16%	Perspectiva de uma educação para paz	16%	57	62	20	12	17
7.5%	5%	15%	37.5%	25%	10%	Incentivo à intervenção e criatividade do professor	10%	50	75	30	10	15
7.5%	6.5%	16%	33%	27,5%	9.5%	Promoção de estratégias inovadoras nas aulas	9.5%	55	66	32	13	15

Anexo 3

Quadro 3 – Análise de dados

Inquerito Aplicado em 2008				Inquerito Aplicado em 2012			
Perguntas não respondidas	Perguntas respondidas	Perguntas		Perguntas	Perguntas respondidas	Perguntas não respondidas	
10%	90%	Cultura e identidade e	O que significa	Indica 3 palavras que podem fazer parte do programa	Multiculturalidade e	64%	36%
41%	59%	Papel da mulher			Direitos Humanos	77%	23%
55%	45%	Paz					
45%	55%	Cultura e identidade e	Como caracteriza o programa do ponto de vista de :	Como classifica a aplicação destas temáticas nos programas de ensino de História	Multiculturalidade e	95.5%	4.5%
52%	48%	Papel da mulher			Direitos Humanos	100%	0%
62%	38%	Paz					
17%	83%	Espera de si	O que pensa que a introdução destes temas no programa	Se classifica que existem outras necessidades educativas para o ensino da História menciona três das suas prioridades?		16%	84%
28%	72%	Lhe poderá dar					
38%	62%	Que relações poderá produzir o estudo destes temas na escola		Quando se fala de Direitos Humanos o que significa?		38.5%	61.5%
				Quando se fala de Multiculturalidade o que significa?		53%	37%
24%	76%	Que problemas podem ser encontrados no ensino destes temas?		Que benefícios pode produzir o estudo das temáticas dos Direitos Humanos e da Multiculturalidade no ensino da História em Angola		35%	65%
29%	81%					61%	39%

Mudanças curriculares em História e Geografia: paradigma, modelos e prática

Maria Raquel Lopes Tavares Magalhães*

Resumo

O presente trabalho procura analisar e compreender as principais alterações no currículo do Ensino Básico num período temporal que se estende da Lei de Bases do Sistema Educativo à Introdução das Metas Curriculares nas Ciências Humanas e Sociais (1986-2014). Sendo o currículo um campo atravessado por teorias e práticas diversas, consideramos pertinente para este estudo observar um conjunto de documentos legais representativos do currículo oficial, e auscultar parte do currículo real, de modo implícito, através das práticas pedagógicas e das transformações curriculares enunciadas nos discursos de Professores de História e Geografia do 3º ciclo. Para desenvolvermos este assunto, estruturamos esta investigação em três domínios: enquadramento teórico, enquadramento teórico-metodológico e apresentação e discussão dos resultados. Na primeira parte, elaboramos alguns referenciais teóricos no âmbito do currículo, referentes à sua concepção e evolução ao longo do tempo, aos níveis de decisão e ao papel assumido pelos professores na sua gestão. Na segunda parte, explicitamos o percurso metodológico adotado - paradigma fenomenológico-interpretativo - expresso na análise documental aos documentos oficiais, normativos e de ensino, e nos métodos e procedimentos de recolha de informações e de tratamento e análise dos dados. Neste sentido, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas a quatro Professores de História e a quatro Professores de Geografia, submetidas ao método de análise de conteúdo. Na terceira parte apresentamos os discursos proferidos pelos Professores e procedemos à interpretação dos resultados, confrontando-os com a análise documental. O estudo realizado permitiu divisar um enviesamento entre currículo prescrito e currículo vivido, e a permanência de processos de instrução e de seleção social que desconsideram o sucesso educativo e formação global dos alunos. Todavia, as recentes mudanças curriculares indiciam uma convergência entre discurso oficial e as práticas dos Professores de História e Geografia identificadas ao longo do período em análise.

Palavras-chave: Currículo Oficial, currículo real, mudanças curriculares, papel dos professores no currículo de História e Geografia.

Keywords: Official curriculum; real curriculum; Curriculum Changes; Role of Teachers in History and Geography Curriculum.

Introdução

O trabalho que apresentamos insere-se no âmbito da teoria e desenvolvimento do Currículo na área disciplinar das Ciências Humanas e Sociais, mais precisamente na História e na Geografia

* Faculdade de Letras da Universidade do Porto, rahelmagalhaes@gmail.com

do 3º ciclo do ensino básico (EB). Como parte integrante da unidade curricular Introdução à Prática Profissional (IPP), na dimensão Relatório Final de Estágio, pressupõe um trabalho de investigação e de reflexão sobre o processo educativo. Nesta consonância, o relatório que está na origem da presente comunicação, tem como objeto as mudanças no currículo de História e de Geografia no 3º ciclo do EB, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), até à introdução das Metas Curriculares na área disciplinar visada (1986-2014).

Nos últimos vinte e oito anos, estas transformações traduziram-se, principalmente, na criação de áreas curriculares não disciplinares, numa concepção de currículo projeto e num apelo à intervenção ativa de docentes, escola e restante comunidade educativa e em processos de gestão e decisão curriculares locais, em prol de uma maior flexibilidade e convergência de saberes e de aprendizagens. Mais recentemente, emergiu uma orientação educativa que segue uma abordagem de currículo como plano estruturado de objetivos e conteúdos - Metas Curriculares - com supressão de áreas curriculares não disciplinares e a subsequente valorização das disciplinas estruturantes, e uma noção de professor como funcionário ou técnico. Posto isto, este estudo procurou contribuir para a reflexão e análise do currículo em História e Geografia no 3º ciclo do EB, tendo como finalidades centrais de investigação: 1 - Identificar e caracterizar o currículo configurado - paradigma, modelos e práticas - nas disciplinas de História e Geografia no 3º ciclo do EB desde a Lei de Bases do Sistema Educativo até à introdução das Metas Curriculares (1986-2014); 2 - Analisar e problematizar as relações que se estabelecem no campo da teoria e da prática curriculares nas disciplinas de História e Geografia no 3º ciclo do EB nos últimos vinte e oito anos.

I – Enquadramento Teórico-conceptual

Se atendermos à natureza e ao âmbito do currículo prevalecem, em termos gerais, duas concepções distintas: o currículo como intenção ou objetivo; e o currículo como experiência e processo a ser desenvolvido (Ribeiro, 1990). Na primeira aceção, o currículo compreende um plano de estudos (conjunto de áreas disciplinares ou matérias) ou programa muito estruturado, que antecede a “situação de ensino-aprendizagem” e tem caráter prescritivo sobre a mesma, indicando as finalidades e o que deve ser ensinado. Na segunda noção, o currículo pode ser compreendido como um conjunto de experiências educativas projetadas e estruturadas pela escola, desenvolvendo-se em simultâneo com a realidade educativa (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990). Compreender o significado de currículo exige que nos debruçemos sobre o significado de educação (Leite, 2003; Silva, 2002). Nesta linha de pensamento, a educação reclama mudança

dos próprios sujeitos, o que significa enfatizar as dimensões do “aprender a ser” e “a tornar-se”, para além do “saber” e do “saber fazer”.

Quer seja entendido como plano ou como projeto, o currículo deriva de processos de seleção, organização e construção culturais (sociais, políticos e administrativos) que servem de base à atividade escolar e se tornam realidade na concretização das práticas educativas. Em suma, é tudo aquilo prescrito e que se realiza num momento e numa situação real de educação escolar (Gimeno Sacristán, 1998; Leite, 2002; Pacheco, 1996). Por isso mesmo, o currículo deve ser analisado e compreendido em relação às condições de realização e de produção do seu discurso (Kemmis, 1988). Deste modo, analisar a natureza e os efeitos do currículo é debruçar-se sobre a educação enquanto atividade prática, construída histórica e socialmente, que não se pode resumir à aplicação de saberes específicos.

O processo de desenvolvimento curricular implica diferentes momentos e etapas que podemos enquadrar em três contextos ou âmbitos de decisão curricular mais abrangentes: político-administrativo, de gestão e de realização (Gimeno Sacristán, 1998; Pacheco, 1996). O programa corresponde ao documento oficial ou conjunto de prescrições oriundas do poder central, em particular do Ministério da Educação. Como relembra Roldão (1999), os programas nacionais que conhecemos e usamos são currículo, e constituem uma determinada forma de o gerir, adequada às finalidades que a escola vai assumindo. Estes documentos estabelecem a continuidade do desenvolvimento curricular, porque advém da administração e percorrem uma série de estruturas até ser a base principal de trabalho dos professores, que o realizam na sala de aula.

Com base no acima exposto, o currículo como projeto de formação não se coaduna com um documento prescrito com as intenções, objetivos e conteúdos da ação educativa, mas engloba da mesma forma o currículo vivido ou real (Leite, 2003). Atendendo à estrutura curricular e ao lugar atribuído ao professor, podemos distinguir três modelos de desenvolvimento curricular: centrado nos objetivos, centrado no processo e centrado na situação (Pacheco, 1996). Desta forma, o modelo de organização curricular focado em matérias ou disciplinas valoriza os conteúdos em detrimento dos objetivos curriculares, assim como um modelo curricular voltado para o contexto de problemas e experiências, confere atenção nomeadamente às atividades e às situações de aprendizagem perante os restantes elementos. De forma similar, sempre que a avaliação constitui o elemento dominante do plano curricular, sobretudo a nível externo, o

desenvolvimento e a estruturação dos programas obedece aos objetivos e conteúdos aferidos (Ribeiro, 1990).

Ora, o currículo como projeto inacabado e maleável tem se ser acompanhado de uma prática docente colegial, onde o professor atua como decisor curricular, mediante a concretização de um projeto educativo e curricular para a escola (Ribeiro, 1990). Algo que contrasta com um modelo de desenvolvimento curricular centralizado e controlador da prática docente, que utiliza o currículo e seus componentes de forma antecipada e precisa (*ibidem*). Como refere Zabalza (1992), existe uma enorme disparidade entre o docente cuja prática obedece a uma fundamentação crítica e com vista a um desenvolvimento global do aluno, e aquele profissional que se satisfaz no cumprimento de uma prescrição curricular. Neste pressuposto, os docentes gozam de alguma liberdade e margem de manobra para desenvolver as suas propostas pedagógicas, por mais concretas que sejam as prescrições oficiais (*ibidem*).

Comumente, os mecanismos de socialização profissional vão permanecendo inalteráveis ou cristalizados ao longo do tempo, e com eles, a forma como os professores entendem a concepção e as práticas curriculares (Roldão, 1999). Na perspectiva de Leite (2003) “os professores têm sido mais transmissores de um discurso oficial, isto é, mais consumidores de directrizes e de currículos definidos a nível central do que conceptores de projectos curriculares locais” (p. 134). Importa no entanto acrescentar, que os professores nunca podem ser totalmente neutros relativamente ao discurso oficial e científico, porque são responsáveis por um discurso didático e pedagógico que serve de mediador entre o currículo e os seus alunos (*ibidem*).

Noutro olhar, sabe-se que as mudanças curriculares na escola dependem mais das representações, da adesão e do significado que os professores vão conferindo do que da legislação oficial expressa (Benavente, 2001; Kelly, 1986; Leite, 2003).

II - Enquadramento Teórico-Metodológico

Para o presente estudo posicionamo-nos num paradigma fenomenológico-interpretativo com consequências na estrutura e no desenvolvimento do plano de investigação. Sabendo que a realidade social resulta da construção e do significado que os sujeitos lhe conferem, quisemos identificar e compreender a configuração de currículo, ao longo do tempo, no âmbito dos discursos oficiais e das práticas (Amado, 2013).

Nesta instância, detivemo-nos em processos de compreensão das intenções e das significações que os professores atribuem ao currículo, considerando o contexto político e educativo onde se situam (ou situaram) as suas ações. Isto implicou recorrer a métodos flexíveis e adaptáveis ao

contexto a observar e aceder a aspetos descritivos que permitissem colocar hipóteses ao longo da pesquisa e problematizar a relação teoria-prática.

Face ao anteriormente descrito, tivemos forçosamente que adotar uma metodologia de características qualitativas ou naturalistas: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevista e análise de conteúdo.

1. *Corpus Documental*

Neste trabalho, após a explanação dos autores que suportam as ilações produzidas sobre o currículo - enquanto realidade social e histórica (e que nos acompanhou continuamente ao longo deste trabalho) - e para além das informações recolhidas *in situ*, foi necessária a pesquisa e a análise de documentos legais em dois níveis complementares de prescrição curricular.

Por um lado, tornou-se oportuno consultar e selecionar os principais normativos legais atinentes às transformações curriculares no EB, desde a LBSE até a um presente bem recente (introdução das Metas Curriculares). Neste sentido, procedemos à análise de publicações mais abrangentes que o âmbito do trabalho, mas que era indispensável ter em conta - Resolução do Conselho de Ministros nº8/86, de 16 de janeiro, Lei nº46/86, de 14 de outubro, Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto - e promulgações direcionadas especificamente para o EB: Despacho Normativo nº98-A/92, de 20 de junho, Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro, Despacho Normativo nº30/2001, de 19 de julho, Decreto-Lei nº209/2002, de 17 de outubro, Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, Despacho Normativo nº50/2005, de 9 de novembro, Despacho Normativo nº18/2006, de 14 de março, Decreto-Lei nº94/2011, de 3 de agosto, Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, Despacho nº5306/2012, de 18 de abril, Despacho Normativo nº24-A/2012, de 6 de dezembro e Despacho nº 15971/2012, de 14 de dezembro. Para tirar o máximo proveito desta informação realizou-se uma análise documental, ou seja, “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Bardin, 2009, p.47).

Por outro lado, juntamente com as diretrizes legais, o currículo oficial é corporizado no Programa e nas Orientações Curriculares das disciplinas de História e de Geografia. Acresce a este conjunto, todos os documentos que são currículo ou servem de apoio ao seu desenvolvimento, desde a Reorganização Curricular (2001) até à publicação do documento Metas Curriculares desta área disciplinar (2013).

2. Métodos de Recolha, Tratamento e Análise dos dados

Com intuito de compreender que implicações têm as mudanças curriculares emanadas do Ministério da Educação na prática docente, construímos um instrumento de recolha de dados que permitisse aos docentes estabelecer marcos de reais e simbólicas alterações neste domínio. Face ao supracitado, decidimos realizar entrevistas para recolher informações sobre o currículo real, na perspetiva dos professores selecionados, pois “nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp. 191, 192).

Em termos concretos, como método de recolha de dados privilegiamos a entrevista semiestruturada ou semidiretiva (Afonso, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2003). Nesta concordância, foi elaborado um guião composto por um conjunto de questões de estrutura flexível e que se ajustava à amostra selecionada. Conscientes da amplitude do assunto tratado, focamo-nos essencialmente no quotidiano da ação dos professores e em aspetos visados nos normativos legais: na operacionalização dos documentos curriculares e suas eventuais alterações; na avaliação escolar desenvolvida pelos professores; na distribuição da carga letiva; e por fim na pertinência de formação em questões curriculares.

A amostra contemplou oito professores, quatro de Geografia e quatro de História, que lecionam habitualmente no 3º ciclo do EB e no Ensino Secundário (ES). Com a amostra selecionada foi tida em consideração a avaliação da qualidade dos dados ou a sua relevância para a investigação, isto é a fidedignidade, a validade e a representatividade dos mesmos (Afonso, 2005). Neste sentido, colaboraram docentes de História e Geografia que lecionavam numa escola da área metropolitana do Porto no ano letivo de 2012/2013, e que independentemente das suas características pessoais e profissionais enquadravam-se no estudo qualitativo que empreendemos realizar (fidedignidade). Trata-se de professores com idades compreendidas entre os trinta e sete e os cinquenta e seis anos, o que perfaz uma média de idades de quarenta e nove. No que concerne as habilitações académicas é preponderante a formação da licenciatura (cinco casos), seguida da graduação ao nível do mestrado (três casos). Todos os docentes são profissionalizados, embora em fases distintas e em modelos possivelmente díspares, visto o tempo de docência estender-se dos catorze aos trinta e cinco anos (representatividade). Na generalidade são docentes com mais de vinte anos de prática letiva (cinco ocorrências) e, por conseguinte estavam aptos para nos proporcionarem uma diacronia das transformações curriculares, desde a Reforma Curricular até ao presente (validade).

Ao preferirmos a entrevista para contactarmos com os professores, pelas características já mencionadas, deparamo-nos com um conjunto de informações e reflexões que exigiram um tratamento específico. Nesta conformidade, os dados resultantes deste âmbito foram sujeitos ao método de análise de conteúdo. Este “conjunto de técnicas” afigurou-se como o mais indicado, visto incidir sobre os aspetos interpretativos do discurso dos sujeitos, atendendo a padrões e regularidades que os entrevistados tornaram manifestos durante as comunicações (Bogdan & Blikien, 1994).

Na continuidade do que vimos explicitando, usamos a análise de conteúdo categorial ou análise de conteúdo temática, cuja designação varia conforme consultemos Bardin (2009) ou Ghiglione e Matalon (1978) (segundo Esteves, 2006), mas que implica, genericamente, a elaboração de categorias ou classes temáticas representativas do *corpus* documental. Foram elaboradas dez categorias em função das informações recolhidas, das finalidades e objetivos da investigação e dos princípios que devem nortear a categorização (Esteves, 2006). As categorias foram codificadas com a letra **C** e os indicadores com a letra **I**, diferenciando-se ambos entre si pela numeração atribuída.

III – Organização, discussão e síntese dos principais resultados

Para a interpretação e discussão dos dados, foi necessário proceder à elaboração de seis objetivos de análise, entre os quais: (i) evidenciar e analisar as concepções oficiais de currículo no período temporal em estudo; (ii) explicitar e caracterizar que instrumentos servem de base à gestão ou desenvolvimento curricular dos professores; (iii) identificar as representações e a concepção dos professores sobre currículo ao longo do tempo; (iv) perceber e analisar as diferenças entre o discurso educativo oficial e a prática pedagógica; (v) identificar e confrontar discursos e práticas relativas à avaliação; e (vi) reconhecer a importância da formação para promover “novas práticas” curriculares.

No que se reporta ao primeiro objetivo, alvo de abordagem na análise documental, foi solicitado para este momento porque se considerou de máxima importância para o entendimento das perspetivas e representações manifestadas pelos docentes entrevistados.

Assim, recorreu-se à construção de cinco interrogações que seguidamente expomos, em função das finalidades gerais do estudo, e intimamente relacionadas com os objetivos propostos,

3.1. Como tiram partido e que utilizações fazem os docentes dos instrumentos de gestão curricular?

Ao serem interpelados pelos programas curriculares que usam habitualmente, todos os Professores entrevistados evidenciaram surpresa pelos termos enunciados, mais especificamente interrogaram a designação atribuída ao programa. De facto, é recorrente a menção aos manuais escolares quer de forma explícita, já que o programa é uma realidade estática “de conteúdos” (plano) e o que muda afinal é o material curricular - *É assim ultimamente (Sorri), sigo o livro...! (Risos) (...)...hãa... portanto, pego NO LIVRO fazemos as nossas planificações mediante o livro adotado e seguimos sempre esse, esse programa!* (Enfatiza) (C1-I4-H4 p.4).

Esta situação vem corroborar alguns autores (Pacheco, 1996; Zabalza, 1992) quando referem que os professores não recorrem diretamente aos programas para desenvolver a sua atividade, optando por mediadores do currículo oficial, como os materiais didáticos. Geralmente são manuais escolares que elaboram e concretizam as referências oficiais, e portanto, facilitam a tradução, a interpretação e a organização do trabalho docente.

Relativamente à importância dos documentos oficiais para o exercício profissional, os professores de Geografia conseguem precisar que se trata de um documento cuja génese está no início do século XXI (ME/DEB, 2002) - *Eu penso que foi nesse ano, ou foi dois mil e dois e dois mil e três ou dois mil e um e dois mil e dois e foi, e foi aí que começaram os novos programas (...)* (C2-I2-G1 p.14).

Na disciplina de História, os professores identificam o Programa como bastante antigo - *O do básico é anterior, agora dizer um ano preciso... Não me lembro... Há muitos anos, já! Já há muitos...* (C2-I3-H1 p.3). Não obstante, pensamos que se reportam principalmente ao II volume, o Plano de Organização e Sequência do Ensino-Aprendizagem (ME/DEB, 1991), visto que *Aa... (Bufa) agora não me lembro exatamente estou farta de, de lidar com ele e de... mas é aquele programa que tem as indicações para sétimo ano, oitavo e nono.* (C2-I3-H1 p.3). Como percebemos pela análise documental, este documento é parte integrante do Programa de História, e constitui uma possível leitura das intenções e componentes fundamentais patentes no volume I, Organização Curricular e Programas (ME/DGEBS, 1991).

Deste modo, para aferirmos o grau de conhecimento destes documentos e a utilização dada aos mesmos, dirigimos a conversa para as representações dos professores sobre eventuais mudanças curriculares, com repercussões nos programas e com influência nas suas práticas.

3.2. Que modelo de currículo serve de referência à prática docente? No que concerne as transformações ocorridas nos programas, três Professores conseguem apontar, nem sempre

diretamente, a Reforma Curricular e a Reorganização Curricular como momentos de alterações relevantes - (...) *foi uma situação que eu acho que nunca tinha acontecido e que não voltou a acontecer* (C3-I1-G1 pp.17, 25). Tratou-se de uma “Reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema” pela entrada de Portugal na Comunidade Europeia (Resolução do Conselho de Ministros nº8/86) e em consequência da publicação LBSE. Deste processo realça-se a reestruturação curricular promulgada pelo Decreto-Lei nº286/89, com repercussões nos programas, como nos foi relatado:

Pronto! Ta bem, tá bem. Pronto, mas por exemplo eu, eu acho que a grande alteração que se deu a nível aa... digamos de aa... conteúdos programáticos e a nível de metodologias que aconteceu muito antes (C3-I1-G1, pp.17, 18).

No que se reporta à Reorganização Curricular, emergiu de forma implícita no discurso dos docentes de Geografia a introdução de novos programa - *Eu acho que nessa altura houve uma grande alteração a nível dos programas (...)* (C3-I2-G1 pp.14,16).

No seguimento da entrevista, fomos escutando em que consistiu a transformação dos programas:

Aa...no básico o que é que podemos dizer... podemos dizer que houve algumas alterações relativamente à Europa, UE, barra UE, não é... Hum... no oitavo... no oitavo houve grande mudança houve uma saída uma, uma tiragem da física, da Geografia física muito grande a nível do oitavo... (...).(C3-I2-G3 pp.3, 4).

Noutra perspetiva, o que se verificou em Geografia foi uma mudança formal de denominação:

No básico de uma maneira geral aa... tem sido muito semelhante ao longo dos anos. O que vai variando é a nomenclatura nomeadamente objetivos, depois competências, depois metas, depois há objetivos outra vez. O conteúdo propriamente sofre, tem sofrido poucas alterações (C3-I3-G2 p.3).

Deste conjunto de considerações, e sabendo que o “Currículo Nacional: Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001) foi revogado pelo Decreto-Lei nº 139/2012, consideramos que os docentes de Geografia e História, em estudo, percecionam os programas ou orientações curriculares como um conjunto de conteúdos. Para estes profissionais têm ocorrido algumas transformações, ao nível da aparência e da organização de conteúdos, em detrimento de mudanças mais profundas associadas à concepção e desenvolvimento do currículo, e por sua vez, de educação.

Quer o Programa de História - em articulação com o Currículo Nacional que esteve em vigor até 2012 - quer as Orientações Curriculares de Geografia, só podiam ser compreendidos se devidamente contextualizados em projetos elaborados pela Escola e com a participação da comunidade educativa e portanto, para si, significativos e geradores de aprendizagens.

Sendo a docência uma atividade, sobretudo prática, aventamos que as práticas pedagógicas destes professores se têm mantido sem alterações significativas, independentemente das enunciações das orientações oficiais.

3.3. As mudanças curriculares têm implicações na prática docente?

Prosseguindo com as representações sobre currículo prescrito, e tendo ocorrido uma revisão do Currículo Nacional - Despacho nº5306/2012 - com o intuito de “elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal” era oportuno confrontar os Professores com esta nova realidade curricular que se estava a desenhar. Por conseguinte, o Despacho supracitado extinguiu o “Currículo Nacional: Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001) como principal referência curricular do EB, e com ele, todos os instrumentos de apoio ao desenvolvimento curricular e à autonomia de cada escola, ou seja, as Metas de Aprendizagem (MA).

As MA enquadravam-se na “Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional” em função da necessária interligação entre EB e ES (Lei nº 85/2009) e das alterações decorrentes da Reorganização Curricular. Em substituição deste projeto, advogando um “Currículo Nacional” assente em padrões de rigor e coerente com o trabalho efetuado nas escolas, introduziram-se “documentos clarificadores” – as Metas Curriculares (MEC, 2013/2014) - privilegiando para esse fim a aquisição de conhecimentos e capacidades essenciais nas disciplinas.

Foi com base neste contexto legal que abordamos inicialmente os Professores com o Projeto Metas de Aprendizagem. Ouvindo as suas apreciações, denotamos um desconhecimento generalizado deste documento, imediatamente associado às Metas Curriculares - *Metas de aprendizagem? Sim. (...) Olhe aa...agora, eu acho que não! Não sei, olhe confesso! (C4-I1-G3 p.11).*

Quanto às Metas Curriculares (MC), se por um lado os Professores se veem como executores de currículo, relegando para a Administração as indicações sobre a melhor forma de concretizarem o processo de ensino-aprendizagem –

A opinião dá-me ideia que depois nós não podemos articular ali muito, nem ... O programa. Eu penso que sim. Mas só quando me vir no terreno é que...quando aplicar, quando aplicar é que poderei ter de facto aa... essa certeza, ou não (C4-I3-G3 pp.11, 12).

- por outro lado, reforçam o desfasamento entre intenções (teoria) e realidade (prática), numa lógica de aplicação:

Oh... (Risos). (...) Não, não! (Enfatiza) Eu acho giro porque é a... tudo é obrigatório, mas, mas em termos de operacionalização toda a gente sabe, é tudo obrigatório: operacionaliza-se para aí vinte por cento... (Risos) (C4-I3-H2 p.15).

Apesar de a maioria dos docentes suprarreferidos, confirmarem que se trata de uma mudança formal, a organização e construção do atual “Currículo Nacional” ultrapassa as noções de cumprimento de um programa centrado em conteúdos. Pelo contrário, estes documentos enquadram-se numa concepção técnica de currículo, ou seja, são planos estruturados em objetivos que enunciam os conteúdos a adquirir, prescrevendo e controlando a ação docente pela definição prévia de processos e resultados, suscetíveis de generalizar, sem atender aos contextos experienciais (Correia, 2015; Leite, 2002, 2003; Pacheco, 1996).

1.4. Que avaliação é desenvolvida pelos Professores ao longo do período em estudo?

A avaliação é uma componente fundamental do currículo, acompanhando as transformações na sua organização e gestão.

No que concerne a evolução do processo avaliação, quase todos os docentes apontam mudanças globais e significativas neste âmbito: *Houve muitas alterações! Muitas.* (C.9-I1-G2 p.9); (...) *nota-se diferença na avaliação.* (C9-I1-H1 p.5); *Não, não! Há alguns pontos comuns mas de resto a avaliação mudou imenso!* (C9-I1-H2 p.7).

Seguindo um dos princípios gerais e estruturantes da LBSE “uma justa e efetiva igualdade de igualdades no acesso e sucesso escolares” (Artigo 2º), o Decreto-Lei nº 286/89 advogava um regime de avaliação que assegurasse a qualidade do que se ensinava, mas ao mesmo tempo, favorecesse o sucesso educativo, a confiança própria e considerasse diferentes ritmos de desenvolvimento. Retomando os pressupostos anteriores, o Despacho Normativo nº98-A/92, estabelecia o desenvolvimento da avaliação dos alunos no EB. Ao valorizar os processos de aprendizagem, os contextos onde emergia e a participação de todos os envolvidos, debruçava-se na recolha de informações e na tomada de decisões, com vista ao sucesso educativo e ao desenvolvimento pessoal dos alunos. O Decreto-Lei nº6/2001 veio complementar o carácter formativo da avaliação, em todas as suas vertentes, entendendo-a como parte integrante do currículo, incluindo pela primeira vez a dimensão diagnóstica, no sentido de partir das características iniciais dos alunos para decidir sobre os projetos e estratégias de intervenção (Leite & Fernandes, 2002).

Em total desadequação com o prescrito, e sendo o sucesso educativo indissociável de instrumentos certificativos, ainda preponderantes para a aferição dos saberes adquiridos, confidenciaram-nos que:

(...) Ah sim! Se se der, se se der testes escritos vai-se, vai, vai-se saber que o aluno não sabe nada, vai-se saber que o aluno não sabe escrever, vai-se perceber que ele não sabe ler! (C9-I3-H1 p.8); única coisa que se pode medir bem é o valor dos testes porque estão com uma pontuação atribuída. (C9-I3-H3 pp.9,10)

Face às afirmações dos docentes entrevistados, constatamos que os processos de avaliação não acompanharam as aprendizagens nem observaram o desenvolvimento de competências (saberes em ação), conquanto reconheceram outras dimensões de avaliação associadas a procedimentos e a atitudes.

Em síntese, permaneceram modelos de avaliação e de escola tradicionais, com importantes implicações nos domínios social e educativo, ao distribuir os alunos sobre uma escala de valores, com contornos e intenções seletivas completamente desadequados da realidade escolar e das indicações oficiais (Perrenoud, 1999).

1.5. Quais as reais necessidades de formação no domínio do currículo?

Com a introdução das MC como referenciais de utilização obrigatória, era oportuno abordar os professores sobre a pertinência da formação neste âmbito. A formação é percecionada como local propício para a atualização de conhecimentos e competências profissionais, partilha de ideias e dúvidas, mas numa lógica de aplicação de inovações ou assuntos menos desenvolvidos no quotidiano.

Deste modo, o modelo de formação curricular desejado caracteriza-se por uma componente prática, compreendida como elemento fundamental da ação, mas na qual os docentes não são os seus principais protagonistas e autores, porque advém de fora para dentro:

(...) desde que de facto aa...acha uma parte prática aa... uma parte prática grande nessa formação. Porque se é para ouvirmos teorias não vale a pena (C10-I4-G1 pp.26, 27);. Como é que na sala de aula conseguiríamos, não é, aa...trabalhar com os alunos de modo a dar resposta ao novo desafio. Acho que era urgente! (C10-I4-G2 p.14).

Em breves linhas, deparamo-nos com um modelo de prática de formação de transição, centrado nas aquisições e centrado nos processos, que acarreta intensificação do trabalho docente e a sua desprofissionalização numa lógica burocrática (Ferreira, 2009; Nóvoa, 2002; Machado & Formosinho 2009).

Considerações finais

No que concerne a identificação e a caracterização do currículo configurado no EB, nas últimas três décadas, assistimos em concordância com a promulgação da LBSE a processos de descentralização, desconcentração e autonomia do Sistema Educativo, com repercussões na forma de conceber, gerir e desenvolver o currículo. Em finais dos anos noventa, à uniformidade de processos pedagógicos e organizacionais, conotados com a centralidade da Administração no ensino e na formação, avançava-se como alternativa com processos de diversificação curriculares, coniventes com uma escola heterogénea e comprometida com uma formação global, capaz de gerar a sua finalidade essencial, uma educação para todos.

Nos primórdios do presente século, relegava-se a cada escola a possibilidade de adequar e dotar de significado esse projeto, observando as referências oficiais, mas concebendo-o em função das prioridades e necessidades da comunidade que representava. Esta situação exigia além de um desenvolvimento curricular, um desenvolvimento organizacional e profissional, como condições indispensáveis para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Deste modo, competia aos docentes completar o currículo prescrito mediante uma programação (projeto curricular) que territorializava os pressupostos oficiais aproximando-os à realidade existente.

Em termos legais, de um desenvolvimento curricular centrado na escola e nos processos passou-se, desde há três anos, para um desenvolvimento curricular centrado em objetivos, em instrumentos de planificação e organização do ensino definidos e controlados centralmente, com base na precisão e previsão dos resultados.

Tudo indicia a ocorrência de um enviesamento entre o prescrito e as práticas pedagógicas, que aliás se verifica(ou) ao longo do período em análise (1986-2014). Não obstante, este novo currículo planeado pela Administração central, e apoiado em materiais curriculares prontos a consumir, à prova de professores e de carácter externo, apresenta coincidências elevadas e não conflitua com a atividade profissional comumente desenvolvida.

Analisando teoria e prática curriculares nas disciplinas de História e de Geografia, constatou-se que os Professores preparam e desenvolvem as suas práticas, tendo como principais meios de elaboração e de concretização curriculares os manuais escolares, em detrimento dos documentos oficiais. Esta forma de conceber e pensar o currículo transforma os professores em executores e técnicos de diretrizes das quais não participam, e não equacionam quantos às suas finalidades e efeitos na formação dos alunos. Esta postura promove uma desqualificação

profissional, porque não se reconhece aos docentes saberes específicos, capazes de diferenciar e adequar às necessidades e desafios educativos de uma escola em mudança.

Estamos perante um modelo e uma concepção do ensino e de aprendizagem tradicionais, tendo como metodologia preferencial a exposição.

Nesta organização curricular, o professor desenvolve processos instrutivos mediante um programa rígido de saberes clássicos, estruturados para um aluno médio-tipo explanado no manual adotado, centrados na dimensão cognitiva e intelectual e avaliados por instrumentos padronizados independentes do contexto e da pessoa a quem se dirige. A avaliação é entendida como medida da quantidade de conhecimentos que os alunos absorvem e conseguem reproduzir, usando critérios normativos que se generalizam e servem de base à classificação e certificação das “aprendizagens”.

Em todo o caso, as alterações constantes em termos legislativos, por vezes contraditórias nos propósitos e nas práticas prescritas, são fatores dissuasores de experimentação e descoberta de alternativas pedagógicas mais apropriadas e dinamizadoras de processos educativos de qualidade, baseadas em investigações locais e na formação como parte integrante da mudança de rotinas, de hábitos e de identidades.

Importa ainda considerar, que embora os professores constituam agentes curriculares cuja autonomia e criatividade é decisiva para a concretização de um projeto de educação para todos, não lhes podemos atribuir toda a responsabilidade pelas mudanças curriculares.

Como considerações finais, e porque não era nosso objetivo explorar outros percursos, mas indubitavelmente relacionado com o nosso assunto e no seguimento dos resultados obtidos, colocamos três questões para futuras investigações no ensino básico e em concordância com as pesquisas atuais:

- Que motivos explicam divergência entre discursos oficiais e realidade educativa sobre o currículo?
- Que medidas podem ser tomadas para atenuar o desfasamento e aumentar a interação entre teoria e prática curriculares?
- Que consequências têm as práticas profissionais dos professores nas aprendizagens e na formação dos alunos em Ciências Humanas e Sociais?

Referências Bibliográficas

- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Amado, João (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa Nacional de Coimbra.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, Ana (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educacion*, nº 27, 99-123. (Disponível em: file:///C:/Users/Manuel/Downloads/rie27a05.PDF).
- Bogdan, Robert & Bliken, Sara (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís Grosso (2015). A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Série 1, nº 19, 289-305. doi 10.4025/dialogos.v19i1.1053.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Lima, & José Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 105-124.
- Ferreira, Fernando (2009). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In João Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 201-220.
- Gimeno Sacristán, José (1998). *O Currículo. Uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Kelly, Albert (1986). *O currículo: Teoria e Prática*. São Paulo: Editora HARBRA.
- Kemmis, Stephen (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Leite, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Machado, Joaquim & Formosinho, João. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 287-302.
- Ministério da Educação/Direção Geral de Ensino Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas*, vol. I. Ensino Básico - 3º Ciclo, Lisboa.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (1991). *Programa de História - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, vol. II. Ensino Básico - 3º Ciclo, Lisboa.

- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (2002). *Geografia. Orientações Curriculares - 3º ciclo*. Lisboa.
- Ministério da Educação e Ciência (2013/2014). *Metas Curriculares de História - 3º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra
- Ministério da Educação e Ciência (2013/2014). *Metas Curriculares de Geografia (7º, 8º e 9º anos) - 3º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pacheco, José (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, António (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Silva, Tomás (2000). *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA/Coleção Perspetivas Atuais.

Legislação consultada

- Resolução do Conselho de Ministros nº8/86, de 16 de janeiro
- Lei nº46/86, de 14 de outubro (LBSE)
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto
- Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro
- Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro
- Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro
- Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de março
- Lei nº 85/2009, de 27 de agosto
- Decreto-Lei nº94/2011, de 3 de agosto
- Despacho nº5306/2012, de 18 de abril
- Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho
- Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro
- Despacho nº 15971/2012, de 14 de dezembro

Os professores do ensino básico nas aulas de história de Portugal. Análise dos resultados de uma entrevista

Ana Isabel Moreira*, José Armas Castro**

Resumo

Esta comunicação apresenta alguns dados coligidos através de uma entrevista semiestruturada, no âmbito de um estudo interpretativo mais amplo, que tem como objetivo principal identificar e interpretar as representações e práticas de seis professores do 2.º ciclo do Ensino Básico alusivas ao ensino da história de Portugal. Seguindo um modelo de estudo de caso múltiplo, contemplando como participantes seis docentes (cinco mulheres e um homem) que no ano letivo 2015/16 lecionaram aquela disciplina em seis instituições públicas ou privadas do distrito do Porto, solicitou-se àqueles professores narrativas autobiográficas que fizessem referência à formação profissional experienciada, às finalidades da história escolar consideradas, aos usos que fazem das Metas Curriculares, à perceção das capacidades dos alunos para compreender a história, às práticas de ensino e aos sistemas de avaliação mobilizados nas aulas.

Para a análise dos dados adotaram-se critérios e categorias baseados nos trabalhos de Goodson & Hargreaves (2002), Bolivar (2011), Husbands et al. (2003), Lanahan & Yeager (2008), Bouhon (2009), Klein (2010), Lopes & Pereira (2008) ou Magalhães (2009).

Os resultados obtidos permitem analisar os discursos e as identidades profissionais dos docentes, categorizando-se três enfoques de ensino da história que definimos como tradicional (de memorização), inovador (de descoberta) e crítico (de transformação). Embora os professores não possam ser associados, de forma absoluta, a um daqueles enfoques, oferecem um conjunto de características e práticas coerentes que os colocam numa posição mais próxima de uma das três abordagens do ensino e aprendizagem da história definidas.

Repensar a formação, o desenvolvimento profissional e as práticas de ensino da história será, pois, importante para que se possa avançar na direção da construção de uma identidade profissional docente que permita uma atuação de acordo com os desafios colocados ao professorado na atual sociedade da informação e do conhecimento.

Palavras-chave: ensino da história, professores, enfoques de ensino, identidade profissional.

Abstract

This communication presents some data collected through a semistructured interview, within the scope of a broader interpretative study, that has as a main goal the identification and interpretation of the representations and practices of six teachers in the 2nd cycle of Basic Education about the teaching of History of Portugal.

Following a multiple case study model, contemplating six teachers as participants (five women and one man), who in the school year of 2015/2016 taught that subject in six public and private schools in Oporto, those teachers were asked autobiographical narratives with reference to the experienced

* ESE - P.Porto / Universidade de Santiago de Compostela (ana_m0reira@hotmail.com).

** Universidade de Santiago de Compostela (xose.armas@usc.es).

professional qualification, the use given to the Curricular Goals, the perception of the student's capacities to understand history, the teaching practices and evaluation systems applied in class.

For the analysis of the data, categories and criteria were adopted based on the works of Goodson & Hargreaves (2002), Bolívar (2011), Husbands et al. (2003), Lanahan & Yeager (2008), Bouhon (2009), Klein (2010), Lopes & Pereira (2008) and Magalhães (2009).

The results allow for the analysis of the teacher's speeches and professional identities, categorized in three approaches to the teaching of history that we define as traditional (of memorization), innovative (of discovery) and critic (of transformation). Although the teachers can't, absolutely, be associated with one of those, they offer a set of coherent characteristics and practices that put them in a closer position to one of the three defined approaches to the teaching and learning of history.

To rethink the professional qualification and development, and the practices of history teaching is, on this account, important to advance in the direction of the construction of a teacher's professional identity that allows for a performance in agreement with the challenges that teachers face in today's society of information and knowledge.

Keywords: History teaching, teachers, teaching approaches, professional identity.

Introdução

A identidade profissional docente pode ser entendida como um processo de construção individual e coletiva (Day, 2004; Bolívar et al., 2005b; Vaillant, 2010; Monereo & Badia, 2011), dinâmico e contínuo, que se faz de uma história de vida pessoal, de um particular contexto socio-histórico e profissional, de uma cultura institucional específica, de uma informação social inerente às circunstâncias. Este fenómeno relacional, que configura as representações subjetivas sobre a profissão docente (Day, 2004; Bolívar, 2012), vai evoluindo ao longo da carreira de cada professor e evidenciando as marcas das vivências escolares, das reformas educativas, dos contextos políticos (Marcelo, 2011). A identidade profissional docente não é, assim, estável, unitária ou fixa, mas antes pode assumir-se como descontínua, fragmentada e sempre sujeita à transformação.

Hoje, de alguma forma, reconhece-se uma crise que afeta aquela identidade docente construída como resultado de alterações sociais e escolares que têm vindo a transformar o trabalho docente, a sua imagem social ou a valoração cultural de tal papel. Sendo necessária, pois, a sua reconstrução, nomeadamente pela adoção de discursos alternativos.

Por sua vez, são as histórias de vida dos professores e as suas narrativas biográficas (Goodson, 2003; 2004; Goodson & Hargreaves, 2003; Bolívar et al., 2005a; Bolívar, 2011; 2012; Leite, 2011) que, nas últimas décadas, têm acrescentado reflexões várias no panorama investigativo que se direciona para a realidade dos professores.

Há, então, uma história profissional que se vai construindo como ação permanente e dinâmica, de acordo com as circunstâncias socio-histórico-profissionais experienciadas, marcada de forma invariável pela dimensão pessoal de cada docente. Podem perceber-se, assim, as representações elaboradas sobre a profissão, que também surge inerente às transformações educacionais macro reguladas, porque as culturas escolares ocasionam mudanças significativas a nível individual e coletivo.

É também sob a forma de narrativas autobiográficas que, numa dimensão mais concreta, aquelas histórias de vida dos docentes permitem compreender como cada um constrói o sentido da profissão, e ainda se revelando os significados sociais conferidos à mesma. Particularmente neste caso, manifestando-se na primeira pessoa, os professores puderam dar conta, numa sequência com dimensão espacial e social narrada, da formação profissional vivenciada, das finalidades atribuídas à história escolar, do uso das Metas Curriculares, da percepção elaborada sobre as capacidades e competências dos alunos para perceberem história, das práticas pedagógico-didáticas na sala de aula experimentadas.

Este trabalho oferece os resultados de uma investigação qualitativa que, a partir de algumas questões dirigidas a uma amostra de seis professores de História e Geografia de Portugal, portanto do 2.º ciclo do Ensino Básico, do distrito do Porto, procura analisar os discursos e a identidade profissional perfilhados por cada um deles, categorizando-a com base em diferentes enfoques de ensino da história. De uma forma geral, os professores não podem, em absoluto, ser associados a um dos enfoques definidos, ainda assim os mesmos evidenciam um conjunto de características e práticas que mais os aproximam de uma das abordagens de ensino e aprendizagem da história definidas para o estudo.

Metodologia

Nesta investigação foi utilizada uma amostra de 6 professores (5 mulheres e 1 homem) que, no ano letivo 2015/2016, lecionavam História e Geografia de Portugal a alunos do 5.º ou 6.º ano de escolaridade (10-11 anos de idade) em seis instituições de ensino públicas e privadas do distrito do Porto, no norte de Portugal. Os docentes, selecionados com base em critérios de disponibilidade para a participação na investigação, foram entrevistados individualmente, numa sala da instituição de trabalho, num horário por si definido face à disponibilidade pessoal, tendo sido obtida autorização para o registo áudio de todas as entrevistas.

Recorreu-se, então, a uma entrevista semiestruturada individual, porque num tom conversacional é possível alcançar um conhecimento narrativo da vida e experiências profissionais (Goodson,

2003; 2004; Bolívar, 2011; 2012), dos saberes relacionados com a prática educativa, das convicções partilhadas, daquilo que o professor diz que faz e das justificações para tais opções didáticas (Fons-Esteve & Buisán-Seradell, 2012; Flick, 2015). Para a recolha das histórias de vida dos docentes participantes, optou-se por tal estratégia comunicativa e colaborativa para a construção de significados, solicitando-se aos professores que contassem a sua história dos factos, as experiências vivenciadas, a singularidade das ações acontecidas em contextos sociais, pessoais ou profissionais e daí se construiu uma nova trama narrativa proveniente da análise e interpretação daquelas vidas contadas.

A entrevista aos professores, apesar de contemplar um guião estruturado com treze questões específicas, ofereceu a amplitude necessária para que o seu conteúdo pudesse ser moldado face às respostas dos entrevistados. As perguntas foram distribuídas por sete dimensões distintas: dados biográficos e profissionais do entrevistado; formação como professor de história; conceção da história como saber; finalidades da história como disciplina escolar; currículo, sala de aula, manual escolar; avaliação; grau de satisfação enquanto professor de história.

Por via daquele instrumento de recolha de dados foi nosso intuito identificar, entender e, também, explicitar as práticas adotadas em contexto de sala de aula, capazes de permitir a definição de eventuais perfis de professor de história do Ensino Básico e, ao mesmo tempo, compreender o significado pessoal e social atribuído por cada um às dimensões que enformam as identidades profissionais que vão construindo (Day, 2004; Bolívar et al., 2005b; Vaillant, 2010; Flick, 2015).

Aqueles seis professores são, naturalmente, uma reduzida amostra dos professores de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico, no entanto, são também o exemplo de que um estudo de caso múltiplo nos pode oferecer, desde logo, um panorama significativamente amplo e diverso das histórias, abordagens perfilhadas ou modos de atuar dos professores.

Para a análise pormenorizada dos dados recolhidos junto dos docentes, ou seja, para a caracterização da prática de ensino da história daqueles participantes na investigação, foram definidas categorias de análise, inspiradas no trabalho de Fenstermacher e Soltis (1998), com uma função descritiva, explicativa e, eventualmente, orientadora. E também se utilizaram como referência os resultados já alcançados no âmbito das investigações sobre as representações e as práticas profissionais dos professores de história desenvolvidas por Bouhon (2009) e Moisan (2010).

Assim, estabeleceram-se três abordagens, ou enfoques, de ensino da história, porque esclarecedoras de dimensões várias, significativas e essenciais, das realidades que fazem a

prática real daquele mesmo ensino. Efetivamente, consideraram-se cinco dimensões que, de alguma forma, se encontram presentes nas ações e situações que dizem respeito ao ensino da História e Geografia de Portugal: a história académica e escolar; o currículo e a planificação; os alunos e a aprendizagem; o professor/a e o ensino; a avaliação.

Isto porque a educação, também no nosso entender, se faz de particulares propósitos, além de os conteúdos a ensinar terem um principal intuito por cada um considerado ou de serem diversos os agentes implicados no ensino desenvolvido. Como tal, surgiu aquele marco interpretativo como modelo ideal para se compreender o acontecido nas diferentes salas da aula de história. Tomou-se, deste modo, uma visão mais global e integradora dos vários dados recolhidos, relacionados com os professores, e não se procedeu a uma mera quantificação dos mesmos (Martínez Valcárcel, 2004).

Efetivamente, cada uma daquelas dimensões foi retratada a partir de três abordagens/enfoques distintos ou “tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplearon para concebir las actividades de enseñanza” (Fenstermacher & Soltis, 1998, 20). As abordagens tradicional/de memorização; inovadora/de descoberta; crítica/de transformação podem ser entendidas, neste trabalho, como formas de encarar o ensino e que, porventura, os docentes perfilham. Considerando-se que a visão de cada professor no que concerne ao trabalho que desempenha e aos objetivos subjacentes ao mesmo, de facto, condiciona a estruturação de um particular processo formativo, nomeadamente, o ensino da história de Portugal perante estudantes de 10 ou 11 anos de idade. E, muitas vezes, acontecendo tal influência apenas implícita no que é pensado e verbalizado.

A aproximação das ações quotidianas dos docentes intervenientes nesta investigação a um dos três enfoques, ou abordagem, aconteceu depois de estes serem estabelecidos a partir dos dados previamente coligidos. Também porque não se pode ignorar que o pensamento dos professores, e conseqüentemente as suas atuações, continua a ser condicionado por fatores vários. O seu trabalho enquanto docentes é por cada um representado a partir do saber construído sobre o processo formativo dos alunos ou da forma como a aprendizagem da história acontece, para além de se relacionar com os interesses e capacidades individuais, com o papel reconhecido aos conhecimentos dos alunos, com os saberes históricos perfilhados ou com as intenções face à disciplina de História e Geografia de Portugal consideradas (Husbands, Kitson & Pendry, 2003). Procurou-se entender de que forma as intenções individuais são convertidas em atuações reais e condicionadas por fatores como a realidade escolar, as especificidades curriculares, as

idiossincrasias dos alunos ou as trajetórias profissionais singulares, sem quaisquer intenções avaliativas.

Genericamente, ao enfoque *tradicional/de memorização* associou-se uma perspectiva tecnológica do ensino, assente numa atuação mecânica, circular e independente do contexto, e um papel técnico e fundamental atribuído ao docente, responsável por administrar tempos letivos, gerir comportamentos, transmitir conteúdos a serem memorizados pelos alunos e, depois, replicados numa prova; aos estudantes proporcionam-se, assim, oportunidades para aprenderem factos e temas pré-definidos, devendo aqueles cumprir o seu dever de atenção e de obtenção de bons resultados. O enfoque *inovador/de descoberta*, por sua vez, relacionou-se com um professor que planifica não no sentido de mera execução do plano, mas para estabelecer princípios de atuação que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem; o docente é, pois, um guia que orienta os estudantes na descoberta do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades, não negligenciando, em alguns momentos, os seus interesses e necessidades; pretende-se um aluno autónomo, participativo e que, em parte, intervenha na aprendizagem. Por fim, o enfoque *crítico/de transformação* remeteu para um professor comprometido com ideias e crenças do ensino, consciente do seu papel no sistema educativo, ainda que sujeito a pressões e conjunturas muitas vezes intransponíveis; a sua atenção centra-se não só nos conteúdos, mas também na forma da sua exploração, porque aqueles não têm de ser memorizados pelos estudantes, antes tem de ser entendida a sua estrutura lógica a par do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de indagar e problematizar, da reflexão e do espírito de participação ativa, e de opções éticas face a um mundo mais justo, mais diverso e mais solidário.

Resultados

De uma forma geral, é possível afirmar-se que os professores, pese embora se enquadrem, tendencialmente, numa das três abordagens de ensino, podem ser associados parcialmente às outras também. E três dos docentes entrevistados, numa perspectiva mais diversa, aproximaram-se com evidência de dois dos enfoques em causa mediante as dimensões em análise. Porque, de facto, são várias, e distintas, as dimensões da prática de ensino contempladas: o olhar para a história como disciplina pode ser um, mas para o currículo outro; os alunos e a aprendizagem não são o professor/a e o ensino; a avaliação pode suscitar posturas distintas. Na verdade, não há uma só forma de agir que possa resultar com todos os alunos, em todos os contextos, para os diferentes conteúdos. E talvez um só enfoque não se compadeça com todos os estilos de aprendizagem (Martínez Valcárcel, 2004).

No entanto, os resultados alcançados que a seguir se apresentam remetem para os outros três exemplos, considerados mais paradigmáticos, dos seis professores intervenientes, porque mais denunciadores da permanência num só daqueles enfoques estabelecidos nas várias dimensões consideradas. Foram as imagens, metáforas ou histórias contadas por aqueles docentes, na primeira pessoa, que assim mesmo foram capturadas e, depois, associadas a uma abordagem tradicional/de memorização ou inovadora/de descoberta ou crítica/de transformação.

Num *enfoque tradicional ou de memorização* pode situar-se a professora Leonor, para quem a história académica surge como uma síntese do passado histórico a ser conhecida pelos alunos. A partir da história escolar, aqueles, eventualmente, podem “interpretar como é que nós chegamos aqui, não interpretar o aqui, porque não temos dados suficientes”. Considerado “completamente inadequado”, mas da responsabilidade do Ministério da Educação, o Programa da disciplina é por aquela docente cumprido, porque assim tem de ser. No entanto, apesar de executar o seu papel de uma forma que pretende eficaz, vai “leccionando a matéria”, “a maior parte do tempo nota que não se está a fazer entender”. No que diz respeito aos alunos e à aprendizagem, portanto, aqueles têm pouca capacidade para entenderem a história, pela faixa etária e pelo nível de desenvolvimento cognitivo vivenciado. Na verdade, “apesar de [ela] aparentemente parecer gostar de forma genuína dos seus alunos, tem uma visão sombria das suas capacidades” (Grant, 2014, s.n.) e, uma vez que os alunos “nem percebem geografia, nem percebem história, nem percebem localização, nem percebem nada, nada”, a sua aprendizagem só pode ser deficitária. Não interpretam, não conhecem vocábulos usados, não se orientam no tempo ou no espaço. Consequentemente, prevalece um ensino centrado nas “clássicas exposições do professor” (Pais, 1999, 42), insistindo a professora Leonor nos conceitos a memorizar pelos alunos, ainda que considere que “a maior parte do tempo fala sozinha”. “Normalmente oriento as aulas pelo manual, sigo-o”, sendo aquele artefacto didático recurso preferencial para o trabalho de docente e alunos. A destreza para gerir o comportamento é para a professora Leonor uma forma de “marcar uma posição”, sobretudo porque o estudante tem de saber “acatar ordens na sala de aula”. Inerente a uma abordagem narrativa do ensino, em forma de quase monólogo (Grant, 2014), a avaliação ocasionada centra-se no comprovar dos conhecimentos desejavelmente memorizados, em particular através dos testes escritos.

Vou procurando vender o meu peixinho o melhor que possa. Às vezes não é fácil, porque estou restringida a determinados parâmetros. (...) E ensinar as mudanças no tecido económico, social

e cultural a crianças de 10/11 anos, até pela idade não é próprio. Elas não têm capacidade para equacionarem estas questões. (Professora Leonor)

Para investigadores como Fertuzinhos (2004, 70), esta abordagem tradicional que tende a não considerar, de facto, as vozes dos discentes, “é moralmente errad[a], porque desacredita o que os estudantes são e o que sabem, e estrategicamente é um erro porque os estudantes resistirão, não se tornando parceiros ativos no ensino e aprendizagem”.

Por sua vez, a professora Pilar poderá enquadrar-se num *enfoque inovador ou de descoberta*, reconhecendo, desde logo, a história académica como uma disciplina de carácter científico, mas também com um método de pesquisa próprio que os alunos devem conhecer. Porque “a história cada vez é mais atualidade”, a história escolar favorece, então, o entendimento do presente, procurando a docente que os estudantes a entendam como um conhecimento útil e relevante na sua vida real e presente, a partir de um “fio condutor para não confundirem as épocas históricas”. A ação da professora tem sempre como foco o “método da descoberta” e, entre vários recursos e questões lançadas aos alunos, já que “os factos” são importantes, mas “o tempo histórico e a fonte histórica” também, pretende que se aprendam conteúdos históricos a par dessa relação entre o presente e aquilo que foi o passado. Os documentos, enquanto recursos didáticos utilizados, surgem aqui com uma nova conceção subjacente, procurando a docente “diversificar com os filmes e os livros, as fontes historiográficas também, para eles terem outro tipo de alargamento de conhecimento [e não ficarem] muito restringidos àquilo [manual escolar]. Essa sua utilização vai além da mera função de ilustração e/ou motivação pelas mãos de uma docente que também é, pois, produtora do processo de ensino e de aprendizagem. Atuando e interagindo, os estudantes sabem os conteúdos substantivos, mas, não sendo estes suficientes por si só, desenvolvem destrezas históricas, uma vez que “na verdade, se forem eles a chegarem às conclusões, interagem mais nas aulas”. Tais aprendizagens são, depois, avaliadas não apenas por via dos testes escritos, mas também pela participação na aula ou pelos trabalhos desenvolvidos autonomamente pelos alunos, como, por exemplo, as pesquisas sobre temas estudados ou, de outra forma, “trabalhos em que eles percebem que é um passado recente, que os envolve e que é história”.

Acho que é importante eles terem os conceitos básicos, mas depois também me parece essencial eles terem um fio condutor, esse aspeto linear. (...) E se eles não perceberem que a história tem uma aplicação prática, que a história lhes serve para alguma coisa, a história é uma disciplina que acaba por não ter interesse. (Professora Pilar)

O professor Paulo, nesta análise, parece ser o docente que se situa na *abordagem crítica ou de transformação* da prática de ensino da história (de Portugal). Naquela que tende a ser, aparentemente, a sua perspetiva, “aprender história envolve mais do que relembrar (...) a interpretação das memórias é o ingrediente distintivo da educação” (Bage, 2014, 12). E, por isso, a história escolar assume-se como um espaço de reflexão, de discussão e interpretação do saber que se vai construindo, também “para que sejam produzidos efeitos de diálogo” úteis no quotidiano de cada um e, até, na perspetiva mais ampla de transmutação da sociedade. De facto, “existe não para se adaptar à sociedade, mas para transformá-la”, ocasionado aprendizagens e experiências “que eles [os alunos] levem para o seu dia-a-dia” ou, de forma mais ampla, “a escola é um laboratório onde se testam reflexões e raciocínios, para depois tentar modificar a sociedade”.

Assim, o currículo oficial precisa de ser sobejamente adaptado a uma determinada realidade educativa e, “apoiado pelo Ministério da Educação, deve ser, apenas, um documento complementar de trabalho”. Até porque, aquilo que se almeja para o século XXI tem de ser mais, ou seja, estudantes que, trabalhando de forma autónoma (Lanahan & Yeager, 2008), desenvolvem o pensamento histórico, interpretam os eventos acontecidos, constroem a sua leitura do mundo, ressignificando no presente e no futuro “factos, datas, fontes”. Para tal, há levantamento de ideias prévias, partilha de opiniões individuais, exercícios com fontes, ações individuais ou em pequenos grupos, maioritariamente a partir das representações sobre a história a aprimorar, numa atitude didática essencial para a formulação de um pensamento crítico. Aliás, como já havia defendido Isabel Barca (2008, 5-6), “a qualidade da educação histórica exige que se ultrapassem modelos de um simples «decorar sem sentido»” e antes se providenciem sentidos ao passado. Numa leitura que não é passiva, nem mesmo do presente e do futuro. A avaliação, por sua vez, faz-se com instrumentos vários, para que as diferentes aprendizagens históricas possam ser verificadas e, com uma relevância menos exuberante, para que o processo de ensino e de aprendizagem se redirecione sempre que considerado necessário.

Se a história não for capaz de permitir reflexões sobre a ação do Homem, ela vai repetir-se, é um sinal de fracasso da formação e significa que nós ainda não evoluímos para encontrar soluções novas para os mesmos problemas. E, nesse sentido, a história tem de ser reflexiva. (Professor Paulo)

Tomaram-se em consideração narrativas pessoais, intenções assumidas, objetivos definidos e práticas de ensino defendidas, a par daqueles que foram sendo referidos como os constrangimentos que impedem ações, as burocracias que condicionam papéis ativos e

interventivos, as diretrizes oficiais que requerem um cumprimento rigoroso. E quisemos analisar o que cada um daqueles seis docentes tinha para contar também sobre as representações que, no Portugal dos dias de hoje, vão construindo sobre a história (de Portugal) e que, naturalmente, transparecem nas suas práticas diárias na sala de aula. Assim, procurou-se conceptualizar aqueles que são os enfoques assumidos por professores que, atualmente, lecionam História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico, porque, de acordo com dimensões várias que enformam tal processo de ensino, e de aprendizagem, podemos reconhecer abordagens mais tradicionais, mais inovadoras ou mais críticas. Ainda que sem o objetivo de rotular cada um dos professores, antes procurando perceber com que sentido(s) a história de Portugal é ensinada nas salas de aula portuguesas e de que forma aquela figura que é o professor faz das suas crenças, representações ou idiossincrasias pessoais intervenientes consequentes naquele processo. Tudo isto para além dos fatores contextuais incontornáveis ou das especificidades dos alunos que naquela faixa etária frequentam aquele nível de ensino.

Discussão e Conclusões

O recurso constante às afirmações dos docentes proferidas aquando das entrevistas foi, com evidência, fator essencial para a explicitação das práticas de ensino e de aprendizagem da história daqueles seis professores intervenientes na investigação, ao mesmo tempo que nos permitiu delinear os 'nossos' perfis de professores de história no Ensino Básico.

Por outro lado, esta investigação contribuiu, porventura, para que se alcançassem algumas outras ideias mais conclusivas, sem que se perpetuasse uma restrição às histórias individuais, antes se fizesse uma interpretação mais ampla de contextos, processos, cenários ou identidades coletivas de uma época e que, a partir do presente, também configuram identidades profissionais. No final, o intuito não foi o de emitir juízos valorativos sobre esta ou aquela identidade, mas entender pelas palavras relatadas formas várias de assumir uma profissão, de se relacionar com os outros e com o conhecimento, de expressar sentimentos e motivações, emoções e detalhes, de comprometer-se com projetos.

Um docente precisa de ser reflexivo, intemporalmente, reconhecendo necessidades individuais, lacunas formativas, atualizações de saber científico ou didático inevitáveis (Alarcão & Roldão, 2009), sobretudo quando os contextos, palco do exercício profissional, são plurais, complexos, diferentes entre si. E quando a sua intervenção, enquanto professores, condicionará tais comunidades, promovendo aprendizagens significativas para o futuro de cada sujeito.

Contudo, o docente de história ainda não consegue ser um evidente decisor, criador até, do currículo (Roldão, 2015), porque há as Metas Curriculares e o Programa de História e Geografia de Portugal, definidos a nível nacional e iguais para todos, que têm de ser cumpridos. Além disso, o tempo para a disciplina escasseia, porque a mesma se enquadra curricularmente numa área pluridisciplinar de Línguas e Estudos Sociais, na qual o Português ganha relevância na carga horária semanal em detrimento das outras disciplinas. Por isso, não tantas vezes quanto desejável se diferenciam processos e conteúdos de acordo com as necessidades individuais, se equilibram as tarefas escolhidas pelos alunos e aquelas que são atribuídas pelo professor, se consideram perfis de aprendizagem, ritmos de trabalho, formas de pensamento mais criativas (Tomlinson, 2008; Bouhon, 2009).

A própria avaliação ainda não é ferramenta para o sucesso, enquanto análise da evolução conceptual acontecida no que diz respeito ao pensamento histórico dos alunos ou exercício de metacognição para reflexão sobre as aprendizagens individuais (Barca, 2007). Talvez ainda seja, preferencialmente, medida, enfatizando o conceptual e o factual, os saberes que são mais declarativos do que procedimentais. De alguma forma, então, um processo contraditório face a um ensino da história que havia de ter como principal objetivo não a formação de sujeitos mecânicos, mas de agentes capazes de saber estar, saber fazer, saber interpretar e saber problematizar (Pacheco, 2013).

Aparentemente, para alguns investigadores da área, como Olga Magalhães (2009), os requisitos formativos atuais ainda “não contribuirão para a criação de um profissional científica e pedagogicamente preparado para desenvolver nos alunos as competências históricas que o mundo globalizado exige” (pp. 80-81).

Como tal, talvez se afigure como necessário repensar a formação inicial dos docentes, para além do seu desenvolvimento profissional e das práticas de ensino adotadas, no sentido da construção de uma identidade profissional que permita uma atuação concordante com uma sociedade de informação e de conhecimento que enforma o hoje. De alguma forma, defende-se, assim, um novo profissionalismo docente, por outras palavras, um novo reconhecimento dos professores como detentores de uma profissão baseada no conhecimento e como profissionais mais protagonistas e zelosos do saber e menos executantes e alienados (Nóvoa, 1998; 2013; Lopes, 2008; Lopes & Pereira, 2008).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedogo.
- Bage, G. (2014). *Thinking History 4-14: teaching, learning, curricula and communities*. Routledge.
- Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo Sem Fronteiras*, 7(1), 115-126.
- Barca, I. (Org.) (2008). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África – Atas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd-Universidade do Minho.
- Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. In J. González Monteagudo (Dir.), *Les histoires de vien en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59-96). Paris: L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In M.C. Passeggi & M.H. Abrahao (Orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II* (pp. 79-109). Porto Alegre: Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A., Cruz, M. & Ruiz, E. (2005a). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, n.º 1, art. 12, 1-27.
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J. & Pérez, P. (2005b). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13, 1-51.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. (Tese de Doutoramento). Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Bélgica.
- Day, C. (2004). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. In T. Townsend & R. Bats (Eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 597-612). Netherlands: Springer.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fertuzinhos, C. (2004). *A aprendizagem da História no 1º ciclo do Ensino Básico e o uso do Texto Prosa e da Banda desenhada: um estudo com alunos do 4º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga/Portugal.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fons-Esteve, M. & Buisán-Serradell, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: outra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura & Educación*, 24:4, 401-413, DOI: 10.1174/113564012803998776.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, 733-758.
- Goodson, I. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro y EUB.

- Goodson, I. & Hargreaves, A. (Eds.) (2003). *Teachers' Professional Lives*. London/Washington: Falmer Press.
- Grant, S. G. (2014). *History lessons: Teaching, learning, and testing in US high school classrooms*. Routledge.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry A. (2003). *Understanding History teaching*. Philadelphia: Open University Press.
- Lanahan, B. & Yeager, E. (2008). Practicing Teachers as Elementary Social Studies Methods Instructors: issues in preparing preservice elementary teachers. *Social Studies Research and Practice Journal*, vol. 3, n.º 2, 10-28.
- Leite, A. (2011). *Historias de Vida de Maestros e Maestras*. (Tese de Doutoramento). Universidad de Málaga, Málaga.
- Lopes, A. (2008). Marcos e marcas políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica. In J. Ávila de Lima & H. Rocha Pereira (Orgs.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: e educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-110). Porto: Livpsic.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2008). Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores portugueses. In A. Lopes & C. Leite (Orgs.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 95-113). Porto: Livpsic.
- Magalhães, O. (2009). La formación del profesorado de Historia en Portugal. *Íber*, núm. 61, 73-82.
- Marcelo, C. (2011). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Martínez Valcárcel, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia. Disponível em www.pangea.org/peremarques/dioe/modelosnicolas.doc.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Tese de Pós-Doutoramento). Université de Montréal, Canadá.
- Monereo, C. & Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, *selves* y enseñanza. In C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y limites* (pp. 1-25). Madrid: Narcea.
- Nóvoa, A. (1998). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar escola más allá de la escuela. *Com-Ciencia Social*, vol. 17, 27-38.
- Pacheco, J.A. (2013). Estudos Curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio*, v. 21, n.º 80, 449-472.
- Pais, J.M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade* (1.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Vaillant, D. (2010). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional Nuevas Tendencias en la Formació Permanente del Profesorado. Barcelona.

A prática pedagógica no processo da formação de professores de natação

Ana Sofia Monteiro, Aléxia Fernandes, Susana Soares, Ricardo J. Fernandes*

Resumo

A prática pedagógica é um instrumento de formação de professores que se insere no plano de estudos da Licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, onde os estudantes, durante as aulas, são divididos em grupos de trabalho consoante o nível de competência aquática de crianças em idade escolar: adaptação ao meio aquático, técnicas de crol e costas, técnica de bruços e técnica de mariposa (incluindo as respetivas técnicas de partir e de virar). Através da utilização de progressões pedagógicas próprias para cada nível de ensino, os estudantes, sempre supervisionados pelo docente responsável, promovem a melhoria dos níveis de aptidão aquática dos alunos, para além de evoluírem enquanto professores, visto ser da sua competência o planeamento e organização da unidade didática que inclui várias aulas.

Palavras-chave: Natação, formação de professores, prática pedagógica

Pedagogical practice in the processo f teacher training in swimming

Abstract

Pedagogic practice is teaching training tool part of the studies programme of the Sports Science Licence degree at the Faculty of Sport of the University of Porto. During these classes, students are divided in working groups according to the level of aquatic competence of school-age children: aquatic adaptation, crawl and backstroke techniques, breaststroke technique and butterfly technique (with corresponding start and turn techniques). Through the use of specific pedagogic progressions for each learning to swim level, students, always supervised by the responsible professor, lead the children to improve their aquatic competence levels. Concurrently, they also develop their teaching skills on lessons planning and organization as they need to build a didactic unit on the topic they choose to work on.

Keywords: Swimming, teachers training, pedagogical practice

Inserida na Licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a prática pedagógica é um instrumento de formação de professores utilizado na Unidade Curricular Metodologia do Desporto I – Treino Desportivo – Natação, pertencente ao plano de estudos do 2º semestre do 2º ano. Os estudantes que optam por este percurso ligado ao Treino Desportivo passam também por uma experiência de ensino, onde durante seis a dez aulas, e sempre supervisionados pelo docente responsável, promovem a melhoria das aptidões aquáticas de crianças em idade escolar pertencentes a escolas do município do Porto.

* Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto da Faculdade de Desporto e Laboratório de Biomecânica do Porto, Universidade do Porto, Porto, Portugal

Após a realização de uma avaliação inicial por parte dos estudantes (aula de avaliação diagnóstico), os alunos são divididos em grupos consoante o seu nível de competência aquática, podendo estar inseridos no de adaptação ao meio aquático ou no de ensino das quatro técnicas convencionais de nado: crol e costas, bruços ou mariposa (incluindo as respetivas técnicas de partir e de virar). Formulando uma unidade didática, atribuindo as funções didáticas “introdução”, “exercitação”, “consolidação” e “avaliação” a cada conteúdo de cada aula, os estudantes são os responsáveis pelo planeamento das várias sessões de prática pedagógica. É transmitido aos estudantes que o exercício deverá ser o último componente a planear, de acordo com a sequência “conteúdo – função didática – objetivo específico (que inclui o critério de êxito) – exercício”.

A adaptação ao meio aquático é considerada a primeira fase do ensino da natação uma vez que tem como objetivo principal resolver os problemas associados ao contacto do iniciante com este meio inabitual e adverso, de modo a que o aluno fique totalmente adaptado ao mesmo. Para isso, os professores em formação responsáveis por este nível de aprendizagem seguem uma progressão pedagógica centrada em três domínios (o equilíbrio, a respiração e a propulsão), dotando os alunos de habilidades motoras aquáticas básicas, determinantes para uma correta e completa adaptação (Soares et al., 2010, 172-173).

Como se pode observar na Figura 1, o equilíbrio vertical com apoio é o primeiro dos catorze passos (conteúdos) que constituem esta progressão, fundamental para o desenvolvimento de outras competências aquáticas mais avançadas, pois pretende que os alunos consigam manter a posição de equilíbrio que trazem do meio terrestre mas no meio líquido. Um exercício típico consiste em pedir-lhes que se coloquem junto ao bordo da piscina, com apoio dos membros superiores no mesmo, e que realizem pequenos deslocamentos (em diferentes sentidos e de diferentes formas), o que vai fazer com que se sintam cada vez mais seguros.

De seguida, inicia-se o trabalho de adaptação da face, envolvendo os conteúdos imersão da face, abertura de olhos em imersão e expiração ativa. Este é um passo de grande importância pois, para além de diminuir o risco de afogamento, prepara os alunos para futuras posições e movimentos de nado. Começando pelo primeiro conteúdo, é fundamental que os alunos consigam suportar o contacto da água na face, pedindo-se-lhes, numa primeira fase, que molhem a cara com as mãos e, mais tarde, que a coloquem na água. Seguidamente, são utilizadas diversas estratégias que levam os alunos a abrir os olhos em imersão, como, por exemplo, pedir que identifiquem o número de dedos mostrado pelo professor ou a cor do objeto

que está a ser exibido em imersão, sendo muito importante que os aprendizes não limpem os olhos com as mãos quando emergem. Para uma completa adaptação da face, é crucial que realizem expiração ativa, percebendo que devem libertar o ar através do nariz e boca, pois é o que irão fazer futuramente na aprendizagem e execução das técnicas convencionais de nado.

1.	Equilíbrio vertical com apoio
2.	Imersão da face
3.	Abertura de olhos em imersão
4.	Expiração ativa
5.	Imersão do corpo
6.	Salto de pé
7.	Equilíbrio vertical autónomo
8.	Posição de medusa
9.	Equilíbrio horizontal
10.	Deslize
11.	Rotação sobre o eixo longitudinal
12.	Rotação sobre o eixo transversal
13.	Propulsão rudimentar
14.	Salto de cabeça

Figura 1 – Progressão pedagógica de adaptação ao meio aquático.

Após terem-se sido introduzidas, exercitadas e consolidadas estas habilidades, que permitem que os aprendizes tenham maior segurança dentro de água, surge a imersão do corpo em profundidade e, posteriormente, o salto de pé. Aqui, os alunos são estimulados a tocar no fundo da piscina, primeiro com os pés e depois com outras partes do corpo (na posição sentado ou tocando com as mãos), tanto com a ajuda da escada, como impulsionando-se para o fundo através do bordo. De seguida, é-lhes pedido que saltem para a água, mantendo o corpo na vertical e que, quando tocam no fundo da piscina, impulsionem o corpo para voltarem à superfície. O equilíbrio vertical autónomo é o passo seguinte, devendo ser realizado em águas profundas (i.e. piscinas sem “pé”) de modo a que os alunos se consigam manter à superfície da água, respirando normalmente, sem apoio dos membros inferiores. Assim, partindo do apoio

com as duas mãos no bordo, os alunos devem começar por retirar uma mão e depois a outra, até se conseguirem sustentar autonomamente, mantendo o corpo na vertical.

O oitavo conteúdo a ser ensinado é a posição de medusa onde, através da posição fetal, os alunos adquirem a posição mais próxima do equilíbrio indiferente (condição de equilíbrio onde os pontos de aplicação do centro de gravidade e do centro de impulsão coincidem; Vilas-Boas, 1984). Aqui, através do controlo da respiração (primeiro realizando apneia inspiratória e depois expiratória), os alunos vivenciam diferentes níveis de flutuação: no primeiro caso é muito fácil flutuar pois parte do corpo emerge mas, na segunda condição, devido ao aumento do peso específico do corpo, o mesmo tende a imergir até encontrar apoio sólido no fundo da piscina.

De seguida, é introduzido o equilíbrio horizontal, exercitado tanto na posição ventral como dorsal, conteúdo fundamental visto corresponder à posição corporal que se assume durante as técnicas de nado e o deslize após partidas e viragens. Assim, os alunos devem aprender a “deitar-se” na água de ambas as formas, realizando exercícios vários, como por exemplo a posição de estrelado-mar (corpo a flutuar com os membros superiores e inferiores afastados). Posteriormente, e no seguimento do conteúdo deslize, surgem os parafusos e as cambalhotas, que correspondem às rotações sobre o eixo longitudinal e transversal (respetivamente). Ambos são de extrema importância por serem propedêuticos para as futuras aprendizagens da rotação do corpo nas técnicas alternadas (crol e de costas) e para a aprendizagem das viragens na técnica de rolamento (quer seja à frente quer à retaguarda).

A propulsão rudimentar é o penúltimo conteúdo a ser ensinado, tendo por objetivo que os alunos sejam capazes de se movimentar autonomamente no meio aquático. Para isso, é habitual realizar-se atividades lúdicas que procurem explorar a imaginação dos aprendizes, pedindo-lhes que se movimentem imitando animais (nadar “à cão”) ou objetos, sem apelar necessariamente a alguma técnica de nado convencional (os movimentos transversais tipo remadas da natação sincronizada devem ser incentivados). De modo a terminar a progressão da forma mais completa possível, é introduzido o salto de cabeça (vulgo “mergulho”), diferente do salto de partida standard, pretendendo-se que os alunos aprendam a entrar na água com as mãos em primeiro lugar (“abrindo espaço” para a entrada da cabeça-tronco-membros inferiores e sem privilegiarem a fase de voo), mais do que se preocuparem em saltar para começarem a nadar. De forma a facilitar este processo, deve-se começar por exercitar a partir do bordo lateral da piscina, para que depois saltem do bordo mais elevado e, por fim, a partir do bloco de partida.

Terminada esta progressão, os alunos estão prontos para novas aquisições, nomeadamente a aprendizagem das técnicas convencionais de nado e respetivas partidas e viragens (Soares et al. 2010, 173-184), a qual seguirá nova progressão pedagógica centrada nos aspetos coordenativos de cada técnica (Figura 2).

1.	Ação dos membros inferiores (MI)
2.	Ação dos MI coordenada com a respiração
3.	Ação dos MI coordenada com a respiração e com a ação de um membro superior (MS)
4.	Técnica completa

Figura 2 – Progressão de ensino das técnicas convencionais de nado.

O movimento dos membros inferiores é considerado a ação mais simples no ensino das técnicas de nado, para além de ser aquela que permite assegurar uma posição horizontal adequada, fundamental para uma correta aprendizagem do movimento global de nado, daí ser o conteúdo inicial. No entanto, existe uma exceção: na técnica de mariposa, o primeiro conteúdo a ensinar é o movimento ondulatório, o qual deve ser realizado de forma céfalo-caudal, isto é, iniciando-se nos membros superiores e na cabeça, e dirigindo-se pelo tronco e cintura até aos membros inferiores. Após a exercitação e consolidação deste movimento é então retomada a progressão. Seguidamente, apenas quando não há um condicionamento negativo do movimento anterior, é adicionada a respiração. Tradicionalmente refere-se que a técnica de costas é uma exceção a esta regra uma vez que, enquanto nas restantes técnicas de nado existe um momento próprio para respirar, nesta a cabeça está sempre emersa, considerando-se que a respiração se realiza de forma livre. No entanto, de forma a evitar inspirar em momentos menos adequados (nomeadamente quando um dos membros superiores está na vertical sob a cabeça), a respiração deve ter um ritmo próprio, inspirando quando um membro superior estiver a realizar a entrada na água e expirando quando há necessidade de proteger as vias respiratórias em momentos de excesso de água na face (Sousa et al., 2015). Após estar consolidada a coordenação entre a ação dos membros inferiores e a respiração, é introduzida a ação unilateral dos membros superiores, isto é, a exercitação de cada um à vez (e de forma alternada) para, por fim, ser ensinada a técnica completa.

Como é possível verificar, independentemente da técnica de nado em questão, vão sendo acrescentados padrões coordenativos de maior complexidade, de forma a ser possível terminar o processo de ensino de cada técnica de nado com o nado completo (Fernandes et al., 2010, 36-39). Complementarmente, durante o ensino das quatro técnicas convencionais de nado, deverão ser ensinadas as técnicas de partida específicas de cada técnica (nomeadamente as técnicas de partida agrupada e tradicional para as técnicas de nado ventrais, e a partida de costas para a técnica de nado dorsal), assim como as técnicas de viragem (aberta, em momentos iniciais de aprendizagem, e de rolamento, em momentos mais avançados; Vilas-Boas e Fernandes, 2003). Como aprender a ensinar visa dar significado prático ao conhecimento teórico, a inclusão de sessões de prática pedagógica na formação de professores é uma mais-valia inquestionável, pelo que os estudantes que optam por frequentar esta unidade curricular de especialização em Treino Desportivo desenvolvem competências efetivas de ensino. Para além da importância no desenvolvimento da postura perante os alunos, os professores de natação em formação aprendem como planear e organizar uma unidade didática (e as próprias aulas), independentemente do nível em questão, de forma correta e completa, contribuindo assim para uma melhor preparação para situações futuras.

Referências Bibliográficas

- Fernandes, R.J.; Soares, S.; Vilas-Boas, J.P. (2010). Propostas metodológicas para a aprendizagem e correção das técnicas de nado. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 35: 35-46
- Soares, S.; Fernandes, R.J.; Vilas-Boas, J.P. (2010). Adaptação ao meio aquático em palavras simples: da academia à prática quotidiana. In: J. O. Bento, G. Tani, A. Prista (eds.), *Desporto e Educação Física em Português*, pp. 172-187. Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto. Porto, Portugal.
- Sousa, S; Abraldes, J.A.; Fernandes, R.J. (2015). Caracterização técnica qualitativa de jovens nadadores. In: A. Zaar (edt.). *Natação – uma proposta metodológica*, capítulo 7. Deviant Ltda, Erechim.
- Vilas-Boas, J.P. (1984). *Determinantes mecânicas do equilíbrio humano no meio aquático*. Edições da Associação de Estudantes do Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto. Porto.
- Vilas-Boas, J.P.; Fernandes, R. (2003). Swimming starts and turns: determinant factors of swimming performance. In: P. Pelayo, M. Sydney (eds.), *Proceedings des “3èmes Journées Spécialisées en Natation”*, pp: 84-95. Faculté des Sciences du Sport et de l’Education Physique - l’Université de Lille 2. Lille, França.

*A perspectiva dos estudantes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre avaliação***Maria do Carmo Duarte*, Pedro Duarte******Resumo**

De acordo com Sacristan (1998) «Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica» (p.335). Neste sentido, reconhece-se a sua relevância na prática pedagógica, na escola, no processo de ensino e aprendizagem, na vida dos estudantes, na percepção social da escola, entre outros. Assumindo a sua importância no contexto escolar, reconhece-se que a avaliação tem sido alvo de diferentes investigações e análises, adquirindo um estatuto e campo específico no âmbito dos estudos curriculares. Em concordância com o apresentado o presente trabalho contempla como objetivos: i) compreender as perspectivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar; ii) compreender a reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação. Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso, desenvolvido num Agrupamento de Escolas do Norte do país. Para a recolha de dados, utilizou-se um inquérito por questionário que foi respondido por dez turmas do 2.º ao 6.º ano de escolaridade (duas por cada ano de escolaridade), num total de 187 estudantes. Para análise dos dados optou-se por um método misto, em que se combinam processos de análise qualitativa com análise quantitativa. De acordo com o estudo, reconhece-se a valorização transversal da avaliação em contexto escolar, ainda que se verifique variações, de acordo com os anos de escolaridade. Tendencialmente, a avaliação é perspectivada como um processo determinista que tem como objetivo a classificação e progressão escolar com impactos significativos no futuro de cada um.

Palavras-chave: Currículo, avaliação, perspectiva dos estudantes, prática educativa.

Abstract

According to Sacristan (1998) "Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica" (p.335). In this sense, it is recognized its relevance in the pedagogical practice, in the school, in the process of teaching and learning, in the life of the students, in the social perception of the school, among others. Assuming its importance in the school context, it is recognized that the evaluation has been the subject of different investigations and analyzes, acquiring a specific statute and field in the scope of curricular studies. In agreement with the presented, this communication contemplates the follow objectives: i) to understand the perspectives of the students regarding the importance and the instruments / processes of evaluation in school context; ii) understand the reaction of students to evaluation processes / instruments. Methodologically, we opted for a case study, developed in a Grouping of Schools in the North of the country. For the data collection, a questionnaire survey was used, which was answered by ten classes from the 2nd to the 6th year

* ESE - P.Porto (mcarmocris@hotmail.com)

** ESE - P.Porto (pedropereira@ese.ipp.pt)

of schooling (two for each year of schooling), with a total of 187 students. For the analysis of the data, we opted for a mixed method, in which processes of qualitative analysis are combined with quantitative analysis. According to the study, it is recognized the transversal valuation of the evaluation in a school context, although there are variations, according to the years of schooling. Tendentially, the evaluation is understood as a deterministic process that aims at the classification and progression of school with significant impacts on the future of each one.

Keywords: curriculum, evaluation, students' perspective, educational practice.

Introdução

A avaliação assume grande relevância na prática pedagógica e tem sido alvo de diferentes investigações, no âmbito dos estudos curriculares (De Ketele, 2008; Fernandes, 2008; Magalhães & Stoer, 2002; Shavelson, et al., 2008). Como campo e com estatuto específico, a avaliação está inerente à ação educativa enquanto componente e processo e tem, atualmente, um grande impacto no processo de ensino e aprendizagem, na escola, na percepção social da escola, bem como na vida dos estudantes.

Na primeira secção, recorrendo a contributos de vários autores, pretende-se fazer um enquadramento teórico abordando os diferentes sentidos do conceito de avaliação no quotidiano e enquanto componente curricular. Num segundo momento, abordar-se-á a avaliação enquanto *práxis*, incidindo o foco nos diferentes instrumentos e estratégias de avaliação. Posteriormente, e tendo por base um estudo de caso, realizado num agrupamento de escolas do norte do país, e contemplando o 1.º e 2.º ciclos, pretende-se compreender as perspetivas dos estudantes sobre a avaliação, nomeadamente a importância dada aos diferentes instrumentos e processos de avaliação, bem como compreender a reação dos estudantes quando sujeitos de tais instrumentos/processos. Subsequentemente, serão apresentados e analisados os dados recolhidos, bem como uma reflexão sobre os possíveis aspetos subjacentes aos resultados apresentados. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, nomeadamente a pertinência e a relevância deste estudo, que se assume como um contributo e uma mais valia para a prática docente.

1. A avaliação enquanto componente curricular

É de relembrar que existem inúmeras perspetivas sobre a avaliação, a sua influência nos sistemas educativos e nas aprendizagens dos alunos, sendo recorrente no espaço público (que ultrapassa as dinâmicas e os âmbitos escolares e académicos) apresentar-se, tendencialmente, um discurso

pessimista sobre os processos e resultados da avaliação (Magalhães & Stoer, 2002; Pacheco, 2006).

Todavia, e ainda que seja um termo polissémico, é relativamente consensual que a avaliação é um elemento inerente ao currículo e às práticas/ aos processos de desenvolvimento curricular (Diogo, 2010; Paraskeva, 2000), que é desenvolvida de modo contínuo (Sacristán, 1991) o que implica que se mantenha no centro das discussões educativas e curriculares (Shavelson, et al., 2008).

De acordo com Taba (1991), esta pode referir-se aos objetivos e alcance de um currículo; às capacidades dos estudantes; à importância de várias matérias, o equipamento, materiais, a juízos de valor baseados em opiniões, como por exemplo, em inquéritos de opinião; ou ainda referir-se a um processo de recolha de dados acerca do alcance de objetivos e, um balanço destes.

Segundo Pacheco (2001), avaliar é a

expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos, formais ou informais, correspondendo a uma acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento da informação (p. 129).

Esta, não é ambígua e implica a construção de um valor manifestado numa apreciação qualitativa e/ou quantitativa. Em consonância com essa perspetiva, Diogo (2010) e Pratt (1980) reconhecem as múltiplas funções da avaliação, que incluem, entre outras, as dimensões de certificação e controlo, mas, também, de orientação do processo formativo e, ainda, de auxílio e motivação do estudante.

Ademais, de acordo com Sacristán (1998), avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial, mas sim um acto muito presente na prática pedagógica, o que evidencia a sua crescente importância e necessidade de investigação em contexto educativo. Assim, a avaliação é intrínseca à ação/construção curricular, na medida em que faz parte do currículo enquanto componente e processo (Diogo, 2010; Paraskeva, 2000), implicando-se, obrigatoriamente, nas práticas educativas e na conceção que cada professor tem sobre os processos de ensino e de aprendizagem (De Ketele, 2008). Neste âmbito, é necessário lembrar que, tendencialmente, a avaliação quantitativa é aquela que é escolhida pela maioria dos professores, ainda que, em parte, essa escolha seja marcada pela burocratização e pela a instabilidade curricular, que dificultam, por exemplo, a existência de práticas de avaliação qualitativa (Pacheco, 2006).

Segundo Pacheco (2001), o principal parâmetro da avaliação do estudante incide na valorização da aquisição de conteúdos como produto do pensamento (factos, conceitos, leis) e no domínio das

capacidades (operações intelectuais ou cognitivas). Estas perspetivas aproximam-se, no seu essencial, ao que Zabalza (2001) denomina da componente de *medição* na prática avaliativa, associada aos aspetos mais sumativos da avaliação (Fernandes, 2004).

Deste modo, perpetua-se um processo de avaliação centrado, essencialmente, nos testes sumativos, medindo unicamente a prestação dos estudantes numa perspetiva de sucesso ou insucesso escolar (Pacheco, 2001). Assim, são valorizadas as práticas de avaliação de cariz sumativo e fiscalizador, em detrimento de processos mais centrados no desenvolvimento dos estudantes (Fernandes, 2004), que potenciariam a adaptação das práticas pedagógicas a cada aluno (Diogo, 2010).

Em contraste, desde 1992, que a legislação portuguesa defende a avaliação formativa como fator principal de avaliação em contexto escolar e, “destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objetivos do currículo” (Despacho normativo 98-A/92, 1992, n.º18), ou seja, a avaliação centrada nos processos, nos recursos, no trabalho, com vista à promoção das aprendizagens. Em concordância com tais afirmações, a avaliação formativa deve:

fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e estar relacionada com: a auto-avaliação e auto-regulação das aprendizagens por parte dos alunos; a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação; participação dos alunos e de diversos intervenientes no programa de avaliação; a transparência de procedimentos; a definição de critérios relativos às competências a desenvolver; o feedback que os professores devem aos alunos de forma sistemática (Fernandes, 2007, 588).

Como já foi indiciado, a avaliação contempla múltiplas funções, dimensões e objetivos (Diogo, 2010; Fernandes, 2004; Pratt, 1980). Porém a que tem tido maior destaque é servir de meio para monitorizar o progresso dos estudantes através do currículo sequenciado, ao longo da escolaridade.

É de referir, que o professor usa, de modo consciente ou inconsciente, um modelo que, pelos seus pressupostos, apresente vantagens ou desvantagens, no entanto, ao utilizar apenas um instrumento ou estratégia de avaliação, como por exemplo a avaliação qualitativa, traduzida em notas, o aproveitamento escolar e consequentemente a transição de ano pode estar comprometida (Sacristán, 1991).

De acordo com o que foi referido, a avaliação não se deve “referir unicamente ao êxito do ensino ou da aprendizagem, mas deve também fornecer informações com base nas quais se possam tomar decisões” (Machado & Gonçalves, 1991, 216). Neste sentido, é inevitável reconhecerem-se elementos de subjetividade inerentes ao processo, pelo que se compreende a importância do professor conhecer e mobilizar diferentes modelos, estratégias e perspetivas sobre a avaliação, reconhecendo, deste modo, a sua importância e diversidade no contexto escolar (Denis, 1991).

2. A avaliação enquanto prática educativa

É pertinente recordar que a avaliação é, muitas vezes, confundida com uma medição associada ao movimento taylorista, ou seja, associa-se a avaliação à medição das aprendizagens e ao controlo de qualidade e, esta visão ainda tem impactos fortes nos contextos educativos (Fernandes, 2008). Por outro lado, a avaliação tem vindo a ganhar “ênfase como parte constante da interação entre investigação e ação” (Machado & Gonçalves, 1991, 216). Encarada de modo holístico, esta, deve basear-se numa diversidade de formas avaliativas tendo em conta a variedade dos fenómenos, factos ou características, mas também a variedade de dados a recolher e as finalidades a que a avaliação se destina (Diogo, 2010; Fernandes, 2004; Machado & Gonçalves, 1991; Pratt, 1980).

Existe uma grande diversidade de instrumentos e estratégias de avaliação. Zabalza (2001) refere-se às técnicas de avaliação como sendo, “qualquer instrumento, situação, recursos ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo” (p. 230). É pertinente referir que nenhum método é válido para todas as situações, portanto, o professor, deve conhecer uma panóplia de métodos e ir ajustando consoante as necessidades. Deste modo, de acordo com Stake (1991), é possível enquadrar-se a prática educativa do seguinte modo:

- **formativa-sumativa**: relacionada com a finalidade e período em que se realiza;
- **descritiva-valorativa**: associada à valoração, ou não, dos dados;
- **formal-informal**: quanto à proximidade e subjetividade do avaliador;
- **particularização-generalização**: referente à amostra e ao intuito da avaliação;
- **produto-processo**: relacionada com o foco da prática avaliativa;
- **pré ordenada-reacional**: quando são considerados objetivos ou quando são avaliados os fenómenos que surgem, inesperadamente;
- **holística-analítica** se a avaliação se efetua como “um todo” ou “um estudo de caso”;
- **interna-externa** se a avaliação é conduzida por agentes da organização educativa ou avaliadores externos.

Em consonância com o que já foi abordado, recorde-se que a avaliação não tem, implícita e obrigatoriamente, que se limitar a processos de medição (Fernandes, 2004; Pratt, 1980). Todavia, reconhece-se a sua suma importância para possibilitar que os professores tomem decisões sobre o processo educativo (Diogo, 2010).

Tendo em foco de análise a avaliação curricular, é importante que esta tenha em conta alguns fatores, tais como a formulação e a clarificação de objetivos, a seleção e construção de meios/instrumentos apropriados para obter dados, a definição dos critérios de avaliação, informação do “*background*” dos alunos e dos contextos educativos e, por último, a transposição dos dados dos processos de avaliação com o intuito de potenciar a melhoria do currículo e das práticas de ensino e de aprendizagem (Taba, 1991).

A par do enquadramento conceptual, é relevante refletir sobre as ações específicas que possibilitam o desenvolvimento dos processos avaliativos, no contexto escolar. Como recorda De Ketele (2008), existem diferentes métodos e estratégias, de acordo com o que se pretende avaliar e com o modo como se o pretende fazer.

As técnicas de avaliação podem, no essencial, ser agrupadas em três tipos: testes estandardizados, testes não estandardizados ou testes de “papel e lápis” (feitos pelo professor) e dispositivos informais. Há uma tendência para se limitar a avaliação ao uso de testes, por se supor que sejam mais objetivos e seguros, económicos, de fácil aplicação e, podem ser classificados de forma estandardizada possibilitando a comparação de níveis de realização entre as diversas áreas temáticas. Contudo, salientam-se limitações importantes, na medida em que os testes de “papel e lápis” são incapazes de medir as mais complexas e criativas formas de atividade mental. Assim, estes testes, devem ser também acompanhados de técnicas informais de avaliação como complemento, tais como: trabalho a pares, trabalho individual, visitas a museus, dramatizações, apresentações, leitura, etc.) (Taba, 1991).

Se, por um lado, os testes se focam na medição de conhecimentos e capacidades académicas, os métodos informais adicionam informação sobre a capacidade de pensar, as atitudes e os hábitos de trabalho (Fernandes, 2004; Shavelson, et al., 2008; Taba, 1991). Em concordância com o descrito, e mesmo reconhecendo a existência de currículo (uniforme), de *tamanho único* que serve para todos, a avaliação não implica a uniformidade processual (Formosinho, 1991). Esta deve ter em conta “elementos imprevisíveis relativos ao professor individualmente e às turmas e suas inter-relações” (Parlett, 1991, 241), de modo a que o docente tenha a possibilidade de, também com a avaliação, promover a motivação dos estudantes (Diogo, 2010; Parlett, 1991).

Ao longo dos tempos, tem-se defendido o paradigma sócio antropológico, no qual a avaliação é enquadrada conceptualmente como uma prática interpretativa (Parlett, 1991; Hamilton, 1991). Esta perspetiva associa-se, implicitamente, à conceção de professor como um profissional reflexivo (Alarcão, 2001) e transformador (Freire, 2011). Neste sentido, através das suas práticas, o professor assume-se como agente potenciador de mudança política e social (Parlett, 1991). Assim sendo, a inovação e a transformação são aspetos fundamentais nos processos de avaliação, uma vez que a avaliação é reflexo e reflete a prática educativa dos professores e o seu enquadramento conceptual e paradigmático (De Ketele, 2008; Hamilton, 1991).

É crucial referir que avaliação influencia o desenvolvimento dos sistemas educativos, na medida em que

influencia as ideias dos estudantes acerca do que é importante aprender, afeta a motivação e a perceção acerca dos saberes, capacidades e atitudes a desenvolver, estrutura a forma como os alunos estudam e o tempo que se dedicam ao trabalho académico, consolida as aprendizagens e promove o desenvolvimento dos processos de análise, síntese e dos processos metacognitivos (Fernandes, 2004, 9).

Se por um lado, há alunos cuja avaliação se traduz numa motivação, por outro, há casos em que a avaliação se traduz numa frustração, numa segregação dos alunos “bons” e “maus”, podendo levar ao afastamento da escola, em que se associa a avaliação a um processo penoso, quase dantesco (Pratt, 1980). Não menos importante é o *feedback* dos professores, quando se avalia, na medida em que este serve como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que os alunos têm vindo a seguir e, contribuir para motivar a aprender e delinear estratégias de aprendizagem e envolvimento nas tarefas. Assim sendo, a avaliação não se deve circunscrever a um simples valor quantitativo, mas também qualitativo, enquanto prática potenciadora da melhoria da aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2004).

3. Enquadramento metodológico

Em consonância com o que foi apresentado nas secções anteriores, o presente estudo tem como objetivos:

- i) compreender a reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação
- ii) compreender as perspetivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar;

Metodologicamente optou-se por um estudo de caso, que tem sido recorrentemente sustentado e desenvolvido no âmbito das ciências sociais e humanas (Bryman, 2012), uma vez que possibilita

o estudo das diferentes realidades sociais (Bassey, 2003). Como recorda Bryman (2012), um estudo de caso pode ser mobilizado em diversos contextos sociais, como um indivíduo, uma turma, uma organização educativa, entre outros. Deste modo, o presente estudo, teve por base um agrupamento de escolas do Norte de Portugal.

Assumindo, à semelhança de Bryman (2012), Stake (2005) e Walliman (2011), a necessidade de, num estudo de caso, explorar diferentes dados, optou-se por uma metodologia mista. Recorda-se que, neste âmbito, apresenta-se como essencial, recolherem-se e articularem-se dados qualitativos e quantitativos relativos ao que se pretende investigar (Coutinho, 2013).

De acordo com a nomenclatura indicada por Coutinho (2013), a técnica de recolha de dados foi um inquérito por questionário aplicado em dez turmas (do 2.º ao 6.º ano), num total de 188 inquéritos, sendo que apenas se analisaram 187 visto que um aluno revelou não ter conseguido responder ao que era proposto. É de salientar que o inquérito não foi aplicado ao 1.º ano, uma vez que este implicava que os alunos fossem proficientes na leitura e na escrita e, uma desconstrução das questões, por parte do docente.

O inquérito era composto por questões de escolha múltipla e por questões de resposta aberta relacionadas com os sentimentos experienciados no momento da avaliação, as preferências pelos instrumentos de avaliação e a relevância e importância desta.

Relativamente à caracterização da amostra, verificam-se que esta é equitativa no que concerne ao sexo dos participantes (Gráfico 1) por outro lado, o 2.º ano é o ano com mais alunos (23%) e o 3.º ano com menos alunos 18%) (Gráfico 2).

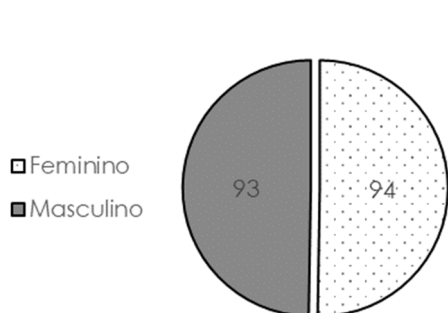


Gráfico 1. Sexo dos participantes

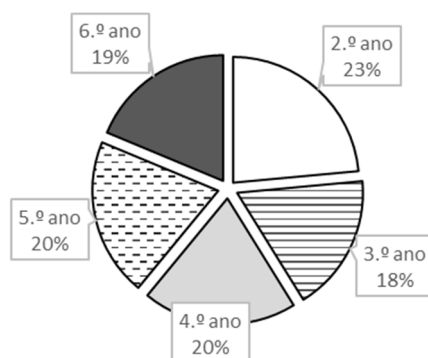


Gráfico 2. Anos de frequência dos participantes

4. Discussão dos dados

Para a presente análise de dados foram considerados dois parâmetros, espelhados nos objetivos já identificados: i) reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação; ii) perspectivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar.

No primeiro parâmetro, serão consideradas as perspectivas dos alunos relacionadas com as suas preferências relativamente aos processos e instrumentos de avaliação, assim como o modo como eles reagem à avaliação, em contexto escolar.

No segundo parâmetro, serão enquadradas as conceções que os estudantes apresentam sobre a avaliação e o modo como esta é materializada, através de técnicas e práticas, e sobre a sua funcionalidade.

4.1. A reação dos estudantes aos processos/instrumentos de avaliação

Para o presente plano de análise foram considerados, no essencial, dois aspetos: a reação dos alunos aos instrumentos de avaliação e quais as suas preferências neste âmbito.

Quando questionados sobre o tipo de sentimento que é despoletado nos diferentes momentos de avaliação (*Quando realizas qualquer tipo de prova de avaliação como é que te sentes?*), verifica-se que o sentimento predominante é o nervosismo (68%) (Tabela 1).

Sentimento selecionado pelos alunos	Frequência relativa
<i>Nervosismo</i>	68%
<i>Confiança</i>	42%
<i>Calma</i>	27%
<i>Motivação</i>	17 %
<i>Medo</i>	7%
<i>Aborrecimento</i>	3%
<i>Indiferença</i>	3%
<i>Desmotivação</i>	2%
<i>Irritação</i>	1%
<i>Outros (sem relevância estatística)</i>	2%

Tabela 1. Frequência relativa dos sentimentos selecionados pelos alunos

Ao analisar os dados, ainda que se verifique uma predominância do nervosismo, é possível reconhecerem-se sentimentos, estaticamente relevantes, de um cariz positivo, como a confiança (42%), a calma (27% e a motivação (17%). É de evidenciar que 17% dos alunos faz referência que

se sente motivado, ao longo do processo avaliativo, sendo essa, segundo Diogo (2010), uma das funções potenciais da avaliação.

É de salientar que nesta questão, os alunos poderiam selecionar mais do que uma opção. Deste modo, constatou-se que alunos selecionavam, a título de exemplo, o sentimento de nervosismo e confiança, simultaneamente. Este dado parece indicar que os estudantes podem experienciar diferentes reações às provas de avaliação. Uma das possibilidades apontadas, ainda que fossem necessários mais dados, é a reação diferencial dos alunos às diferentes áreas/disciplinas curriculares.

De modo transversal, os dados indicam que a avaliação é um processo que induz nervosismo nos estudantes, à semelhança do que é indicado por Pratt (1980), o que poderá estar relacionado com uma perspectiva determinista do processo avaliativo, que será desenvolvida em 4.2.

Ao analisarem-se os três principais sentimentos (nervosismo, confiança e calma), por anos de escolaridade, confirma-se que o nervosismo continua a ser o sentimento mais representativo. Ademais, no 2.º ano surge o sentimento de confiança e no terceiro ano o sentimento de confiança ultrapassa o nervosismo, no entanto, estes níveis de confiança descem no 4.º e 5.º ano e só voltam a recuperar no 6.º ano. Para além disso, no 4.º e 5.º ano predomina o sentimento de nervosismo, aspeto esse, que poderá estar associado à transição de ciclo. A fazer-se a análise de acordo com os anos letivos, constata-se que o sentimento de nervosismo é o mais estável e o que, em todos os anos, foi escolhido por maior número de estudantes (Gráfico 3). É de salientar que o 5.º ano é aquele em que os estudantes mais referem nervosismo, o que poderá estar relacionado com a transição entre ciclos, como já foi indicado.

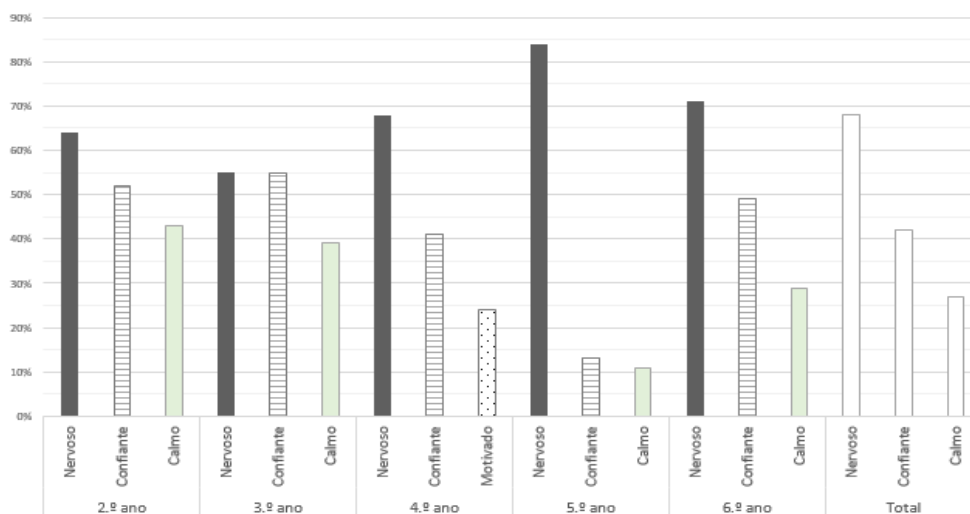


Gráfico 3. Distribuição dos três sentimentos mais selecionados, de acordo com o ano letivo

Instrumento/Método selecionado pelos alunos	Frequência relativa
<i>Fichas de avaliação</i>	41%
<i>Trabalhos de grupo</i>	24%
<i>Apresentações (orais)</i>	13%
<i>Trabalhos individuais</i>	11 %
<i>Participação</i>	9%
<i>Trabalhos para casa (TPC)</i>	9%
<i>Empenho</i>	6%
<i>Comportamento</i>	5%
<i>Caderno diário</i>	3%
<i>Leitura</i>	3%
<i>Pequenas provas</i>	3%
<i>Classificação/Medição</i>	4%
<i>De modo não explícito</i>	4%
<i>Outros (sem relevância estatística)</i>	2%

Tabela 2. Frequência relativa dos instrumentos/métodos de avaliação selecionados pelos alunos

Ao analisar-se a preferência dos instrumentos e técnicas de avaliação, verifica-se que a maioria das crianças indica preferir ser avaliada através de fichas de avaliação (testes sumativos) (41%), seguindo-se os trabalhos de grupo com 24%, apresentações orais (13%), trabalhos individuais (11%) e participação (9%) (Tabela 2.) Deste modo, indicia-se uma preferência pela modalidade de avaliação através do que tradicionalmente é denominado de “fichas de avaliação”, apesar das taxas de nervosismo apresentadas.

Como recordam Magalhães e Stoer (2002), a discussão sobre a avaliação entra, com regularidade no domínio público, em que muitas vezes é associada à promoção de qualidade do sistema educativo e à crítica de “uma posição «soft» em relação à avaliação” (p.33) por parte das Ciências da Educação. É relevante mencionar, que essa perspetiva vai ao encontro do que já foi indicado anteriormente, relacionado com a tendência para se valorizarem estratégias e instrumentos de avaliação mais *standardizados* e que aparentam mais objetividade (Fernandes, 2004), tendo impacto na credibilização do sistema educativo e das escolas em particular (Pacheco, 2006). A valorização de estratégias de avaliação, como testes, por parte da sociedade, espelhadas nos meios de comunicação social, e por transferência, nas escolas, pode induzir a preferência, por parte dos estudantes, por este tipo de instrumentos.

Interessa referir que 4% dos estudantes indica preferir que a avaliação se faça de modo implícito, sem explicitação desse facto (*Prefiro ser avaliada quando o professor diz que não é uma ficha de*

avaliação para não ficar nervoso, estudante 37, 4.º ano), indo ao encontro dos dados já referidos, relativos ao sentimento de nervosismo das crianças.

Analogamente, analisando a distribuição das preferências verificamos que no 2.º e 3.º ano há uma preferência pelos trabalhos de grupo, isto é, pelas modalidades de avaliação partilhada e de interagida, que progressivamente são substituídas por modalidades de cariz individual. No 4.º ano a diferença entre os testes e os restantes instrumentos de avaliação é muito significativa, assistindo-se por isso a uma hipervalorização deste tipo de instrumentos, que atinge o seu pico máximo no 5.º ano (Gráfico 4.). É de referir, novamente, que no total sobressai a preferência pelos testes, como indicado anteriormente.

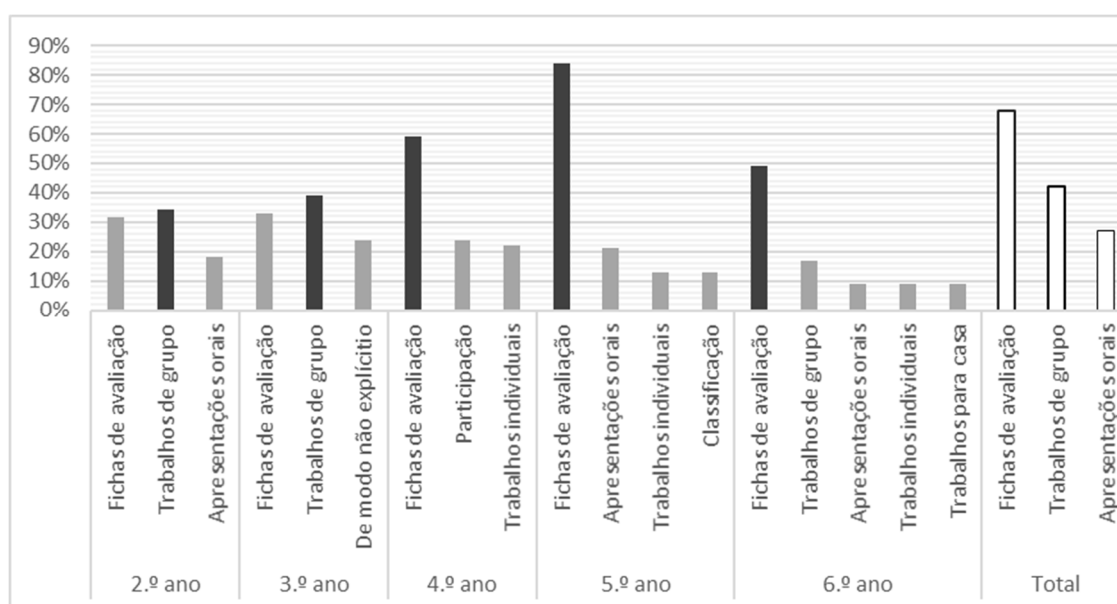


Gráfico 4. Distribuição dos três instrumentos mais selecionados, de acordo com o ano letivo

4.2. Perspetivas dos estudantes relativamente à importância e aos instrumentos/processos de avaliação em contexto escolar.

Para o presente parâmetro, foram consideradas duas questões: i) “Consideras que a avaliação, em contexto escolar é importante?”; ii) “Na tua opinião para que serve a avaliação? Porquê?”. Através destas questões pretende-se compreender de que modo os estudantes enquadram a avaliação e percecionam a sua importância. Com base nos dados recolhidos, é possível verificar que os estudantes do 1.º e 2.º ciclo consideram a avaliação relevante e que esta opinião é consensual, uma vez que apenas um aluno considerou que a avaliação não é importante (Gráfico 5). Deste modo, verifica-se que os alunos, mesmo nos anos mais precoces da sua escolarização, reconhecem a importância da avaliação inerente ao processo educativo e ao quotidiano escolar.

É relevante lembrar que, ainda que possam existir autores críticos a práticas específicas de avaliação, o reconhecimento da avaliação como um elemento basilar na e para as aprendizagens é consensual (Diogo, 2010; Fernandes, 2004; 2008; Pratt, 1980; Sacristán, 1991; Shavelson, et al., 2008; Taba, 1991;...).

Em consonância com a importância percebida pelos estudantes, é possível enquadrar a função da avaliação e, por inerência, os motivos da sua importância em três domínios diferentes: a progressão escolar, a classificação e a preparação para o futuro.

No que concerne à progressão escolar, salientam-se algumas respostas, tais como:

Para ver o trabalho do ano, para passar de ano ou reprovar (estudante 12, 6.º ano);

Sim, porque é para saber se sou bom estudante e se posso passar de ano (estudante 37, 3.º ano);

Sim porque assim posso ser mais inteligente e passar de ano (estudante 70, 2.º ano);

Na minha opinião a avaliação é para as crianças serem melhores estudantes, para passar de ano e para os professores saberem o que os estudantes sabem, porque é com base na avaliação que nós passamos de ano (estudante 103, 4.º ano);

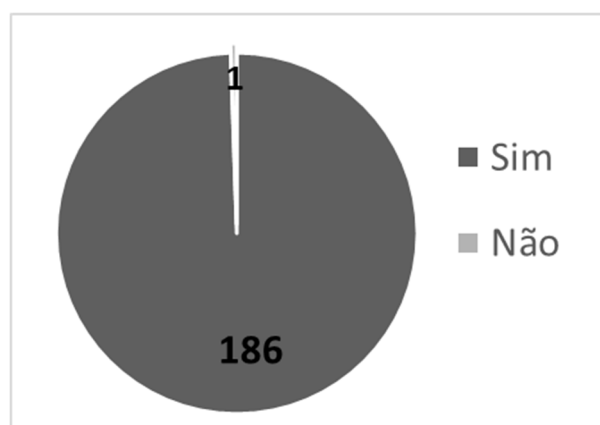


Gráfico 5. Distribuição dos estudantes, quando questionados sobre a importância da avaliação

Em concordância com os excertos, verifica-se que os estudantes centram o processo avaliativo na ação do aluno, relacionando-o com a imagem social do *bom estudante*, como aquele que *passa de ano*. Perceciona-se, deste modo, que os estudantes interiorizam a ideia de *meritocracia* associada a avaliação e à progressão de ano, que, como salientam Magalhães e Stoer (2002), tem impacto na percepção social da escola, dos sistemas educativos e das práticas pedagógicas. Tais concepções estão associadas à imagem social dantesca, tal como refere Pratt (1989) em que as crianças estão sujeitas a uma espécie de purgatório e quem tem sucesso entra no Paraíso e quem reprova está sujeito ao Inferno do insucesso. Ainda associado a este enquadramento conceptual, constata-se que, para alguns alunos, a avaliação vinculada à progressão escolar é

centrada no processo de avaliação e na figura do professor, ou seja, este precisa de saber o que o aluno sabe. Esta percepção associa-se aos aspetos de afirmação de autoridade, que podem estar integrados nos processos de avaliação (Magalhães & Stoer, 2002; Pacheco, 2006), que tem sido criticada por diferentes autores, que defendem que a hierarquia não deverá ser um elemento central do processo de ensino e de aprendizagem (Freire, 2011).

Por último, reconhecem-se, ainda, perspetivas nos estudantes relacionadas com a associação dos processos e resultados da avaliação à inteligência, como é indiciado pelo estudante 103, o que vai ao encontro da imagem social vigente e que não inclui a diversidade de inteligências múltiplas propostas por Gardner (1993).

Relativamente ao domínio classificação, é possível perceber as perspetivas dos alunos através dos seguintes excertos:

Sim, porque posso saber coisas novas que ninguém sabia, para ver se sou boa aluna ou não e se tento melhorar as notas e se o meu cérebro está a evoluir (estudante 44, 3.º ano);

Sim, porque costumo ter boas notas e cada vez tenho mais vontade de aprender (estudante 52, 3.º ano);

Sim considero, porque gosto que os meus pais e professores me achem um bom estudante e um bom filho e que tenho boas notas (estudante 168, 5.º ano);

Analisando as respostas dadas, verifica-se a importância concebida pelos estudantes do valor quantitativo do processo avaliativo. Como é indiciado pelas citações anteriores, constata-se que os alunos, nos diferentes anos letivos, atribuem um valor relevante e significativo às “as notas que as professoras decidem dar” (estudante 21, 6.º ano), acentuado, uma vez mais, a autoridade do professor, mas centrando nos aspetos quantitativos da mesma. Recordar-se, à semelhança de Pacheco (2006) e Fernandes (2004), que a avaliação sumativa e quantitativa continuam a ter maior relevância social e são aquelas que têm maior impacto nas organizações educativas. Essa percepção vai ao encontro do que é indicado pelo estudante 168 que, à semelhança do que foi aludido anteriormente, vincula o processo avaliativo, e a classificação em específico, à conceção social de *bom aluno* e *bom filho*.

É relevante indicar que, mesmo que os estudantes associem a avaliação à sua classificação, verifica-se que as crianças percebem diferentes funções da avaliação, como a motivação e a possibilidade de potenciar a aprendizagem. Essa conceção vai ao encontro do que já foi aludido, sobre as múltiplas dimensões e funções dos processos avaliativos (Diogo, 2010; Pratt, 1980).

Quanto ao domínio da preparação para o futuro é possível induzi-lo através de algumas perspectivas, indicadas por diferentes respostas dos alunos, tais como aqueles que são indicadas nas seguintes citações:

Sim, porque vamos para a faculdade e a seguir vamos ter carta para conduzirmos
“(estudante 75, 2.º ano);

Sim, porque podemos ser o que quisermos, como professor, trolha, médico e eu quero ser
médico (estudante 86, 2.º ano);

Sim, porque determina o que eu irei ser (estudante 175, 5.º ano);

Sim, porque mais tarde conta para o meu currículo (estudante 18, 6.º ano);

As crianças, ao considerarem existir uma relação entre a avaliação e *curriculum (vitae)*, indiciam, deste modo, uma preocupação evidente com o futuro. De acordo com os excertos apresentados, verificam-se indícios que indicam a existência de concepções da avaliação que atribuem uma reflexão sobre o futuro, nomeadamente a emancipação. Já o estudante 175 assume uma concepção determinista da avaliação, o que evidencia o peso da avaliação no percurso escolar, de tal modo, que pode ter consequências nas taxas de nervosismo analisadas anteriormente.

Os dados permitem, ainda, perceber que os estudantes associam a passagem de ano, relacionada com a avaliação, a processos deterministas, diretivos e linear. Neste âmbito, consideram que os processos avaliativos (formais) são os elementos únicos a determinar se os alunos podem *passar de ano*. Corroborando a possibilidade, este elemento poderá contribuir para nervosismo das crianças, tal como já foi aludido.

5. Considerações finais

Face ao exposto, salientam-se alguns aspetos pertinentes no presente estudo, tais como elevadas taxas de nervosismo, por parte dos alunos, no momento de avaliação, por ter sido um parâmetro que, de modo evidente, foi ilustrado através dos dados recolhidos.

É ainda relevante indicar a preferência, por parte dos estudantes, pela modalidade dos testes sumativos. Todavia, é relevante lembrar que os estudantes do 2.º e 3.º anos valorizam mais os processos de avaliação partilhada e de interajuda, o que pode estar relacionado com a importância e a ponderação que o docente atribui a tais modalidades. Neste sentido, parece indicar-se um processo de *escolarização*, em que os estudantes, progressivamente, assimilam as práticas mais valorizadas pelas organizações educativas, como a avaliação de cariz quantitativo.

Ademais, existe uma perspectiva do futuro constantemente presente na concepção dos estudantes sobre a avaliação, sendo que esta perceção é muitas vezes encarada de forma determinista e de

inspeção, ou seja, a avaliação determina o futuro do aluno e este tem de demonstrar ao professor o que andou a fazer. Tais concepções parecem estar, também, associadas às taxas de nervosismo apresentadas, e à autoridade, implícita e perpetuada, do estatuto do professor.

Por fim, importa referir a pertinência e relevância do presente estudo na formação docente, possibilitando uma reflexão sobre as práticas docentes bem como os constrangimentos destas, mas também uma reflexão sobre os sentimentos dos alunos em relação ao conceito de avaliação. Porém, esta reflexão deve ser acompanhada de uma mudança e inovação que objetive uma maior motivação e uma melhoria das aprendizagens dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Introdução. Em I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 1-14). PortoAlegre: Artmed.
- Bassey, M. (2003). Case study research. Em J. Swann, & J. Pratt (Edits.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 111-123). London: Continuum.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J.-M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. Em M. P. Alves, & E. A. Machado (orgs.), *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos* (pp. 109-124). De Facto: Santo Tirso.
- Denis, L. (1991). Políticas e Modelos de Avaliação. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Avaliação Curricular - Problemas e Perspectivas* (pp. 221-227). Porto: Edições Asa.
- Despacho normativo 98-A/92. (20 de 6 de 1992). Obtido de <https://dre.tretas.org/dre/43823/despacho-normativo-98-A-92-de-20-de-junho>
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Fernandes, D. (2004). *A Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
- Fernandes, D. (set/dez de 2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, pp. 581-600.
- Fernandes, D. (dezembro de 2008). Para uma nova teoria da avaliação do domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, pp. 347-342.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único. Em F. A. Gonçalves, *Curriculo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 261-267). Porto: Edições Asa.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. E. (1993). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences* (10 ed.). Basic Books.

- Hamilton, D. (1991). Para onde vai a avaliação? Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e perspectivas* (pp. 245-250). Porto: Edições Asa.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Magalhães, A., & Stoer, S. R. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao Sistema Educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 253-269.
- Paraskeva, J. M. (2000). *A Dinâmica dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: ASA Editores.
- Parlett, M. (1991). Avaliando Inovações no Ensino. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 239-244). Porto : Edições Asa.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and Development*. New York: Wadsworth Pub Co.
- Sacristán, G. (1991). Avaliação Curricular - Problemas e Métodos. Em F. A. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 212-220). Porto: Edições Asa.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., . . . Yin, Y. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning: A Collaboration between Curriculum and Assessment Developers. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 295-314. doi:10.1080/08957340802347647
- Stake, R. (1991). Métodos de Avaliação. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular- Problemas e Perspectivas* (pp. 228-234). Porto: Edições Asa.
- Stake, R. (2005). Qualitative Case Studies. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 443-465). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Taba, H. (1991). Um programa abrangente de avaliação. Em F. A. Machado, & M. F. Gonçalves, *Currículo e Desenvolvimento Curricular - Problemas e Perspectivas* (pp. 235-238). Porto : Edições Asa.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods: the basics*. Routledge.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa

O currículo - categoria administrativa ou prática docente?

António Carlos da Luz Correia*

Resumo

Que processos de tomada de decisão estratégica relativamente à configuração e conteúdos do currículo têm que ver com as dimensões institucional e organizacional da Escola? De que modo é feita a participação dos professores relativamente na tomada de decisões sobre a configuração e conteúdos do currículo? O processo de apropriação da terminologia curricular, em Portugal, permitiu superar as limitações e enviesamentos associados às terminologias anteriores? Desempenhou verdadeiramente um papel relevante na definição e reforço da profissionalidade docente? A comunicação toma como ponto de partida a ideia, desenvolvida em trabalhos de investigação desenvolvidos anteriormente, de *campo semântico curricular*, e discute a função homogeneizadora e normalizadora do currículo nos *modelos organizacionais da escolaridade* nos *Estados-Nação*, a partir do final do século XIX. Historicamente, o modelo escolar visou uma socialização que sustentasse a identificação do Estado-Nação enquanto referencial da comunidade de pertença dos cidadãos. A Escola, através do currículo, assumiu uma função normalizadora, assumindo como missão a erradicação da diversidade e do local. Num presente em que a heterogeneidade e a diferença marcam a supremacia, em que os saberes escolares não conseguem mais sustentar a ilusão de uma comunidade cívica preexistente à escola, o currículo surge como o conceito capaz de integrar essa diversidade e de recolocar a igualdade através da gestão das diferenças pelos actores que intervêm na escola. Que lugar afinal para os professores na construção do currículo escolar? O desafio situa-se, hoje, no desenvolvimento de um conjunto de práticas diferentes de socialização e de aprendizagem que configurem um sentimento de pertença a uma comunidade construída nas práticas e interações das quais a Escola participa, integrando a diferença e a diversidade.

Palavras-chave: Currículo; professores; comunidade educativa; Estado-Nação; profissionalidade docente; organizações educativas

The curriculum – Administrative category or teaching practice?

Abstract

What strategic decision processes about curriculum design and content are related to the institutional and organizational dimensions of schooling? What are the teacher's modalities of participation in the decisions on curriculum's design and content? Did the replacement process of the previous terminologies by the curricular one empowered teacher's professionalism in Portugal? The presentation starts with the idea of curricular semantic field developed in previous research work, and discuss the curriculum homogeneizing and normalizing vocation in the Nation State schooling models after the end of 19th century. Historically, the schooling model aimed at a socializing process that supported the Nation State as the framework of citizen's feeling of belonging. The schooling system assumed a normalizing role, erradicating every sign of diversity

* Professor Auxiliar Convidado – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

and erasing the local dimension. In a time where heterogeneity and difference are triumphant in which school knowledge no longer sustain the illusion of a civic community preexistent to school, the curriculum emerges as instrumentally capable of integrating that diversity and affirm equality through the difference management by the school's social actors. What place after all for teachers in the curriculum build up process? The challenge is about developing different socializing and learning practices that configure a feeling of belonging to a community through the activities and interactions incorporating difference and diversity.

Keywords: Curriculum; teachers; educational community; nation-state; teacher professionalism; educational organizations

1. Introdução: Razões de contexto

Que processos de tomada de decisão estratégica relativamente à configuração e conteúdos do currículo têm que ver com as dimensões institucional e organizacional da Escola? De que modo é feita a participação dos professores relativamente na tomada de decisões sobre a configuração e conteúdos do currículo? O processo de apropriação da terminologia curricular permitiu superar as limitações e enviesamentos associados às terminologias anteriores? Desempenhou verdadeiramente um papel relevante na definição e reforço da profissionalidade docente?

Fala-se muitas vezes, em Portugal, dos professores enquanto *construtores* e *decisores* do currículo. Verdadeiramente, é uma ideia que não tem tido tradução no modelo organizacional das escolas e agrupamentos nem nos referenciais de desenvolvimento profissional que sustentam a formação inicial. A orientação histórica do sistema e da cultura escolar alienou sistematicamente os docentes desse poder de decisão colocando-os como *executantes* e *controladores* do currículo através da sujeição burocrática ao cumprimento do programa e das directivas curriculares centrais.

O termo *currículo* está praticamente omnipresente no discurso educacional escolar em Portugal. Na legislação, na imprensa de educação e ensino e, indicador expressivo, no mercado editorial, multiplicam-se os títulos e as obras que o tomam como objecto principal de atenção. Nos ensinos básico e secundário está consagrada, pelo menos do ponto de vista formal, a importância dos projectos curriculares como instrumentos de referência na programação das actividades escolares.

Nas últimas três décadas, o ensino-aprendizagem foi atualizado na nova terminologia e, nesse âmbito, foi atribuída um lugar central aos professores, na construção do curricular, nomeadamente, aos que desempenham cargos de gestão pedagógica. De certo modo, aconteceu com o designativo de *curricular* o que quase se pode transpor, do argumento de

Pierre Bourdieu a respeito das consequências da utilização indiscriminada do qualificativo de *popular* (Bourdieu, 2001: 133). A banalização do seu emprego no contexto educacional escolar tornou dispensável a clarificação da terminologia curricular e das respectivas implicações, criando o risco de esvaziá-lo de sentido.

Não pretendo debater aqui uma eventual definição mais rigorosa ou correcta de currículo nem muito menos a bondade ou não do currículo por oposição a outras categorias que foram anteriormente estruturantes no discurso educacional em Portugal, casos de *Programa* e de *Didáctica*. Entendo que cada uma e todas as definições de currículo são fundamentais na busca do entendimento da relação que estabelecem com as dimensões organizacional e institucional dos contextos a que se aplicam assim como os intervenientes nelas relevantes.

O que coloco como central ao meu argumento é clarificar que processos de tomada de decisão estratégica relativamente à configuração e conteúdos do currículo têm que ver com as dimensões institucional e organizacional da Escola e, nestas, de que modo é feita a participação dos professores. Ou seja, pertencem, por um lado, ao domínio das políticas educativas e da (administração central) e, por outro, à esfera da administração e gestão escolares (escolas e agrupamentos de escolas), na sua aplicação e gestão nos respectivos contextos de intervenção educativa.

No segundo caso, existe de facto um lastro histórico, com implicações semânticas, que explica a ascensão e declínio recente das categorias *Programa* e *Didáctica* em Portugal em favor do *Currículo* e do seu campo conceptual. A rigor, o emprego de *Currículo* generalizou-se na terminologia educativa dos documentos institucionais de referência, com poucas exceções, e não teria qualquer utilidade contrariar essa tendência. O que está em discussão é se o processo de apropriação da nova terminologia curricular permitiu superar as limitações e enviesamentos associados às terminologias anteriores e se desempenhou verdadeiramente um papel relevante na definição e reforço da profissionalidade docente.

De facto, é convicção do autor que o percurso dos modelos de gestão e administração escolares não tem caminhado verdadeiramente no sentido do reforço da autonomia das organizações educativas escolares nem, no quadro destas, tem contribuído para o reforço da autonomia e da profissionalidade docentes ao nível dos processos de tomada de decisão curricular.

2. O Currículo: o objecto e o discurso

Do ponto de vista histórico, podemos recorrer a Licínio Lima quando este diz que é do processo de controlo político-administrativo da educação por parte do Estado, através da combinação da

laicização e centralização do ensino, que surge a escola pública enquanto organização, da mesma forma que é esta que materializa o controlo estatal da educação (Lima, 1992:40). Diria, a partir daqui, que o processo de institucionalização da terminologia curricular nas últimas 3 décadas tem integrado um esforço por parte do Estado em actualizar, relegitimar e reforçar o controlo sobre a educação escolar, sobre as suas organizações assim como sobre a prática profissional docente. Neste último caso, contrariamente a pontos de vista correntes, o contributo do referencial curricular no reforço da profissionalidade docente terá sido residual ou mesmo regressivo.

Numa análise à recensão feita aos textos publicados em Portugal no âmbito dos estudos curriculares entre 1990 e 2001 (Pacheco, 2002), chamam-nos a atenção três aspectos:

- O primeiro, tem que ver com a ausência de referências a trabalhos no âmbito da História do Currículo nem o reconhecimento da sua necessidade;
- O segundo, respeita à correspondência entre a definição de currículo subscrita pela generalidade dos curriculistas portugueses e a definição consagrada institucionalmente. Poderá não constituir uma mera coincidência e chama a atenção para a hipoteca teórica e prática desta área de produção discursiva da Educação, nomeadamente, no seio da instituição académica, das necessidades e orientações do Estado;
- O terceiro, a evidenciação de que a reforma educativa da década de 1980 e o conjunto de iniciativas ministeriais a partir de 1996 são os marcos de referência relevantes para a produção do conjunto dos trabalhos inventariados (Pacheco, 2002: 233).

A inscrição da terminologia curricular nas práticas pedagógicas e nas políticas educativas não significa a mera recuperação de um vocábulo sem grande tradição entre nós (Cardoso, 1987: 221). Contudo, essa compreensão tem sofrido de um duplo bloqueio. A produção do conhecimento pedagógico e dos saberes curriculares não se tem desenvolvido nem autonomizado institucionalmente, ficando prisioneira das necessidades político-burocráticas do desenvolvimento do próprio Estado e da administração escolar.

É quase uma tradição institucional, em Portugal, que a fundamentação pedagógica das reformas e das medidas educativas, até invocação de razões de ordem científica, sejam apresentadas sob a forma de introdução ou considerandos que acompanham o texto legislativo. A par desta realidade, a investigação e teorização curricular, em Portugal, salvaguardando alguma discussão teórica circunscrita, é escassa e realizada eminentemente em torno de estudos de caso.

Na falta de uma tradição consolidada de investigação científica primordial no campo das Ciências da Educação, a produção curricular tem seguido, no essencial, a reboque da agenda do Estado, e da produção científica de outros países (principalmente dos Estados Unidos da América), enquadrada pelos trabalhos a que o Estado ou sectores da administração educacional estão vinculados por protocolos e compromissos internacionais, nomeadamente no quadro da União Europeia e de instituições como a OCDE.

A correspondência dos modelos curriculares com as novas necessidades políticas do Estado, de reforma do sistema escolar e, prioritariamente, da formação de professores, fez com que o debate entre o Currículo e a Didáctica tivesse sido, sobretudo, nas instituições de ensino superior com formação de professores, um campo de disputa por reposicionamentos e relação privilegiada com financiamentos do Estado e da institucionalização de novas áreas de saber científico e da administração escolar (cf. Nóvoa, 1997: 13-15).

Apesar de ser invocada, com alguma regularidade, uma relação entre as práticas curriculares e a conquista da autonomia e reforço da identidade profissional docente, ela decorre mais da extrapolação de trabalhos teóricos de construção da autonomia do professor enquanto profissional reflexivo acompanhado de uma projecção idealizada na realidade organizacional das escolas portuguesas. A quase inexistência de problematização teórica e histórica tem permitido iludir o facto de que o discurso de *empowerment* dos professores está desamparado da realidade empírica. O percurso recente das organizações educativas escolares em Portugal sugere, aliás, que a autonomia das Escolas e Agrupamentos é cada vez menos representada em relação com o reforço dos professores enquanto profissionais autónomos e reflexivos, dotados de capacidade de decisão curricular, e cada vez mais com o papel dos Diretores e a municipalização da educação escolar de acordo, claro está, orientações da administração central.

A primazia na entrada do currículo pela vertente do Desenvolvimento Curricular dá-nos conta da sua mobilização instrumental ao serviço da intervenção política da administração escolar e representa também a imposição de um modelo específico de desenvolvimento profissional docente. Sustentaria assim uma abordagem *macro*, a partir da qual a administração escolar legitima as mudanças de orientação de política educativa que pretende introduzir e, ao mesmo tempo, veicula uma perspectiva *micro* que enquadra a lógica de formação de professores em termos de uma gestão curricular de cariz mais tecnicista e instrumental (Cf. Cardoso, 1987: 224).

O emprego sistemático do léxico curricular começa a manifestar-se nos finais da década de 1970 e continua pela de 1980, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1986. Deste processo resulta a publicação, em 1989, da Organização Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, através do Decreto-Lei 286/89. Esta situação surge num contexto de alterações ao formato e ao conteúdo dos cursos de formação inicial de professores e do retorno dos numerosos bolseiros que realizaram cursos de mestrado, em Ciências da Educação, em universidades norte-americanas, como parte de uma política subordinada às directrizes do Banco Mundial, com vista à implementação do ensino superior politécnico em Portugal.

A *Reforma de Roberto Carneiro*, consagra, em 1989, a denominação de *Organização Curricular* para recobrir os planos de estudos disciplinares. Curricular, na terminologia oficial, passa a referir qualquer área ou actividade que abranja o conjunto das disciplinas e programas leccionados e, por essa razão, torna-se comum, também, o surgimento de expressões do tipo *complemento curricular* ou *extra-curricular* para designar actividades ou sectores da vida escolar não directamente relacionados com os programas e as disciplinas escolares.

A partir do início dos anos noventa, a discussão curricular começa a disputar lugar no discurso educativo escolar a par dos enunciados em torno da autonomia das escolas e dos respectivos modelos de gestão e direcção. As questões curriculares e as de administração escolar são tratadas, institucional e academicamente, como realidades separadas, sem ligação orgânica entre si. O efeito é claro, a intervenção e regulação efectiva das questões curriculares faz-se a partir da aplicação dos modelos de administração e gestão escolar mas a temática curricular fica remetida quase exclusivamente ao âmbito da intervenção profissional dos professores, e no âmbito da sua formação inicial assistimos disputa do lugar da Didáctica pelo Desenvolvimento Curricular.

Na última década do século XX, alguns projectos lançados pela administração educativa central dos ensinos básico e secundário consagram o referencial anglo-saxónico do discurso curricular e a respectiva terminologia. O currículo, que já tinha um lugar significativo no discurso oficial, surge agora com um protagonismo reforçado nas propostas do *Pacto Educativo para o Futuro* apresentado pelo ministro da Educação, Marçal Grilo, em Maio de 1996, no lançamento dos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) e dos *Currículos Alternativos*, a publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, o *Projecto de Reflexão*

Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico (continuado com o *Projecto da Gestão Flexível do Currículo*) e o *Projecto de Reorganização Curricular do Ensino Secundário*.

A separação do domínio curricular dos restantes domínios do debate em torno das organizações escolares, conduz a uma descontinuidade entre a dimensão político-institucional dos saberes e aprendizagens que devem integrar o Currículo nacional e o acantonamento da componente curricular no campo das práticas pedagógicas, do seu desenvolvimento numa óptica “prática”, de aplicação. Os trabalhos de João Barroso, Rui Canário, Licínio Lima e outros têm sido, nesta perspectiva, contributos frequentemente mais iluminadores para o debate curricular do que alguns textos que dele se reivindicam. Uma obra, coordenada por António Nóvoa, foi pioneira na consagração da importância da afirmação de uma leitura organizacional da vida e da cultura escolares, tal como do currículo e do desenvolvimento profissional dos professores. Refiro-me ao livro *As organizações escolares em análise*, publicado em 1992.

Apesar da adopção de um conceito abrangente de currículo colocar a questão do modo como cada escola, no seu todo, e o conjunto das escolas organizam as suas actividades e se relacionam entre si e com as estruturas do ministério da educação, a discussão das questões curriculares em Portugal raramente articula ou integra a discussão das questões organizacionais, de administração e gestão das escolas, inevitáveis para considerar os processos de tomada de decisão. Decorre daqui uma natureza eminentemente retórica e sem capacidade interventiva real, redundando, na maior parte das vezes, em imposições de ordem burocrática pelos serviços centrais do ministério e pelos órgãos de direcção das escolas.

3. A construção histórica do modelo organizacional das escolas: Estado-Nação, Escola, currículo e professores

O conjunto de fenómenos e relações que organizam o currículo como categoria central da escolaridade moderna inscreve-se no contexto da afirmação histórica do modo de socialização que Guy Vincent e outros autores caracterizam como a *forma escolar* (Vincent, Lahire e Thin, 2001). A *forma escolar* inaugura modalidades próprias da relação pedagógica cuja existência só é possível pela institucionalização de modelos organizacionais de socialização escolar. O seu êxito requer e reforça a conquista da autonomia espaço-temporal face a outras relações sociais e assenta na comunicação escrita. O ponto essencial da *forma escolar*, como sublinham estes autores, tem que ver exactamente com a “invenção das *disciplinas escolares*” (Vincent, Lahire e Thin, 2001: 28).

À constituição, afirmação e expansão da *forma escolar* está, portanto, associada a definição e produção de saberes próprios, que lhe são específicos e inerentes. Podemos caracterizar quatro grandes áreas possíveis de problematização na constituição dos saberes escolares que podem ser vistos na condição de: a) objecto de transmissão (os que constituem o conteúdo prescrito do processo de ensino e aprendizagem); b) processo de transmissão, tanto do ponto de vista do ensino (professores) como da aprendizagem (alunos); c) contexto organizacional da escola (espaços, arquitectura, mobiliário, material didáctico, horário, calendário, durações, intervalos, etc.); d) relação com o meio e a sociedade em geral.

A abordagem da escolarização (*schooling*) e das suas raízes históricas confirma o percurso de demarcação das práticas sociais da *escolarização* e dos aparatos e dispositivos de conceptualização respectivos face às que se reportavam, até então, à *educação*. Três questões emergem na análise desse percurso: a *primeira*, tem que ver com a importância de que se reveste a existência de pessoal educativo especializado (professores); a *segunda*, com a indispensável disponibilidade de instrumentos educativos próprios (manuais escolares) e instalações educativas específicas (escolas) (Hamilton, 1989: 13); a *terceira*, evidencia que a operacionalização do conceito de currículo, ocorrida no decurso do século XVI, se faz a partir de transformações na concepção e na organização escolar, de uma maior diferenciação e estruturação internas, e está associada às necessidades práticas de articulação de todas essas componentes e da racionalização da respectiva gestão como totalidade (Hamilton, 1989: 43).

Desde o século XVII, que se desenvolveu, na Europa, a distinção entre a *pequena* e a *grande didáctica*. Enquanto Ratke e Harsdörfer exemplificariam o entendimento da *pequena didáctica*, Coménio representaria a concepção da *grande didáctica*. Segundo David Hamilton (1999), esta diferença na formulação dos princípios organizadores da didáctica encontra expressão regional ou nacional na sua apropriação e utilização. É assim que, em Espanha ou Portugal, a didáctica continua a ser vista como uma dimensão artesanal da realização do ensino na sala de aula enquanto que, noutros países, tem sido encarada, em contraste, como a expressão da responsabilidade dos arquitectos do sistema e dos planeadores educacionais, investidos na responsabilidade global pela concepção, elaboração e condução dos sistemas de escolarização. O currículo ou a dimensão curricular da Escola não são, portanto, separáveis das racionalidades desencadeadas no decurso da institucionalização do modelo de escola graduada, tanto no ensino primário como nos liceus. O desenvolvimento dos critérios de caracterização do indivíduo e da composição dos grupos homogêneos de alunos não encontrou os seus fundamentos numa

qualquer intencionalidade pedagógica desligada do contexto onde esses critérios ocorrem como pertinentes e se operacionalizaram. O regime de classes (a escola graduada) acompanhou e interagiu com as transformações curriculares na medida em que eram inerentes ao desenvolvimento da cultura organizacional da escolaridade. É na ênfase da perspectiva organizacional que a questão das transformações organizacionais das escolas, dos seus modelos de gestão e administração que se deve proceder à discussão das características e natureza da dimensão curricular hoje.

Através de uma pesquisa histórica conduzida sobre o desenvolvimento do sistema escolar e das políticas curriculares na Prússia, no decurso do século XIX, Hopmann mostrou como o Estado conduziu uma política deliberada de construção de um modelo assente na *compartimentação*, numa lógica de *segmentação* e dispersão no quadro da administração escolar e dos elementos discursivos constituintes do currículo formal. Inclui-se neste aparato a organização de um *sistema de licenças*, ou seja, a separação da planificação do ensino na escola e na aula da elaboração e controlo do currículo pelo Estado central (Hopmann, 1991: 43-44). Em termos concretos, separam-se as funções de controlo das de execução o que, no caso dos professores, se traduz, por um lado, na obrigação de conformidade com os conteúdos e disciplinas escolares constantes dos programas e planos de estudo mas, por outro, lhes é reconhecida autonomia na escolha do método que seguem para o fazer (Hopmann, 1991: 48-49).

A ideia de *currículo* ou *programa* surgiu como instrumento administrativo destinado a regular a relação da tomada centralizada de decisões sobre as disciplinas escolares e a sua implementação local, mediada por regulamentos distintos acerca dos exames, da progressão nos estudos, das matrículas, da formação de professores, etc. As vantagens políticas destas medidas foram imensas na medida em que inviabilizaram qualquer tentativa de construção de alternativas reformistas de carácter global, impediram a responsabilização de alguma instância pelo funcionamento da totalidade do sistema, remetendo-a sempre para níveis específicos, nomeadamente, determinados pela organização disciplinar, e em certos casos como sendo do domínio exclusivo de especialistas. Esta característica organizacional permitiu, também, a aceitação parcial de novos conceitos em contextos circunscritos, não afectando, por essa razão, os equilíbrios de conjunto (Hopmann, 1991: 46-47).

Hopmann (1991) faz-nos perceber, assim, a partir do desenvolvimento do sistema de ensino na Prússia do século XIX, que o ênfase colocado na produção dos saberes profissionais, dos instrumentos e técnicas de transmissão disciplinares, acaba por conduzir a um dispositivo que

viabiliza uma autonomia corporativa docente mas conserva o controlo do conteúdo do programa ou do currículo escolar na esfera de intervenção do Estado (poderíamos acrescentar, nos dias de hoje, as instituições supranacionais como a OCDE).

As relações de sentido, que constituem os objectos e o ambiente ou contexto em que se inscrevem, exprimem-se por intermédio dos conceitos. As lutas em torno da imposição institucional e política de um léxico considerado adequado decorrem de implicações políticas e sociais bem marcadas (Koselleck, 1990: 103). Um conceito não se limita a reproduzir uma determinada realidade empírica, participa na respectiva construção e existência, proporcionando a possibilidade de concretização de determinadas práticas empíricas em detrimento de outras (Koselleck, 1990: 110).

4. Regresso ao passado (relativamente) recente em Portugal

A Reforma Veiga Simão, em 1973, é um momento em que ocorre uma maior abertura ao exterior e busca de modelos e soluções educativas provenientes de outros países. Do ponto de vista dos serviços da administração escolar, conceberam-se estruturas e serviços para cuja vocação pretendia ser a de “pensar” e “organizar” as medidas de política educativa geral.

O lugar do currículo no léxico da educação escolar manteve-se, no entanto, subsidiário e disperso no quadro geral das práticas discursivas em Portugal. Este período foi assinalado por medidas e iniciativas políticas decisivas na estrutura e no funcionamento do sistema educativo escolar em Portugal, aos mais variados níveis, e ainda no crescente envolvimento em iniciativas e instituições internacionais de âmbito educacional escolar (Freitas, 2001). A *Versão Preliminar do Projecto de Estabelecimento dos “Centros Regionais de Apoio Permanente”*, elaborada pelo secretariado do CERI, OCDE, Maio de 1975), onde uma das principais actividades atribuídas aos CRAP, é a do Desenvolvimento Curricular Local, postula a necessidade de uma instituição permanente vocacionada para o desenvolvimento curricular (GEP, 1977-III: 66).

Outros factos merecem destaque como a actividade e os documentos produzidos pelos Departamento de Educação da Universidade do Minho (Julho de 1975), Departamento das Ciências da Educação do Instituto Universitário dos Açores, a criação, em 1976, da Universidade Aberta (Decreto-Lei 146/76), da Faculdade de Pedagogia (Decreto-Lei 147/76) e a substituição do Instituto de Tecnologia Educativa pelo Instituto de Inovação Pedagógica (Decreto-Lei 659/76). Um documento central na explanação das novas linhas discursivas emergentes e da vinculação às orientações de organizações internacionais foi o relatório intitulado *A organização do desenvolvimento curricular em Portugal – Estudo preliminar*, publicado em Março de 1977 pelo

Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP), do Ministério da Educação e Investigação Científica. O estudo resulta de compromissos estabelecidos entre o Estado português e o Banco Mundial, durante a visita a Portugal de uma equipa deste último, em finais de 1976 (Afonso, 1994:113). Foi levado a cabo por uma equipa de trabalho constituída por Roberto Carneiro (o coordenador), L.C. Taylor (consultor da OCDE), Maria do Rosário Carneiro, Virgínia Couvreur Smith e Maria Eugénia Ponce de Leão (nomeada pelo Secretário de Estado da Orientação Pedagógica). O intuito principal desta iniciativa visou a “eventual criação de uma organização nacional de desenvolvimento curricular em Portugal” (GEP, 1977: 3).

A declaração, feita na I parte, de *A organização do desenvolvimento curricular em Portugal – Estudo preliminar*, acerca do entendimento feito do conceito de currículo, demonstra, para lá da pretensão que ele se assumia como uma categoria determinante na cultura organizacional escolar, que esse esforço parte, como é tradição em Portugal, da iniciativa política do Estado e, neste caso, em subordinação directa a orientações programáticas de instituições internacionais: “*Curriculum*, na acepção em que será utilizado e sem prejuízo de um debate mais teórico e completo sobre o domínio que abarca (ver a II Parte do documento), representa um conjunto de actividades, intencionalmente preparadas para apoiar o processo educativo que se desenrola na escola (visando a aquisição pelo aluno de certos conhecimentos, aptidões, atitudes, métodos, etc.)” (GEP, 1977: 6 - I)

A II parte do relatório, da autoria de Roberto Carneiro, com o título específico “Fundamentos conceptuais e metodológicos do desenvolvimento curricular” limita-se a uma referência sumária à pluralidade de abordagens possível e à utilidade das soluções de compromisso. A utilização da categoria do currículo visava legitimar uma remodelação organizacional da Escola em Portugal e não tanto a aprofundar um debate académico que, na verdade, nunca chega a existir. Não há, nas várias possibilidades apontadas de entendimento de currículo, nenhuma menção a autores, modelos ou trabalhos portugueses nem sequer a alguma tradição reflexiva ou doutrinária em que pudesse filiar-se. O peso das referências teóricas curriculares americanas e a escassez de elementos históricos, teóricos e reflexivos sobre a realidade portuguesa é revelador, por um lado, da debilidade da investigação nacional no contexto académico e, por outro lado, da dependência da entidade tuteladora, ou seja, o Banco Mundial. Às Escolas Normais Superiores é atribuída, em complemento da formação de professores, a missão de desenvolver investigação educacional e servir de retaguarda reflexiva e racionalizadora da intervenção dos serviços da administração escolar. Existem referências a um “Esboço de um programa de desenvolvimento

da Escola Normal Superior de Lisboa”, de 1974, onde estaria prevista a criação de um Centro de Inovação e Avaliação Curricular (GEP, 1977-III: 66).

No ano lectivo de 1976/1977 é criada, na Universidade do Minho, no âmbito dos cursos de formação de professores, a cadeira de *Teoria Curricular e Docimologia*, assinalando o que parece ser a primeira formalização académica, no plano de estudos do ensino superior, do currículo como área do saber (cf. Freitas, 1998: 13). Os cursos de licenciatura são reformulados, depois de 1980, e surge a cadeira de *Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino*, herdeira das anteriores cadeiras de *Teorias da Aprendizagem e Modelos de Ensino* e *Teoria Curricular e Docimologia* (Pacheco, Vieira & Costa, 1993: 611). No caso do ensino secundário, o currículo surge sob a designação de *Teoria Curricular*, aplicada em termos de *Desenvolvimento Curricular*, a partir de 1985 (DL 150-A/85, de 8 de Maio), conforme nos dizem os mesmos autores, no contexto da formação em serviço (Pacheco, Vieira & Costa, 1993: 612).

A presença e influência determinante do Banco Mundial, mercê dos acordos negociados pelo Estado português, são um dado crucial do final dos anos 1970, antecedendo a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 1986. Nesta altura, começam a surgir regularmente textos e eventos de reflexão pedagógica em que o currículo é convocado enquanto categoria importante na problematização educativa; O segundo período é marcado pelo lançamento da Reforma Educativa, em 1989, e conhece, mais recentemente, alguma renovação nos ensaios de Reorganização Curricular, no Ensino Secundário, e na Gestão Flexível do Currículo, no Ensino Básico, desenvolvidos a partir de 1996/1997.

Depois da publicação da LBSE e, sobretudo, com a constituição da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada em Janeiro de 1986, a agenda, em torno da qual se organiza o discurso e o debate curricular, é claramente marcada pelos trabalhos e pelas propostas apresentados por aquela comissão. Mais uma vez, na tradição escolar portuguesa, o impacto das propostas curriculares decorre do protagonismo político das comissões nomeadas para o efeito e da correspondência com as necessidades da agenda educativa do Estado.

A publicação da Organização Curricular, em 1989, e o lançamento dos novos programas disciplinares, do 1º ao 3º ciclos do Ensino Básico, e também do Secundário, a partir de 1990, prolongaram o debate, incorporando-lhe mais alguns tópicos específicos. A definição dominante de currículo que enforma os trabalhos da CRSE, que serve a perspectiva estratégica da administração escolar central, está expressa na “Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário”, apresentada por J.J.R. Fraústo da Silva

(Coordenador), Roberto Carneiro, Manuel Tavares Emídio e Eduardo Marçal Grilo, em Novembro de 1987.

É importante referir, a propósito da importação do referencial teórico do currículo dos Estados Unidos que, no contexto norte-americano, o fulcro do processo de profissionalização das ocupações referentes à educação escolar situa-se na administração escolar. Aos administradores escolares compete responder pelo sucesso das escolas, o controlo dos professores e a apresentação de resultados à opinião pública. O desenvolvimento de formação especializada em administração escolar nas universidades e a primazia da mentalidade empresarial nas concepções acerca da educação escolar conduzem à autonomização da administração escolar, cuja profissionalização se faz em separado da dos professores.

Os professores, em contrapartida, são considerados instrumentos a controlar muito mais do que agentes com poder de decisão acerca do modo como a escolarização deve ser conduzida. Ainda hoje, esse posicionamento diferenciado se revela através das propostas de renovação do pensamento e da organização curricular, cuja liderança é reservada ao *supervisor* e não tanto aos professores (Tanner & Tanner, 1995: 652).

Do ponto de vista organizacional, os administradores escolares detêm o poder de decisão sobre o currículo e, hierarquicamente, controlam os professores, embora, ao mesmo tempo, a sua posição seja precária face aos poderes económicos e políticos e, inclusive, às pressões da opinião pública. Mesmo do ponto de vista da formação académica e profissional, os administradores escolares passam a usufruir de um *status* mais elevado.

O currículo, no contexto norte-americano, tem sido assim, primordialmente enquanto categoria discursiva da administração escolar, destinado a fornecer as linhas orientadoras não apenas dos conteúdos das aprendizagens e da orientação da socialização escolar, em função das pressões económicas, sociais e religiosas, afirmando-se também como um instrumento de controlo da acção dos professores (Popkewitz, 1987: 4-5).

5. Regresso ao presente: escolas, currículo e professores. O missing link: uma ideia de comunidade em permanente construção da qual a Escola participa

“(...) the school, for Dewey, was an integral part of community life; it was also an instrument for social reform” (Flinders, David J. & Thornton, Stephen J., 1997: 4-5).

E agora? Que lugar afinal para os professores na construção do currículo escolar? Flinders, David e Thornton (1997), na citação apresentada acima, a propósito do legado de John Dewey, dão uma pista crucial para os novos caminhos. Dizem eles que “a Escola, para Dewey, constituía

uma componente integral da vida da comunidade constituindo também uma ferramenta para a reforma social”. Não podia ter encontrado uma citação mais expressiva do potencial do currículo mas também da complexidade dos desafios que enfrenta.

As transformações das últimas décadas no sentido da conquista de um maior poder profissional dos professores trouxeram a lume a questão da sua participação, em novos termos, no currículo, nas suas diferentes dimensões. Já não se trata apenas da capacidade dos professores aplicarem rigorosamente o que lhes é prescrito que façam, por instâncias que lhes são exteriores. O que é reivindicado agora é que intervenham também no processo de decisão quanto à selecção e apresentação dos saberes que regulam a socialização escolar.

Apesar da legitimação da entrada do currículo na arquitectura conceptual do conhecimento educacional, em Portugal, ter vindo a ser feita em nome da capacitação dos professores enquanto *construtores* e *decisores* do currículo ela verdadeiramente não tem correspondência no modelo organizacional das escolas e agrupamentos nem nos modelos de desenvolvimento profissional. Este pronunciamento que reivindica a ruptura com a orientação histórica do sistema e da cultura escolar portuguesas que alienou os docentes desse poder de decisão e os colocou como *componentes*, *executantes* e *controladores* do currículo através da sujeição burocrática ao cumprimento do programa (Roldão, 2003: 29), ainda está por concretizar.

As definições correntes do currículo colocam-no habitualmente como *recurso* pertinente detido pelos professores, atribuindo-lhes uma centralidade discursiva nos processos decisoriais e nas relações de poder escolares como se de um mero acto de vontade se tratasse. Contudo, a realidade não se constitui a partir de meras declarações de intenções. O que está em equação são as condições institucionais e organizacionais que remeteram os professores no passado para a periferia dos processos e dos centros de decisão curricular, circunscrevendo o campo da sua autonomia e da sua identidade nos processos de transmissão didáctica. Pela mesma ordem de razões, o problema actual é o de verificar se existem, de facto, alterações organizacionais e institucionais que desloquem para os professores recursos suficientemente pertinentes e decisivos para reposicioná-los na matriz relacional de poder da Escola em Portugal e tornar o currículo uma categoria reguladora e regulada do modelo organizacional de escola ao seu efectivo alcance (Barroso, 1995 e 1999a).

No momento em que a heterogeneidade e a diferença marcam a supremacia, em que os saberes escolares não conseguem mais sustentar a ilusão de uma comunidade cívica nacional

única na escola, o currículo surge como o conceito capaz de integrar essa diversidade e de recolocar a igualdade através da gestão das diferenças pelos actores que intervêm na escola.

De novo. Qual é a questão central no nosso argumento? Como se ultrapassam os impasses e constrangimentos na intervenção profissional dos professores na construção dos projectos curriculares? Insisto, não é o currículo, na diversidade de acepções que o seu campo conceptual abarca, que está em questão. O que está em discussão são os níveis e a capacidade de decisão curricular dos professores, na dimensão organizacional da Escola, em relação com o reforço da profissionalidade docente, na sua autonomia e responsabilidade.

Basil Bernstein (1986, 1990) já há largos anos procedeu à caracterização dos processos e da natureza do discurso pedagógico e das transmutações de sentidos sofridas pelos textos no decurso da sua circulação por contextos de produção e reprodução. O simples acesso à manipulação do currículo como categoria discursiva permite posicionar vantajosamente os professores na arena educativa escolar? Assim sendo, a sua ausência no passado permitiria justificar o desapossamento mas não explica que essa situação se mantenha no presente.

A socialização escolar introduzida pela fórmula organizacional da Escola de Massas visou superar localismos e dispersões. A emergência dos sistemas escolares nacionais desenvolvimento do Estado e a necessidade de dotar-se de quadros para a administração pública. A escola colocou em relação mútua os aspetos organizacionais e conceptuais capazes de difundir novos modelos culturais, construir a ideia de Nação e estabelecer a unidade política e cultural dos Estados-Nação, em ascensão. O desenvolvimento de uma identidade nacional requereu uma socialização institucional universal descontextualizadora das culturas de pertença, particularmente das camadas populares, o desenvolvimento de uma língua-padrão e de uma literacia popular baseada na comunicação escrita (Green, 1997: 35).

As debilidades estruturais do Estado, em geral, e da existência organizacional da administração escolar, central e local, fizeram com que a construção organizacional e curricular das escolaridades se processasse utilizando como veículo privilegiado a legislação e a folha oficial sem diálogo ou parceria com os interesses locais. A Escola para se transformar e corresponder na sua missão aos desafios e problemas das populações das sociedades atuais não pode ser pensada como uma realidade distinta da sociedade. Tem que ser pensada enquanto parte de um projeto de intervenção e transformação social global.

A reflexão sobre comunidade e sociedade civil, cidadania e intervenção cívica são centrais para pensar a Escola hoje. A escola atual elabora numa representação idealizada de uma

comunidade que raras vezes tem correspondência efetiva na realidade social da sua população escolar nem tem expressão no seu modelo organizacional. A *comunidade educativa*, enquanto referência discursiva para a Escola, é uma ideia que remete primordialmente para a relação que aquela estabelece com as famílias e os encarregados de educação. Frequentemente, reduz-se à atribuição de responsabilidades às famílias das situações de fraco rendimento académico ou no plano de comportamentos disruptivos. Uma comunidade educativa correspondendo a uma comunidade mais ampla, estável e homogênea é um estereótipo sem correspondência empírica. Para lá da retórica discursiva, a relação real das escolas com as famílias que habitam na sua área de influência geográfica revela diferenças e discrepâncias socioculturais que configuram grupos e fragmentos de comunidade que se ignoram mutuamente ou mesmo se relacionam com alguma conflitualidade. O desafio, hoje, não se coloca em termos da Escola promover uma ligação a Comunidade que lhe preexiste de forma dada e adquirida. Essa comunidade não existe e provavelmente nunca existiu. O desafio situa-se no desenvolvimento de um conjunto de práticas de socialização e de aprendizagem que configurem um sentimento de pertença a uma comunidade construída por essas mesmas práticas e interações das quais a Escola faz parte e intervém.

Mudar o rumo da dinâmica escolar requer a existência de projetos de cidadania com expressão na educação escolar. A autonomia das organizações educativas escolares passará também, no quadro daqueles projetos, pela alteração das características das espaço-temporalidades escolares, necessariamente mais abertas e visíveis, e também na implicação daquelas nos projetos de intervenção social. Como refere Talja Blokland (2017) “Fluidity, instability, and change are thus inherent to cities and their hinterlands (p.168). O currículo, nomeadamente, através dos projectos curriculares das Escolas pode constituir um instrumento poderoso para criar mecanismos de socialização, identificação, participação e reconhecimento social.

Os professores são um elemento essencial para a construção dessa dinâmica. A já mencionada Talja Blokland afirma que “the old idea of community as a fixed thing that people can opt or be pushed into or out of will not provide a model for an inclusive city for all people (Blokland, 168-169). Talvez valha a pena estabelecer uma reflexão afim com a Escola, o Currículo e os desafios da profissionalidade docente enquanto componente dessa diversidade e mudança.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Natércio G. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). *Autonomia das Escolas - cinco anos e cinco ministros depois Educação e Matemática* n.º 73 .
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, 17 (2) , pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beltrán Llavador, Francisco (1991). *Política y reformas curriculares*. València: Universitat de València.
- Bernstein, Basil (1986). "On pedagogic discourse" in [Richardson, John G., ed.], *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York, Westport Conn., & London: Greenwood Press, pp. 205-240.
- Bernstein, Basil (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV: class, codes and control*. London & New York: Routledge.
- Blokland, Talja (2017). *Community as Urban Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.
- Cardoso, Abílio (1987). "Em torno dos conceitos de currículo e desenvolvimento curricular", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXI, pp. 221-231.
- Correia, António Carlos Luz (2017). "Intervir na sociedade de hoje e reinventar a escola do presente", *Elo* 24, *Revista do Centro de Formação Francisco de Hollanda*, julho, pp. 95-101.
- CRSE (1988a). *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988b). *Documentos preparatórios*. 2 vols. Lisboa: Ministério da Educação.
- Flinders, David J. & Thornton, Stephen J.; eds. (1997). *The curriculum studies reader*. New York/London: Routledge.
- Freitas, Cândido Varela de (1988). "O planeamento na estruturação dos *curricula*" in [CRSE], *Planeamento educativo*. Lisboa: ME, pp. 33-40.
- GEP (1977). *A organização do desenvolvimento curricular em Portugal – estudo preliminar*. I e II partes. Lisboa: GEP.
- Green, Andy (1997). *Education, globalization and the nation state*. Basingstoke: Macmillan.
- Gundem, Bjorg B. & Hopmann, Stefan; eds. (1998), *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hamilton, David (1989). *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.
- Hamilton, David (1999). "The pedagogic paradox (or why no didactics in England?)", *Pedagogy, culture & society*, vol. 7, nº 1, pp. 135- 152.

- Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hopmann, Stefan (1991). "Las multiples realidades de la elaboración de la política curricular", *Revista de educación*, 296, pp. 43-72.
- Koselleck, Reinhart (1990). *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (réimp. 2000).
- Lima, Licínio C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- Nóvoa, António (coord.) (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote (pp. 13-33).
- Nóvoa, António; coord. (1992b). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / D. Quixote.
- Nóvoa, António & Popkewitz, Thomas, orgs. (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (1997). "Nota de apresentação" in [Goodson, Ivor F.], *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, pp. 9-16.
- Pacheco, José Augusto (2002). "Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares", *Investigar em educação – revista da sociedade portuguesa de ciências de educação*, Julho, vol. 1, nº 1, pp. 227-273.
- Pacheco, José Augusto; Vieira, Felicidade & Costa, Luís (1994). "A teoria e desenvolvimento curricular como disciplina e a sua proposta de formação de professores" in [AIPELF/AFIRSE], *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas – IV Colóquio da AFIRSE/AIPELF*, Lisboa 19-20 Novembro 1993. Lisboa: Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pp. 611-627.
- Popkewitz, Thomas S.; ed. (1987). *The formation of school subjects: the struggle for creating an American institution*. New York: The Falmer Press.
- Roldão, Maria do Céu (1999a). "O currículo como projecto: o papel das escolas e dos professores" in [Marques, Ramiro & Roldão, Maria do Céu, org.], *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada*. Porto: Porto Editora, pp. 11-21.
- Tanner, Daniel & Tanner, Laurel (1995). *Curriculum development: theory into practice*. New Jersey: Prentice-Hall, 3ª ed.
- Vincent, G.; Lahire, B. & Thin, D. (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47.

Encontros discursivos entre o currículo e a didática no debate sobre a formação docente

Maria Angélica da Silva*, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Resumo

Neste artigo abordamos as interseções e as especificidades entre os campos da Didática e do Currículo, compreendendo seus estatutos epistemológicos como complementares e interdependentes no que se refere ao trato dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse viés, dialogamos com Pacheco (2005), Pacheco e Oliveira (2013) e Leite (2013) ao nos aproximarmos do entendimento de que ambas as áreas do conhecimento debruçam-se sobre a organização e o desenvolvimento do “que” e do “como” se ensina e se aprende. Sendo assim, o Currículo e a Didática constituem a práxis docente, ao tratarem respectivamente de projeto educativo e materialização. Além do que, em ambos os campos a prática assume lugar de centralidade, sendo tomada como ponto de partida e ponto de chegada na produção de saberes-fazer.

Palavras-chave: Currículo. didática. diálogo.

Discursive meetings between curriculum and didactics in the debate on teacher education

Abstract:

In this article we discuss the intersections and specificities between the fields of Didactics and Curriculum, including their epistemological statutes as complementary and interdependent with regard to the treatment of teaching-learning processes. In this bias, we dialogue with Pacheco (2005), Pacheco and Oliveira (2013) and Leite (2013) as we come to the understanding that both areas of knowledge focus on the organization and development of "what" and "how" is taught and learned. Therefore, the Curriculum and Didactics constitute the teaching praxis, when dealing respectively with educational project and materialization. In addition, in both fields practice takes center stage, being taken as the starting point and point of arrival in the production of know-how.

Keywords: Curriculum. didactics. dialogue.

Introdução

Discussões teóricas dos mais diversos campos do conhecimento imprimem limites fronteiriços entre si, em sua maioria com o intuito de delimitar e assegurar as especificidades de seus objetos de análise. No entanto, algumas fronteiras epistemológicas erguem-se sob a égide do abismo teórico e acabam por colocar em polos extremos áreas do saber que a priori imbricam-se num movimento de complementariedade e interdependência.

* Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação. UFPE/ CE

** Professora Associada do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. UFPE/CAA.

Na esteira desta questão situam-se os campos do Currículo e da Didática, abordados muitas vezes como campos distintos, sobrepostos ou isolados. Num movimento oposto, as últimas décadas têm sido palco de debates em torno do esforço sistemático de aproximação e diálogo entre estes campos epistêmicos.

Tais esforços se justificam pela compreensão atualmente recorrente de que o diálogo mútuo entre estas áreas enriquecem e aprofundam as contribuições entre o Currículo e a Didática, reverberando na produção de conhecimento sobre ensinar-aprender e fortalecendo os estatutos epistemológicos de ambos os campos de discussão. Na esteira destas ideias,

A Didática, como aprendizado e prática no exercício docente, é necessidade real para os professores. O processo didático implica compreender que o ensinar e o aprender são atividades interdependentes e complementares. (Veiga, 2016,17)

Sendo a Didática compreendida da maneira que nos apresenta a autora supracitada, sua vinculação com o Currículo é encorpada pelo fato de o mesmo agir frontalmente o que, porque, para que e para quem ensinar-aprender. O Currículo estabelece-se então, enquanto espaço-tempo de criação de modos de ensinar-aprender, ao passo que a Didática é criada pelo Currículo e o Currículo é criado pela Didática, num movimento contínuo, circular e interdependente. O Currículo e a Didática são, sobretudo, produções cotidianas e teórico-práticas que revelam as intencionalidades e os posicionamentos político-epistemológicos daqueles sujeitos que os pensam-praticam.

Nesse sentido, objetivamos compreender as aproximações e distanciamentos entre o currículo e a Didática, contemplados nos estudos de Pacheco (2005), Pacheco e Oliveira (2013) e Leite (2013). Para tanto, discutimos acerca dos conceitos de Currículo e de Didática ao qual nos filiamos evidenciando que, resguardadas suas especificidades, ambos os campos epistemológicos tecem um movimento de unidade ao se reportarem aos processos de ensino-aprendizagem, seja em sua organização e desenvolvimento.

Sendo assim, na primeira sessão deste artigo delineamos os sentidos de Currículo e de Didática que tomamos como referência, situando-os no contexto das políticas-práticas educacionais. Em seguida, discutimos às interseções entre os campos do Currículo e da Didática, de modo à abordá-los respeitando suas especificidades e ressaltando seus pontos de articulação face ao trabalho pedagógico. Por fim, tecemos nossas considerações, reafirmando os encontros discursivos entre estas duas áreas do conhecimento.

De que Currículo e de que Didática estamos falando?

No atual contexto da globalização observamos a configuração de novos discursos acerca da educação e da função social da escola, nos quais é atribuída à mesma a responsabilidade pela formação de uma sociedade mais qualificada e de indivíduos integralmente formados. Estes discursos em torno das produções políticas, sejam educacionais e/ou curriculares, empreendem-se em meio às contingências dos mais diversos grupos sociais e fabricam-se num processo não-estático, não-linear e inacabado.

Nesse sentido, as produções das políticas educacionais e curriculares, entendidas enquanto produções discursivas, tencionam sentidos diversos do que se pretende desenvolver enquanto projeto educativo de sociedade e nessa esteira, estes sentidos não são definitivamente fixados. Sujeitos, sentidos e contextos movimentam-se continuamente, produzindo discursos a partir de paráfrases e polissemia, entre o já-dito e o que se estar por dizer.

Os discursos então produzidos vão se incorporando nas agendas políticas de avaliação, no financiamento da educação e entre outros espaços teórico-práticos e em suas cotidianidades, ganhando materialidades e sentidos outros. Assim, os discursos são os efeitos de sentido entre os interlocutores. (Orlandi, 2010) Contudo, o movimento inverso também acontece, as agendas das políticas educacionais e curriculares além de serem produzidas pelos discursos também os constroem.

O currículo, que ganha força nesse debate como espaço de produção e socialização de conhecimentos e projetos de sociedade, “(...) está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. [Pois nele se] travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação” (Silva, 2010, 29).

Neste cenário, passamos a compreender o currículo como uma “construção cultural que representa uma encruzilhada de práticas” (Pacheco, 2003, 101), desenvolvidas por sujeitos que ao mesmo tempo em que produzem e discursam sobre o currículo são também formados por ele.

Nessa direção, Ferraço e Carvalho (2012) abordam o currículo direcionando-o como *prácticapolítica*¹, na medida em que afirma que existem muitos currículos em ação, mesmo diante da padronização que vem sendo produzida pelas reformas educacionais de cunho neoliberal. Na visão do autor trata-se de uma incoerência estabelecer distinções entre o currículo pensado e o currículo vivido, tendo em vista que a intenção não é reproduzir o primeiro, pelo contrário,

¹ Para Ferraço e Carvalho (2012), não existe distinção entre prática e política, pois políticas são práticas.

espera-se a resignificação do mesmo. O pensado e o vivido precisam de espaço para ampliação e enriquecimento mútuo, a partir da intervenção *prácticopolítica* dos sujeitos.

Frente à efemeridade dos sentidos das *práticas políticas* curriculares em torno da formação de professores, temos vivenciado uma transição no que se refere ao lugar e contribuição dos componentes curriculares que buscam materializar a relação entre teoria e prática, tomando esta como ponto de partida e ponto de chegada (Sarti, 2008) no cerne da formação de professores.

Dessa maneira, assim como nos aponta Candau (2013, 32), “todo processo de formação de educadores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática docente”. Nesta perspectiva, o componente curricular “torna-se um espaço de produção simbólica e/ou material” (Lopes; Macedo, 2011, 29), não apenas formando professores, mas também produzindo conhecimentos.

No âmbito desta discussão, lançamos o olhar para a Didática, enquanto componente que dialoga diretamente com as questões curriculares, uma vez que ambos preocupam-se com a organização e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Pimenta e Anastasiou (2002) nos ajudam a situar a Didática no contexto da formação de professores ao afirmarem que a mesma “investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino [...] a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino”. (67)

Nessa direção, a Didática emerge enquanto um espaço de reflexão sistemática acerca das problemáticas que envolvem a prática pedagógica, nesse sentido compreendemos que esse “que fazer” educativo da prática pedagógica constantemente retomado pelas discussões da didática contribuem para a construção do professor em suas especificidades.

Segundo Candau (2001, 21), “as novas concepções de Didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem”. Nesse contexto, não cabe mais o estabelecimento estático de funções para cada sujeito submetido a processos educativos, ou seja, pretende-se superar a noção de que o professor é o único responsável pelo ensino e de que ao aluno cabe apenas aprender e que os conteúdos são “naturalmente” capazes de formar.

A perspectiva do currículo, nesse sentido, nos ajuda a compreender esse processo de ensino-aprendizagem, pois também no currículo ancoram-se os debates acerca de que sujeitos queremos formar, para que estamos formando e também que perfil de professores queremos para encaminhar este projeto de educação e sociedade.

Moreira (2002) reforça esta afirmação, apontando que “passamos de uma visão de currículo restrita, centrada em preocupações instrumentais, para estudos mais abrangentes [...] que mais intensamente desafiem e ameacem o projeto hegemônico”.(122-123). Nesta mesma seara emergem as preocupações da Didática, que indicam a necessidade da superação do caráter instrumental ao qual ainda é tratada nos cursos de formação de professores.

No entanto, a didática tem reafirmado seu lugar a partir do sentido de contribuição que a mesma apresenta para o aprendizado docente na formação inicial (TOLEDO, 2008), contribuições que não apresentam um caráter homogêneo, uma vez que são constituídas pelas especificidades dos contextos sociais e históricos, imbricadas com as tensões e negociações característicos das políticas educacionais e curriculares para a formação de professores.

Apesar das pesquisas (Sguarezi, 2010; Mendes; Valente; Oliveira, 2010; Libâneo, 2010) evidenciarem o caráter ainda prescritivo no qual a Didática é abordada, é possível identificar o seu momento de transição em que se busca compreender as atividades dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, partindo do diálogo com outros campos da educação – como o currículo – para compreender o processo como prática social, redimensionando-se no diálogo com os aspectos técnico, humano e político presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nos aspectos desta tríade, a construção profissional do docente na formação inicial - pautada no saber-fazer fundamentado na relação teoria-prática - resgata as discussões políticas e epistemológicas que guiam e ao mesmo tempo são ressignificadas no processo educativo, fazendo emergir um sentido de Didática como práxis (Nascimento; Moura, 2010). Deste modo, a Didática torna-se um componente de destaque na formação de professores para a educação básica no contexto em que se ampliam as discussões com ênfase na crítica à padronização dos processos de ensino-aprendizagem e engessamento das práticas pedagógicas.

A discussão acerca da didática, auxiliada por outros estudos, como os curriculares, faz emergir novos sentidos para a formação de professores e para o processo de ensino-aprendizagem, ambos guiados por questões como o que ensinar, porque ensinar, como ensinar e por que. Nesse contexto, a prática pedagógica ganha espaço de tradutora, ressignificadora e produtora de conhecimentos, construída a partir da reflexão crítica dos sujeitos sobre o processo.

Interseções entre Didática e Currículo: Um situar necessário.

Pacheco (2005) ao se reportar à emergência dos estudos curriculares, chama atenção para o fato de que o “currículo não tem um mesmo significado e mais diversidade existe quando se confronta com didática”. (12) Nessa direção, evidencia-se a necessidade de situarmos o debate

existente acerca das aproximações e distanciamentos entre o Currículo e a Didática, contemplados nos estudos de Pacheco (2005), Pacheco e Oliveira (2013) e Leite (2013).

O debate ao qual fazemos referência tem como cerne a discussão acerca do lugar do Currículo e da Didática no estatuto epistemológico acadêmico, debate inscrito numa espécie de “rivalização” entre tais áreas do conhecimento. Nessa direção, Pacheco (2005) nos fala em *cidadania epistemológica*, apresentando os campos do Currículo e da Didática como áreas constantes na problematização deste estatuto.

Se nos propusermos a traçar alguns aspectos que atribuem especificidades aos campos do Currículo e da Didática, podemos apontar como diferencial o fato de que o currículo não se deriva de outros campos disciplinares já constituídos, distintamente a Didática lança o olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir de campos como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia entre outros. O que não significa afirmar que o currículo desprende-se totalmente destes estudos educacionais, no entanto “os estudos curriculares encontram a sua identidade conceitual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, dos atores e dos contextos.” (Pacheco, 2005,17).

Principalmente no âmbito português, Currículo e Didática recebem tratamentos diferentes. “Numa linha de argumentação epistemológica, surgem duas tradições diferentes para explicar o espaço que abrange os processos de formação e de ensino” (Pacheco, 2005, 20). Os discursos acerca dos conceitos de currículo e de Didática são produzidos a partir dos sentidos atribuídos por grupos, nas mais variadas tensões e conflitos e com fronteiras fluidas.

Ambas versam sobre questões do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o currículo inscreve-se na discussão acerca dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas (programas dos processos de formação); enquanto a Didática ocupa-se do fazer docente no processo (implementação do processo). Portanto, compartilham o mesmo espaço, embora ambas tenham estatutos científicos próprios e autônomos. Nesse sentido, é possível compreender a partir de Veiga (2016) que

A Didática é compreendida como campo de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho com o que se organiza a atividade de ensinar, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante. (18)

Ao que nos parece, o currículo também compartilha destas mesmas preocupações e intencionalidade do no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem. Tomando por base esta discussão, ultrapassamos a concepção de que currículo refere-se apenas a

conteúdos, e nos aproximamos da compreensão de que pensar o currículo incide também pensar sobre o “para que” e o “como” desenvolver as práticas curriculares. Nessa esteira, compreendemos que as estratégias didático-metodológicas são, por exemplo, uma das dimensões que materializam as concepções que se tem de currículo e prática no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do lugar teórico-metodológico que construímos nosso discurso, compreendemos que Currículo e Didática possuem *cidadanias epistemológicas distintas e complementares*. Distintas no sentido de que ambas constroem tratos específicos quanto ao fenômeno educativo; mas, complementares no que dizem respeito ao trato dado aos processos de ensino-aprendizagem.

Pacheco e Oliveira (2013) resumizam algumas diferenças e aproximações entre Didática e Currículo. Os autores afirmam que ambos os tratam de fenômenos educativos concretos, embora dialoguem diretamente mais como elementos da prática que como campos investigativos. Podemos perceber entre ambas a relação entre forma e conteúdo, na medida em que o Currículo *a priori* preocupa-se com a seleção e organização do conteúdo escolar, e a Didática por sua vez problematiza a forma no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, estas duas áreas são englobadas pelo fenômeno educativo e se intersectam no diálogo entre prática docente e processos de ensino-aprendizagem, dimensões que apesar de delimitadas encontram-se relacionadas e influenciadas pelo contexto social e histórico.

A Didática, por tratar dos processos, pode ser compreendida como uma discussão mais ampla que o Currículo, porém os estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil não apontam isto, na qual a tendência discursiva das produções acadêmicas legitimam o Currículo como um campo mais amplo e que consegue englobar a Didática. Outra ótica possível de compreensão é a de que a Didática seria uma dimensão da abordagem curricular, tendo em vista que o Currículo questiona “o que ensinar”; e como consequência pensa-se no “como ensinar” – objeto da Didática.

Os objetos possuem convergências, porém as perspectivas nas quais são abordadas e os estatutos que lhe são atribuídos são fluidos e transitórios. Nos parece que os discursos acerca destes campos insurgem concatenados ao momento histórico e o contexto que os circundam. Nessa direção, podemos observar que mesmo existindo um discurso sistemático e histórico que corrobora para a relação de sobreposição entre o Currículo e da Didática, novos dizeres compõem as margens das atuais e futuras produções discursivas; revelando enunciados que apontam para o movimento de imbricação dos campos.

Acreditamos que a importância de se diferenciar e definir a Didática, o Currículo, bem como outras disciplinas justifica-se pelo critério da rigorosidade epistemológica. Vemos, por exemplo, que as Metodologias Específicas representam o trato didático dado aos conteúdos, com propósito de ensino-aprendizagem, restrita a determinada área do saber. Assim, o discurso das Didáticas Específicas é um discurso emergente que se encontra numa via de legitimação. A Didática recorre às ciências auxiliares da educação e as metodologias relacionam-se às ciências da especialidade. No entanto, estas diferenças reafirmam o intento complementar das discussões promovidas pelos campos da Didática e do Currículo.

O diálogo entre estes campos mostra-se imprescindível na formação profissional docente, pois, no que se refere à profissionalidade, as questões curriculares e didáticas podem ser concebidas como chão no debate acerca do fazer docente nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido o Currículo e a Didática constituem a práxis docente, ao tratarem respectivamente de projeto educativo e materialização. Além do que, em ambos os campos a prática assume lugar de centralidade, sendo tomada como ponto de partida e ponto de chegada nas discussões e na produção de novos saberes.

Considerações finais

Embora seja academicamente recorrente que a produção discursiva teça narrativas que distanciam e sobrepõem os campos do Currículo e da Didática, a partir das discussões até aqui expostas nos inscrevemos num exercício contrário. Compreendemos que se conhecem amplamente as especificidades e as contribuições dos estudos curriculares e da didática para pensar-fazer educação, nesse viés, vislumbra-se a necessidade de produzir estudos que superem a visão dualista de ambas e apontem para os diálogos e as interseções possíveis.

Contudo, há que se ressaltar que as produções discursivas são tecidas na arena dos jogos de sentidos, nas quais cada grupo inscreve seu discurso imbricado em perspectivas político-epistemológicas diversas e esforçam-se para que os sentidos que constroem sejam instituídos e validados nos territórios de disputa.

Com isso, estamos a dizer que cada tradição teórica, seja do campo do Currículo ou do campo da Didática, preza pelo fortalecimento de seu estatuto científico-acadêmico, buscando sistematicamente assegurar sua jurisdição do saber. Esta jurisdição diz respeito à delimitação daquilo que seria seu objeto de estudo, como se cada fenômeno educativo precisasse ser analisado por apenas um campo específico para que se garanta profundidade e validação acadêmica.

No entanto, para compreender o fenômeno educativo em sua complexidade faz-se necessário lançar mão de diversas áreas do conhecimento. Nessa direção, para pensar sobre os processos de ensino-aprendizagem precisamos lançar olhares filosóficos, sociológicos, psicológicos, didáticos, curriculares entre outros, sem que isso signifique justaposição das áreas, enfraquecimento de seus estatutos ou perda de suas especificidades.

Referências Bibliográficas

- Candau, Vera Maria (2001), "A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância" in Candau, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.13-24.
- Candau, Vera Maria (2013), "Currículo, Didática e Formação de professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro" in Oliveira, Maria Rita; Pacheco, José Augusto (Orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papirus, p.7-19.
- Ferraço, Carlos Eduardo; Carvalho, Janete Magalhães (2012), "Currículo, Cotidiano e Conversações" *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8, n.2, agosto, p. 1-17.
- Leite, Carlinda (2013), "Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas" in Oliveira, Maria Rita; Pacheco, José Augusto (Orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Libâneo, José Carlos (2010), O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: O caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás. Trabalho apresentado ao 15. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, Anais....
- Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (2011), *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Mendes, Olenir Maria; Valente, Lucia de Fatima; Oliveira, Dayane Garcia (2010), O ensino de didática na voz dos(as) estudantes: elementos que compõem a arquitetura da aula. Trabalho apresentado ao 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, Anais....
- Moreira, Antônio Flávio Barbosa (2002), *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus.
- Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho; Moura, Maria da Glória Carvalho (2010), Didática: Diversos olhares e perspectivas na formação do Docente. Trabalho apresentado ao 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, Anais....
- Pacheco, José Augusto (2005), *Estudos Curriculares para a Compreensão Crítica da Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2005), "Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal" in Oliveira, Maria Rita; Pacheco, José Augusto (Orgs.). *Currículo, Didática e Formação de Professores*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 45-68.

- Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002), "Docência no ensino superior: problematização" in PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, p. 35-92.
- Sarti, Flavia Medeiros (2008), "O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar". *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*. Cidade? - v. 18, n.30, jan.-jun, p. 47-65.
- Squarezi, Nilza de Oliveira (2010), As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: O caso da universidade federal de mato grosso. Trabalho apresentado ao 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, Anais...
- Silva, Tomaz Tadeu (2010), *O currículo como fetiche: a poética e apolítica do teto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Toledo, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (2008), Saberes escolares, didáticas e metodologias do ensino: perspectivas na construção de conhecimento em didática. Trabalho apresentado ao 14º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, Anais.

Docência e investigação em Arte — política e a operação da criatividade artística e tecnológica na educação: o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Tiago Assis*

Resumo

Esta comunicação parte de uma série de conflitos desenvolvidos ao longo da minha experiência de docência no ensino artístico com as tecnologias digitais. Tanto na minha prática lectiva como na investigação, procuro uma certa tensão entre o artístico e o tecnológico. Com o trabalho iniciado nesta comunicação pretendo reflectir, precisamente, sobre o modo como a tecnologia se tem sobreposto na educação. Nesta fase do trabalho, esta comunicação apenas esboça alguns traços dessa problemática e procura um enquadramento biopolítico. Trata-se essencialmente, de uma introdução ao problema que toma como ponto de apoio o documento do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Mantive a comunicação *de facto* inicialmente pensada para uma apresentação oral. Nesta passagem a texto devo advertir o leitor com a temática do Diabo, contaminada pelas leituras de Vilém Flusser. É natural que se assuste e possa abandonar o texto, não será mais do que o sinal dos tempos de uma oralidade que tanto domina a escrita como se afasta dela. A comunicação também tenta enfrentar esta circunstância e assume o Diabo como origem e ponto de fuga desta escrita. É também uma comunicação que surge num tempo em que a tecnologia e a criatividade se confundem numa nova ordem. Um tempo de criatividade e tecnologia que se sobrepõe ao tempo dos estudantes.

Palavras-chave: Digital, Arte, biopolítica, operatividade, tecnologia, educação artística, perfil do aluno.

Teaching and research in Art-politics and the operation of artistic and technological creativity in education: the case of the profile of students at the end of compulsory schooling

Abstract:

This communication starts from a series of conflicts developed during my experience of teaching in art teaching with digital technologies. Both in my teaching practice and in research, I seek a certain tension between the artistic and the technological. With the work begun in this communication, I intend to detect, precisely, the way technology has been superimposed in education. At this stage of the work, this communication only sketches some traces of this problema and seeks a biopolitical framewor. This is essentially na introduction to the problema that takes as a point of support the documento f the profile of students at the end of compulsory schooling. I kept the communication initially designed for na oral presentation . In this passage I must warm the reader about the devil's theme, contaminated by the readings of Vilém Eusser. I tis natural that he should be frightened and may abandon the texto, he will be no more than the signo f the times of na orality that both dominates writing and moves away from it. The communication also tries to face this circumstance and assumes the Devil as the origin and point

* i2ADS/Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

of escape of this writing. I tis also a communication that comes at a time when technology and criativity are confused in a new order. A time of creativity and technology that over laps with the time of the students

Keywords: Digital, Art, biopolitics, operativity, technology, arts education; student profile.

Educação diabólica

Desejamos tanto saber que palavras dizer, que elas nos possuem. Possuídos pelas palavras, possuídos pela língua, isto é: possuídos pelo Diabo! Aqui estou eu para repetir os seus nomes: Satanás, Belzebu, Lúcifer, Demónio, enfim, a Besta! Tantos os nomes próprios do impróprio, tentativa de dar corpo à palavra que não sabemos. Falar sobre o saber é tentar esconder Lúcifer, falar sobre professores, mestres do esconde-esconde, é falar em Satanás! Falar sobre o tempo é falar no Diabo: Tempo dos professores, tempo dos estudantes, tempos suprimidos pelo tempo dos diabos!

Já fazia algum tempo que não se ouvia falar no Diabo até há pouco se ter ouvido através de Passos. Certamente que não seriam os passos do Diabo, mas apenas uma tentativa desesperada de o fazer renascer, como se ele estivesse morto!? Porque de facto, já não se fala nele, os ocidentais tentam esquecê-lo. Talvez por isso, ouvimos de vez em quando um ou outro sussurro de um pseudo-conservador que mais do que fazer nascer o Diabo, se quer assumir como o Salvador.

Vilém Flusser denunciou o Diabo escondido dos nosso tempos, identificou-o, precisamente no tempo, na língua e no meio do *bom design* (Flusser 2012; Flusser 2010). Fui educado em Design e nesse aspecto posso dizer que sou filho de Belzebu, um verdadeiro anti-cristo, religiosamente convertido à heresia. A minha formação artística, na sua aproximação à contemporaneidade, não me deixou pintar o Diabo e a componente de Design ensinou-me a escondê-lo na tecnologia. Não será esta a sina do nosso tempo, deixar de pintar o Diabo e escondê-lo na tecnologia ao abrigo da função e do útil?

Num percurso que atravessou o ensino secundário e superior, desde cedo que trabalhei com estudantes tensões entre o artístico e o tecnológico. Foi a partir deste mesmo conflito que, quando passei a investigar e a leccionar sobre educação artística, interessei-me por uma certa corrosividade entre arte e educação. Pensar a partir deste campo as relações entre saber e fazer, pelo saber fazer e fazer saber, a não saber e não fazer, juntamente com as leituras de Foucault, Rancière, Agamben, Benjamin e Flusser, permitiram-me novas problemáticas entre arte, técnica, política e educação. No entanto, os pontos de apoio que daí resultaram, parecem

ser escorregadios para os discursos instaurados e dissolvem-se numa enorme impotência perante a actual retórica tecnológica.

Certo é que o nome do Diabo no ensino tecnológico (e na crítica) em múltiplos sentidos aparece, simplesmente, como a Besta. Não se leve p.f. para a literalidade da besta do aluno ou da besta do professor, mas a Besta que é esse monstro do capitalismo e todos os nomes que se sucedem e parecem encerrar o significado como um sinal do fim dos tempos e do fim da história. Também não estou a tentar dar cavaco ao monstro. Se de um lado o ensino e a investigação parecem alimentar a Besta, do outro lado e disfarçado de crítica se fica pela sua denúncia. De alguma forma, o desafio da docência, investigação e crítica não pode ficar mais por essa alimentação e denúncia, ou mesmo pelo conforto de também a imagem da Besta ser pensante (Rancière 2010).

O desafio que proponho é um exercício em direcção ao desconhecido, que procura as suas condições e que, nesta mesma procura encontra os próprios gestos de resistência, de docência e investigação, que nada mais são que os gestos do estudo e do estudante. O estudante conhece-se e constrói-se neste exercício do desconhecido, nas múltiplas relações e resistências com a sua condição e o humano está em jogo. Este desafio não aceita um estudante pré-determinado, nem um humano *a priori*. E uma vez que, para efeitos da sociedade, da Besta já pouco ou nada se fala, o que parece ter escapado é, precisamente, uma mudança do *a priori*. Neste absurdo ancestral da educação que assume perversa e subversivamente como objectivo o *dever-ser* do estudante, actualmente, já não se trata de um bom selvagem que se tem de analisar e educar, mas de um humano que todos devemos ser. Este *dever-ser* está presente na política global e emerge, uma vez mais, nas recentes orientações nacionais e em particular, no novo Perfil do Aluno.

O perfil simbólico

Fui professor em várias cadeiras tecnológicas no ensino artístico e assisti a um progresso notável do saber técnico como o grande objectivo na educação, sobrepondo-se ao estudante, ao seu tempo e ao próprio espaço de construção e conhecimento de si. Cada vez mais me senti impotente na tentativa de abrir esses espaços e, se por um lado tinha expectativa que o artístico fosse esse lugar de resistência e transformação do estudante e do tecnológico, por outro lado, a separação desses espaços era muitas vezes absurda. No meio desta impotência e na minha aproximação à investigação em educação artística, assisti cada vez mais a directivas

pedagógicas em que conceitos como arte, tecnologia e criatividade se confundiram na competência do domínio da informação. Que obra diabólica!

Julgo que o novo Perfil do Aluno é um monumento erguido a este ideal: Por detrás de um tornado de múltiplas competências que o aluno deve dominar, no olho do furacão está certamente o digital. Então vejamos, as competências-chave começam logo por responder a um princípio-chave: adaptabilidade. Este eufemismo evocado no início do perfil perante "a incerteza do século XXI" (Gomes et al. 2017, 8) é basilar para o documento. Por mais que o perfil advogue 'pensamento crítico e pensamento criativo' o que está em jogo é a "necessidade de preparar os jovens para a vida em constante e rápida mudança" (Gomes et al. 2017, 8). Cumprindo com a "adaptability" ditada pela OCDE, o perfil pode reunir diversas sugestões da crítica dos últimos anos — ainda que muitas delas contraditórias entre si — pois o importante é que tudo se adapta ao mundo da UNESCO. O que mudou desde os sete pecados mortais aos "sete pilares" de Edgar Morin (2000)?

Desenganam-se aqueles que pensam que este novo perfil abre espaço para a transformação do estudante e do mundo. Grande parte do documento está absorvido por uma perspectiva instrumental das competências começando na primeira área: *Linguagens e textos* onde as competências têm a ver com a "utilização eficaz de códigos" (Gomes et al. 2017, 13). Este sentido utilitário e instrumental atravessa as várias competências e, apesar da referência de que a enumeração das competências não pressupõe qualquer hierarquia, a segunda área é, necessariamente, a *Informação e comunicação*. Desta forma pode manter-se a operatividade entre a utilização de códigos e "linguagens simbólicas" na relação com a informação e os pressupostos da comunicação. Trata-se então do domínio instrumental que se prolonga na terceira área, *Raciocínio e resolução de problemas*, que "dizem respeito ao processo lógico que permite aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento" (Gomes et al. 2017, 14).

Neste enredo cibernético, não é de admirar que a quarta área seja *Pensamento crítico e pensamento criativo* porque as competências no pensamento crítico "requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias [...] Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem opções" (Gomes et al. 2017, 14). Já no pensamento criativo "envolvem gerar e aplicar ideias em contextos específicos" (Gomes et al. 2017, 14). De facto, o 'pensamento crítico e pensamento criativo' está confinado às áreas

anteriores e enredados na codificação, na especificidade da informação e no cálculo e razão da nossa era.

A quinta área, *Relacionamento interpessoal* prolonga a retórica da comunicação em rede até para naturalizar por via da "adequação de comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição" (Gomes et al. 2017, 15). O termo "competição" entra desta forma tão suave no relacionamento interpessoal quase como antecâmara do *Desenvolvimento pessoal e autonomia*. Mas este *dever-ser* para se tornar verdadeiramente competitivo, empreendedor, produtivo e autónomo (ou será autómato?) tem de ter um corpo são.

Neste sentido, o *Bem-estar e saúde* é a área que precede o 'desenvolvimento pessoal' dando-lhe corpo e antecedendo a *Sensibilidade estética e artística*. Apesar da menção ao juízo crítico que vem no seguimento do gosto, a articulação desta área vem no sentido da fruição e do "domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para uma vivência cultural informada" (Gomes et al. 2017, 16). É mais uma vez na passividade sob a informação que reside a 'sensibilidade estética e artística' e as palavras de ordem nas capacidades são: apreciar; entender; compreender... E como se o *Saber técnico e tecnologias* não fossem o eixo dominante nas competências anteriores, aparecem também como área. Seria isto tudo suficiente para seres dóceis devidamente adestrados?

Há que verificar pela última área: *Consciência e domínio do corpo*.

Não é difícil imaginar como um perfil que "não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora" (Gomes et al. 2017, 6) à medida que vai ganhando especificidade se desvelam as forças normalizadoras. As *Implicações práticas* lançam o repto para a "alteração de práticas pedagógicas e didáticas" (Gomes et al. 2017, 18) e os *Descritores operativos* objectivam as áreas de desenvolvimento deixando antever como um perfil, mero "quadro de referência", traça os pressupostos de onde se anteveem as futuras metas para vigiar e avaliar.

Assim se governa um presente em nome de um futuro.

A imagem diabólica

Parece clara uma tentativa de manter um certo ADN na educação, de estabelecer um código genético sobre o que o estudante deve ser e como operar na aprendizagem. Estabelecem-se assim perfis que não são 'uniformizadores' mas 'quadros de referência'. À imagem do fordismo, o estudante pode ser plural dentro deste quadro negro de referência branca. E o estudante será muito criativo porque nesse quadro terá muitas possibilidades.

Que possibilidades serão essas? Ora o Diabo já não se pinta e a estranha ausência do termo "imagem", intriga-me — este termo só aparece uma vez o que até poderia ser bom sinal...

O tal "mundo em permanente mudança" deverá ter qualquer coisa a ver com a sociedade mediatizada pelas imagens, talvez esquecida pelos autores do Projecto DeSeCo (Rychen et al. 1999) no final do século passado. Esta proliferação de imagens que vivemos não parece ter sido muito relevante para eles, o que nos leva a desconfiar do sentido das palavras 'pensamento crítico e pensamento criativo'. Eventualmente, houve uma deslocação destes conceitos para as capacidades técnicas e ao nível dos códigos, num enredo muito próximo das metodologias projectuais em que a Ciência e o Design se afundaram em nome da salvação e do útil. A 'sensibilidade estética e artística' não dá lugar a uma tensão com estas forças, pois aparenta dar mais ênfase a uma contemplação num sentido passivo do consumo das possibilidades imagéticas. Não interessa se estas 'muitas possibilidades' são virtuais, máscaras ou imagens espectrais desarticuladas dos corpos que a elas se submetem. Nesta era das imagens técnicas o humano é descarnado e o código genético está à superfície. É a superfície! Corpos amestrados pelas imagens técnicas sob o signo do humano. Mais do que 'quadros de referências', talvez seja interessante um re-enquadramento biopolítico.

Olhando uma vez mais para a ordem dos 10 mandamentos das competências chave, precisamente, nos *Descritores operativos*, vemos, novamente, um primeiro plano da informação onde o corpo deve cair e obedecer à ordem da comunicação. Vai do código ao corpo, sabendo que esse corpo já é uma geração desse código. Sabendo que um corpo desviante é a geração de um novo código preventivo e de um novo corpo prevenido. Corpos programados e reprogramados, o *a priori* é o programável.

Não deixa de ser interessante voltar à última competência chave do nosso perfil:

"[C]ontrolar e dominar o corpo segundo a natureza da atividade e os contextos em que ocorrem" (Gomes et al. 2017, 17).

Certamente que quem não tem esta competência ao fim de 12 anos de escolaridade obrigatória está fora do nosso quadro de referência e, provavelmente, possuído pelo Diabo.

Como o verdadeiro pé-de-chumbo: — Vou dançar com ele, pois afinal, eu e a Besta temos pelo menos uma coisa em comum: vergonha! E precisamos de nos esconder¹.

¹ No debate que se seguiu foi questionada uma tentativa de forçar o aparecimento do Diabo no documento do Perfil do Aluno. Tive a oportunidade de esclarecer o que tenho realçado noutros debates: a Escola está a viver um momento de discussão muito interessante, isto porque a sua comunidade está a pensar sobre ela e com bastante coesão. Não tentei pôr em causa esse trabalho, nem desvelar intenções

Referências Bibliográficas

- Flusser, Vilém (2010), *Uma Filosofia Do Design*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Flusser, Vilém (2012), *A História Do Diabo*. Coimbra: Annablume/Imprensa Da Universidade de Coimbra.
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnacao, M., et al. (2017), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. G. D. Martins (Coord.) Versão de consulta pública, Ministério da Educação.
- Morin, Edgar (2000), *Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora 2000.
- Rancière, Jacques (2010), *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rychen, Dominique Simone, Laura Hersh Salganik, Urs Moser, and John W Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context*. Neuchâtel.

e muito menos encontrar teorias da conspiração. É natural que em tanta coesão e num momento que se tenta colmatar a ausência de áreas artísticas nos planos educativos, surjam mais aclamações e que a própria crítica se esmoreça. O que está em causa não é a inclusão ou exclusão de determinadas áreas e conceitos. Seria fácil dizer que o que está em causa é como são incluídos ou excluídos itens neste pântano que agrada a gregos e a troianos. Receio que o problema seja bem mais complexo: O que procuro com este trabalho são outras coisas que estão a montante, como por exemplo, o tal humano *a priori* num projecto educativo. O que este trabalho começa por revelar é como um documento nacional tão discutido, participado e trabalhado insiste nos mesmos pressupostos de outros documentos internacionais, que se repetem ao longo das últimas duas décadas. Suspeitar do *a priori* (o esconderijo do Diabo) deste 'novo' perfil do aluno parece-me uma tarefa da crítica, mesmo no tempo dos professores, mesmo em tempos de aclamação.

Uma viagem coletiva num contexto de aprendizagem cooperativa

Maria da Conceição de Sousa Cipriano dos Santos*

Resumo

A Aprendizagem Cooperativa como recurso ou estratégia que valoriza as relações sociais e a diversidade dos alunos, tem vindo a aumentar a sua importância assumindo-se como uma excelente alternativa de ensino-aprendizagem face às práticas dominantes, assentes na competição e no individualismo.

Porém, apesar dos inúmeros estudos e recomendações a favor da adoção da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula, esta ainda é muito pouco usada pelos docentes, prevalecendo as metodologias convencionais.

Neste trabalho a autora relata uma experiência de Ensino-Aprendizagem assente em metodologias de Aprendizagem Cooperativa através das quais os alunos melhoram a sua motivação face à matemática, a sua predisposição para a aprendizagem, os seus resultados académicos, as suas relações interpessoais, entre outros benefícios. Partilha-se, assim, práticas e ferramentas usadas ao longo de uma investigação-ação de um estudo longitudinal com alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Matemática, tendo como principal objetivo do estudo investigar as potencialidades pedagógicas da Aprendizagem Cooperativa em aula.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; ensino-aprendizagem

A collective journey in a context of cooperative learning

Abstract:

The importance of Cooperative Learning, as a resource or strategy to improve social relations and the diversity of students, has been increasing, assuming itself as an excellent teaching-learning alternative compared to the dominant practices which are based on competition and individualism. However, despite the numerous studies and recommendations in favour of the adoption of Cooperative Learning in the classroom, this is still very little used by teachers, and the conventional methodologies still prevail.

In this work, the author describes a teaching-learning experience based on Cooperative Learning methodologies through which students improve their motivation towards mathematics, their predisposition to learn, their academic results, their interpersonal relationships, amongst other benefits. Thus, the author shares her practices and tools used throughout an investigation-action of a longitudinal study made with students of the 2nd cycle of Basic Education, in the Mathematics discipline, which main objective was to investigate the pedagogical potential of Cooperative Learning in class.

Key words: Cooperative learning; teaching-learning.

* Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira de Faro, Portugal (docentesaosantos@gmail.com)

Pertinência do tema

Um dos maiores desafios para a humanidade é a capacidade de co-constituir “organizações” capazes de encontrar soluções sistêmicas para os principais problemas séc. XXI. Para garantir a paz, combater a fome, a pobreza, melhorar a educação, a saúde, respeitar os recursos naturais é necessário a inteligência coletiva!

As escolas, pela sua essência, podem e devem realizar esse trabalho em prol do resgate do coletivo!

As investigações acerca da Aprendizagem Cooperativa nas escolas descrevem que, através desta abordagem, consegue-se dar resposta à diversidade de uma turma, respeitando as especificidades de cada um, sendo visíveis melhorias significativas em vários domínios do ser e do saber dos alunos. Por seu lado, os alunos conseguem estabelecer e manter sólidas relações sólidas de co-criação, e de reconhecimento da sua identidade. Nesta linha de pensamento, existem inúmeras investigações que registam diferenças significativas a favor das estruturas cooperativas quando comparadas com as estruturas de aprendizagem competitiva e/ou individualista, nomeadamente, melhorias: no Sucesso Escolar (Slavin, 1986, 1990 2009; Johnson e Johnson, 1990; Santos, 2012); no auto-conceito e auto-estima (Santos, 2012; Bessa e Fontaine, 2002; Slavin, 1991, 1994); na auto-eficácia (Nichols, 1996); na tolerância (Santos, 2012; Slavin, 1991), na motivação para a realização (Nelson-Le Gall, 2003; Nichols, 1996); nas atitudes perante a aprendizagem (Johnson e Johnson, 1990), na resolução construtiva de conflitos (Johnson *et al*, 1999), na persistência perante a realização das tarefas (Santos, 2012), entre outras.

Partindo dos pressupostos anteriores e tendo em conta as fragilidades que existem no Ensino-Aprendizagem da Matemática, a autora propôs a realização de uma investigação-ação, nas suas aulas de Matemática que se configurou como um estudo longitudinal de dois anos que privilegiou estruturas de trabalho cooperativo, com dinâmicas e ferramentas que aqui se dão a conhecer.

Princípios básicos para implementar estruturas cooperativas nas aulas

As práticas baseadas na Aprendizagem Cooperativa como forma pedagógica que coloca os alunos em interação para aprenderem uns com os outros, baseia-se num processo de interdependência positiva e reciprocidade que leva a que os esforços de cada um se orientem no sentido de atingirem objetivos comuns.

Para a Aprendizagem Cooperativa funcionar em pleno são desenvolvidas algumas dinâmicas de fortalecimento e crescimento do grupo e de consolidação das estruturas cooperativas que se passam a descrever:

Dinâmicas das Equipas

Equipas pequenas e heterogêneas (small-group work)

As equipas são pequenas e heterogêneas de forma a permitirem o conflito intelectual que é um dos motores vitais para que a aprendizagem se realize eficazmente (Johnson e Johnson, 1999).

O conflito sociocognitivo, gerado pela heterogeneidade e diversidade, possibilita o desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências comunicativas (escutar, entender, questionar) que fazem com que o trabalho em equipa seja rico e produtivo. Num grupo heterogêneo e pequeno, os alunos envolvem-se num pensamento mais elaborado ao esforçarem-se para dar a conhecer as suas perspetivas e para perceber as ideias dos seus colegas (Santos, 2012).

Interdependência positiva

Existe interdependência positiva entre os membros da equipa para que os alunos sintam que fazem parte de um todo. Cada equipa é uma comunidade dentro de um ecossistema onde todos dependem uns dos outros. No início, essa interdependência é trabalhada na própria organização da equipa, por exemplo na distribuição de papéis a cada aluno.

A interdependência positiva deve ser centrada em vários domínios. nos objetivos, na celebração, na tarefa e nos recursos, por exemplo.

Na interdependência positiva dos objetivos, os alunos só atingem os seus objetivos se os colegas da sua equipa também os atingirem e assim desenvolvem-se esforços para que todos consigam alcançar os seus propósitos.

Na interdependência positiva da celebração, cada aluno da equipa celebra com os seus colegas o sucesso que juntos conseguiram alcançar.

Na interdependência positiva das tarefas, os alunos precisam uns dos outros para resolver uma tarefa.

Na interdependência positiva de recursos, o professor distribui materiais pelos alunos, de forma a que os alunos só possam realizar a tarefa usando os materiais dos colegas. Esta dinâmica é muito usada numa fase inicial em que alunos estão a aprender a construir destrezas que os permitem trabalhar como um todo.

Distribuição de papeis (liderança partilhada)

Na equipa, a cada aluno é atribuído um papel, distinto do dos outros elementos do grupo. Os papeis completam-se. Ao contrário dos grupos tradicionais, nas equipas ou grupos cooperativos, não há hierarquias nos papéis e a liderança é partilhada (responsabilidade conjunta). A atribuição

de diferentes papéis minimiza a possibilidade de alguns alunos assumirem uma posição dominadora ou passiva.

De acordo com Johnson e Johnson (1999), há duas categorias de papéis: Papéis que favorecem a integração dos alunos dentro do grupo (observador/comentador, facilitador de comunicação, conciliador, verificador, intermediário) e papéis que favorecem o desenvolvimento das tarefas (gestor do tempo/recursos/ruídos, coordenador das tarefas, coletor de informação, anotador, estimulador).

Interação frente a frente (cara a cara, “face to face”)

Para que as equipes trabalhem de modo cooperativo é necessário favorecer as interações “cara a cara”, as quais facilitam a explicação verbal e escrita das ideias e estratégias de cada um. As tarefas devem incluir propostas que permitam que os alunos se olhem nos olhos, estejam perto uns dos outros. Este tipo de interação encoraja os alunos a desenvolverem esforços conjuntos e explicações simultâneas.

Dinâmicas de Organização do espaço

Sabendo que a organização do espaço da sala de aula pode influenciar os padrões de comunicação, as relações entre os alunos e até mesmo a sua motivação para as tarefas escolares (Santos, 2012), é necessário redefinir a planta da sala de aula, de forma a criar um clima de aprendizagem produtivo/positivo e estimulante.

Os alunos podem trabalhar no chão, usando mantas e almofadas, no pátio da escola, mas se a opção for o uso das mesas e cadeiras estas não devem estar organizadas em filas tradicionais. Os alunos têm que comunicar entre si, o que não acontece se estiverem de costas voltadas uns para os outros.

Dinâmicas do Professor

O professor é um mediador que tem como função implementar e sustentar a cooperação através de três fases bem definidas:

O trabalho anterior à aula (Fase “pré-ativa”), o trabalho realizado ao longo da aula (Fase ativa) e após a aula acontecer (Fase pós-ativa).

Fase “pré-ativa”

O professor investe grande parte da sua energia na escolha das tarefas e das metodologias a adotar, assim como em propostas que promovem aprendizagens significativas.

O professor seleciona (...) práticas de trabalho em equipe com a mesma seriedade e precisão com que aborda as matérias escolares (Lopes e Silva, 2009).

Fase ativa

O professor é um mediador e não o centro da sua aula, assume uma posição de facilitador da aprendizagem e não a de disseminador de informação. O professor é o catalisador e orientador, mais do que o de quem dirige o processo (NCTM, 2007). Na aula o professor “provoca” os alunos, dando oportunidade para que todos se envolvam, genuinamente, nas tarefas com vitalidade e compromisso.

Fase pós-ativa

O professor assegura momentos de encontro com os alunos, consigo próprio ou com os seus pares pedagógicos para que juntos reflitam, avaliem e reformulem o trabalho desenvolvido, pensando na sua melhoria.

Após cada aula, o professor faz uma retroalimentação de todo o processo desenvolvido. Nesta fase o professor é um cuidador de todo o processo de Ensino-Aprendizagem, permitindo-se a reajustes que vão melhorar todas as novas fases que vão emergir neste ciclo.

Tipo de Tarefas

As tarefas são previamente selecionadas pelo(s) professor(es), de forma a garantir momentos de cooperação, sem descurar a contribuição individual de cada aluno. Pensando no trabalho em equipa, são preparadas tarefas iniciais e tarefas de manutenção do trabalho em equipa, as chamadas “team work”.

Nas tarefas com o foco no trabalho em grupo, “team work”, especificam-se e vivenciam-se normativos da equipa como comunidade, experimentam-se dramatizações de resolução de conflitos, definem-se e ajustam-se papéis, entre outras situações que a turma acha importante trabalhar.

Quando as “team work” estão bem integradas pelos alunos, inicia-se a implementação das tarefas na tarefa, chamadas “task work”, relacionadas com os conteúdos académicos e que naturalmente estimulam a interação entre os alunos.

Sendo este estudo realizado nas aulas de matemática, valoriza-se a versatilidade das tarefas matemáticas que se querem abertas, que não se resolvem de uma só forma e que apelam a múltiplas competências. Neste estudo selecionam-se tarefas produtivas que enfatizam a resolução de problemas, o raciocínio, a comunicação matemática e as conexões, entre outras.

A avaliação sistemática

A avaliação é um dos aspetos mais importantes para o sucesso do Trabalho Cooperativo, esta é uma prática natural que faz parte da própria aula. Os alunos e professor avaliam o processo e o

“produto” da equipa e de cada indivíduo. É um procedimento transparente e aberto de monitorização que também contempla a avaliação da qualidade das interações entre os alunos de uma equipa. Consiste num sistema de regulação das aprendizagens com o intuito de reformular/ajustar/aperfeiçoar para se melhorar todo o processo (Santos, 2012).

De acordo com os Princípios e Normas para a Matemática Escolar do NCTM (2007, 23), “a avaliação deverá ser mais do que um teste no final do período de ensino (...) ela deverá constituir uma parte integrante do ensino” para orientar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Aqui, usam-se vários instrumentos e a avaliação é um processo simples que faz parte de todas as aulas. A avaliação é um ato de celebração.

Para além de outros instrumentos, usam-se listas de verificação, grelhas de observação, cujos critérios e itens são definidos pelos alunos, em conjunto (cada equipa define os seus critérios que são discutidos em plenário). Deste modo, os alunos analisam o seu trabalho de equipa com envolvimento e consciência, assumem compromissos individuais e coletivos. Na turma, tomam-se decisões que visam diversificar e melhorar as aprendizagens individuais e coletivas.

No contexto do trabalho em equipa, a avaliação aperfeiçoa a responsabilidade individual dos alunos, uma vez que cada um sabe que a sua avaliação contribui para a avaliação da sua equipa. Verifica-se, por isso, que os momentos de auto e heteroavaliação em equipa e em plenário, beneficiam do *feedback* e das reflexões conjuntas, de uns com os outros. Os alunos, ao sentirem-se acolhidos no processo de avaliação ficam confiantes. Com confiança, vão aperfeiçoando aptidões e minimizando debilidades. O processo de avaliação passa de temido a desejado.

Considerações finais

Em resultado da investigação realizada ao longo de dois anos e usando várias metodologias de Aprendizagem Cooperativa constata-se que esta abordagem proporciona um ótimo nível de êxito a todos os alunos, “com o melhor que daí deriva, a motivação pela aprendizagem, a conquista do *status* académico e social” (Díaz-Aguado, 1995, 68), designadamente dos que estão em desvantagem quando se comparam consigo mesmos e com os outros. As estruturas cooperativas permitem que os alunos adquiram o sentido do progresso pessoal, assim como uma adequada e merecida auto-estima e perseverança.

Em linhas gerais, pode reafirmar-se que a Aprendizagem Cooperativa é uma abordagem com métodos e estratégias específicas que acontece num ambiente em que os alunos, em equipa, trabalham numa tarefa, de forma partilhada, cooperando, ajudando-se mutuamente e com interesse no seu sucesso académico e no dos outros.

Valida-se que as estruturas cooperativas de aprendizagem, como refere Maset (2008), Santos (2012), facilitam a dinâmica da aula, pois os alunos aprendem conteúdos académicos ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades sociais, desenvolvendo também, habilidades comunicativas e metodológicas, entre outras.

Das muitas vantagens da Aprendizagem Cooperativa no processo de ensino aprendizagem da Matemática enumera-se as de Johnson e Jonhson (1999) por terem coincidido com as evidências recolhidas no estudo realizado, a saber:

- aumento do rendimento e produtividade dos alunos;
- retenção duradoura dos conhecimentos mais efectiva;
- maior motivação para se conseguir um maior rendimento;
- desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico dos alunos;
- aumento do espírito de equipa, da solidariedade e da cumplicidade nas relações, entre os alunos;
- fortalecimento do próprio aluno, como indivíduo;
- ocorrência de um maior desenvolvimento social;
- desenvolvimento da integração e da autoestima;
- promoção da capacidade de enfrentar tensões e problemas.

Pelo exposto, o ensino-aprendizagem com foco em estruturas cooperativas é uma opção que acrescenta e resgata valores positivos de cidadania ativa através dos quais se aprende mais e melhor, com significado, participação e equidade. A aprendizagem cooperativa, respeita a identidade e o carácter de cada aluno, proporcionando a todos um ambiente seguro para o desenvolvimento integral de cada um. É um caminho coletivo que permite que cada um consiga “voar com as asas da sua alma”.

Referências Bibliográficas

- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto. Asa.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Piramide.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Johnson, D & Johnson, R (1990). Cooperative learning and achievement. In S.Saran (ed). *Cooperative learning theory and research*. New York: Praeger.

- Johnson, D & Johnson, R (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, Ms: Allyn and Bacon.
- Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grão.
- NCTM (2007). *Princípios e Normas para a Matemática escolar*. Lisboa. APM.
- Nelson-Le Gall, S. Inducing the ingredients for school success in children confronting social inequality. Society for Research in Child Development, Tampa, FL, April, 2003.
- Nichols, D. (1996). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class”, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 467-476.
- Santos, M. (2012). *Aprendizagem Cooperativa em Matemática: Um estudo longitudinal com uma turma experimental do Novo Programa de Matemática do 2º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APM.
- Slavin, R. (1986). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington D.C: National Education Association.
- Slavin, R. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47 (4), 52-54.
- Slavin, R. (1991). Group rewards make groupwork. Response to Kohn. *Educational Leadership*, 48 (5), 89-91.
- Slavin, R. (1994). Student Teams-Achievement Divisions. In S. Sharan. *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 1-19). Westport CT: Praeger.
- Slavin, R. (2009), Cooperative Learning. In G McCulloch, & D Crook (eds), *International Encyclopedia of Education*. Abington, UK: Routledge.

Géneros linguísticos discursivos: um factor de inclusão no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique

Paula Maimuna B. A. Bambo*

Resumo

O ensaio tem por objectivo analisar a questão da inclusão escolar no contexto das escolas moçambicanas tendo como ponto de reflexão os géneros linguísticos discursivos. Assim, faz-se a apresentação dos conceitos básicos dos estudos culturais e inclusão não deixando de fora o conceito de inclusão escolar. Tendo em conta o princípio segundo o qual a inclusão não se limita a dar uma atenção especial aos indivíduos com necessidades educativas especiais, focaliza-se outros aspectos que servem de elementos causadores da diversidade e que se devem ter em conta numa escola inclusiva como são os casos da raça, religião, filiação partidária, géneros linguísticos textuais e género. Assim, tendo como ponto de partida o conceito de géneros linguísticos textuais como um elemento que permite identificar os extractos sociais, a nossa reflexão teve como foco verificar até que ponto os géneros linguísticos textuais presentes nos programas de língua portuguesa do ensino secundário geral são um factor de inclusão de todos os extractos sociais existentes na sociedade moçambicana. Da análise rápida feita ao programa de língua portuguesa do ensino secundário geral, verifica-se que em todas as classes, 8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a classe, os géneros textuais predominantes são: textos normativos, textos administrativos, textos jornalísticos, textos multiusos, textos literários (Conto; - Fábula;). Constatou-se que os géneros linguísticos textuais como por exemplo provérbio, advinha, canção tradicional não são muito explorados no programa do ensino secundário geral. É importante referenciar que, excluindo esses géneros linguísticos textuais, excluem-se também todos os indivíduos que se identifiquem com estes géneros. Assim, os géneros linguísticos textuais podem ser considerados como um elemento de exclusão de alguns indivíduos da sociedade moçambicana no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique uma vez que alguns géneros linguísticos discursivos que não são privilegiados no programa de língua portuguesa no ensino secundário geral são representativos de alguns extractos sociais e acabam ficando de fora do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: géneros linguísticos textuais, inclusão, exclusão

Abstract

This essay aims to analyse the educational inclusion in Mozambican schools focusing mainly on the respective language discourse gender. Therefore, the main concepts about cultural studies, inclusion and educational inclusion are highlighted. Regarding the fact that inclusion is not limited to the special attention to people with special education needs only, other aspects which are referred to be the cause of diversity which should be taken into consideration within an inclusive school such as the race, religion, political affairs, textual linguistic genres and gender are focused on. Then, having the concept of textual linguistic genres as a key element which enables us to

* Universidade Pedagógica Moçambique, paulabambo6@gmail.com,

identify the social strata, our reflection focused on the verification about how the textual linguistic genre within the secondary schools Portuguese Language syllabus can be an inclusion factor in all the social strata within the Mozambican society. From the quick analysis on the Portuguese Language syllabus it was noticed that all the grades: 8, 9, 10, 11 and 12 have been basically dominated by the same textual linguistic genres which are: legislative texts, administrative texts, newspaper articles, multipurpose texts, literary texts (Story; - Fable ;). It was also noticed that the textual linguistic genres such as proverbs, guess, and traditional song are not being explored within the secondary schools' syllabus. It is worth saying that, to exclude these textual linguistic genres, means excluding also all the individuals who identify themselves with these genres. In this manner, the textual linguistic genres can be considered as a key element for exclusion of some people within the Mozambican society regarding the Portuguese language teaching and learning process in our country since some of the discursive linguistic genres which are not privileged in the secondary school Portuguese language syllabus represent some social strata that can end up being excluded from the Portuguese Language teaching and learning process. Keywords: textual linguistic genre, inclusion, exclusion.

Introdução

O presente artigo irá fazer uma reflexão em torno da questão dos estudos culturais e inclusão no contexto de ensino de línguas.

Tendo em conta que, a proposta de tema da nossa tese é “Os Géneros Linguísticos Discursivos Como um Factor de Inclusão/Exclusão no Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique, a abordagem dos estudos culturais e inclusão será feita tendo sempre em conta o ponto central da nossa tese que é a questão dos géneros linguísticos discursivos.

Assim, começasse por fazer uma abordagem geral a volta dos estudos culturais e inclusão para depois mostrar como é que estes podem ser um elemento de inclusão no ensino da língua portuguesa em Moçambique.

1. Estudos Culturais e Inclusão

Tomando em consideração que a abordagem será feita a volta dos estudos culturais e inclusão, iremos nesta parte do trabalho fazer uma breve referência aos aspectos fundamentais relacionados aos estudos culturais.

Deste modo, tendo em conta que um dos objectivos dos estudos culturais é o de colocar o ser humano no centro do processo, neste caso processo educativo, considerando toda a sua identidade, diversidade e complexidade, isto é, dar ao ser humano para além do conhecimento científico, conhecimento sobre o mundo do outro de modo a que este saiba respeitar o outro.

Assim, para falar dos estudos culturais torna-se imperioso falar da diversidade, assunto que se passa a desenvolver em seguida.

1.1. Diversidade

Neste ponto, far-se-á a abordagem do que é diversidade de uma maneira geral de modo a possibilitar que se faça a posterior uma análise olhando especificamente para a diversidade em contexto escolar.

Para Abramowicz (2006: 12), diversidade pode significar “variedade, diferença e multiplicidade entre diferentes objectos ou realidade”. A diversidade faz parte do acontecer humano e de acordo com Lima (2006: 17), ela pode ser definida como a norma da espécie humana:

“Os seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as chamadas de portadoras de necessidades especiais) ”.

Assim, o conceito surge associado à pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade e variedade. Muitas vezes também, pode ser encontrado na intersecção de diferenças. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença.

Olhando para o conceito de diversidade no contexto escolar aquele em que nos situamos, é de referir que o meio escolar é caracterizado por uma forte diversidade, tendo em conta que nele encontramos uma diversidade humana e cultural. Tendo em conta este aspecto, existe uma necessidade de a escola se ajustar aos novos paradigmas de modo a responder de forma positiva as novas exigências.

A ideia de que a escola deve assumir novos paradigmas é também defendida por Delors (1996: 11) ao afirmar que, “a educação é um veículo transportador de cultura e valores, que têm por objectivo estabelecer vínculos sociais, assumindo-se como um verdadeiro espaço de socialização que faz da diversidade um factor positivo”.

Como base no acima exposto, constata-se que os estudos culturais visam essencialmente olhar para o ser humano, tendo em conta a sua raça, religião, crenças, valores culturais entre outros aspectos que fazem com que o ser humano seja diferente um do outro. Assim, é necessário ter em conta, estes aspectos de modo a que todos os seres humanos se sintam parte de um todo.

Nesta ordem de ideias, tendo em conta que a diversidade faz parte da espécie humana, e que este deve ser visto como um ser único de modo a que se possa atende-lo com base nas suas

especificidades, acha-se necessário falar da inclusão tendo em conta que o tema do nosso projecto faz referência a inclusão.

1.2. Inclusão

Quando se fala em educação inclusiva, pensa-se logo em pessoas com necessidades educativas especiais, isto é, pessoas portadoras de algum tipo de deficiência seja física, mental, visual ou outro tipo.

Porém, a educação inclusiva vai além da inclusão de indivíduos com necessidades educativas especiais. Ela não deve ser considerada como uma reforma da educação especial mas sim como uma reforma da educação em geral.

Assim, o conceito de inclusão (ou de educação inclusiva) não se refere apenas à deficiência, mas a todos os colectivos menos favorecidos da sociedade que, por uma ou outra causa, estão situados na fronteira ou fora do sistema (raça, género, religião, sexo...).

Portanto, tanto a escola como o sistema educativo devem mudar para poderem responder às exigências da educação inclusiva num mundo cada vez mais diverso e com seres humanos heterogéneos.

Nesta ordem de ideias, presume-se que da diversidade cultural, étnica, de género, linguística, de géneros linguísticos textuais entre outros surgirão necessidades educativas diferentes mas muito valiosas que precisam de se contextualizar, sequencializar, temporalizar e buscar estratégias metodológicas para o seu desenvolvimento. A essa busca de estratégias metodológicas com vista a responder as particularidades individuais é que se considera de inclusão.

Sabendo-se que as pessoas que chegam a escola têm diferenças cognitivas, afectivas e/ou sociais, de género, étnicas, culturais, o ideal seria elaborar-se um projecto educativo central pensando-se nessas diferenças e não em crianças hipotéticas. Mitter, (2003: 236) afirma que uma escola inclusiva deve elaborar um Projecto Educativo Compreensivo, Único e Diverso, cujo epicentro seja a diversidade e não a normalidade.

Assim sendo, a escola inclusiva deve olhar não só para os alunos com necessidades educativas especiais, como também para a diversidade de raça, religião, cultura, sexo, filiação partidária, géneros linguísticos discursivos, cultura entre outros.

Em suma, a inclusão diz respeito à todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no

currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados. (Mitter, 2003: 237)

Nesta conformidade, em seguida far-se-á uma reflexão sobre a questão dos estudos culturais e inclusão no contexto moçambicano.

2. Géneros linguísticos discursivos como um factor de inclusão no ensino da língua portuguesa em Moçambicana

Como se afirmou na parte introdutória, o tema da nossa tese é géneros linguísticos discursivos como um factor de inclusão/exclusão no ensino da língua portuguesa. Assim, neste ponto far-se-á uma reflexão em torno deste aspecto tendo em conta os aspectos relacionados com os estudos culturais e inclusão.

A educação inclusiva em Moçambique tem sido tema de vários debates por um lado pelo facto de ser um tema da actualidade e por outro lado por precisar de muita disseminação e aperfeiçoamento.

A constituição da república de Moçambique no seu artigo 88 (**Direito à educação**) preconiza o seguinte:

1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada Cidadão.
2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

A constituição da República de Moçambique não é explícita com relação a questão inclusão, apesar de fazer referência ao facto de o estado promover o acesso a educação. Esta não referenciação na constituição da república da educação inclusiva poderá até certo ponto dificultar a criação e promoção das escolas inclusivas em Moçambique.

Nesta ordem de ideias, fica claro que a implementação da educação inclusiva em Moçambique não tem sido fácil, pois não existe um dispositivo legal que aborde claramente a questão da inclusão.

A educação inclusiva mexe com as políticas educativas. De acordo com Santos e Cristóvão (2009: 3) citando Capelo (2003:111) “as políticas públicas e as políticas educacionais, bem como a selecção de conteúdos, as práticas pedagógicas e a lógica da escolarização, orientam-se por princípios monoculturais que são aplicados a sujeitos sociais despregados de suas bases reais”. Segundo a autora, a principal consequência desse quadro é a exclusão e a invisibilidade dos alunos que não se encaixam na caracterização homogénea.

Olhando para este facto, as escolas, os currículos tornam-se num meio de exclusão. Deste modo, há uma necessidade da mudança da maneira como é concebida a escola e de os desenhos curriculares terem em conta a diversidade nos seus vários aspectos de modo a que se possa ter um currículo inclusivo.

Sendo os géneros textuais considerados como parte das práticas sociais acreditasse que o ensino de línguas, baseado nos géneros textuais, pode deflagrar processos de desigualdade assim como o não respeito à diversidade, pois os mesmos reflectem a organização de uma sociedade. Com essa afirmação não se quer dizer que não é recomendável o ensino de línguas por meio de géneros textuais, mas que os géneros textuais poderão criar desigualdades caso não seja possível incluir os géneros linguísticos textuais que espelhem a organização social da sociedade em que tal ensino esta a ser implementado.

Assim, pode-se afirmar que existe uma relação entre os géneros textuais e a vida social.

Apontando também para o facto dos géneros como práticas sociais, Bonini (2001) citado por Santos e Cristóvão (2009: 5) afirma que são formadas comunidades discursivas, organizadas em torno de determinados objectivos, as quais incorporam alguns géneros em função de tais objectivos, nos quais tanto a instância social representada pela comunidade discursiva assim como os géneros deles constituintes são interdependentes afectando directamente um ao outro. Nesta ordem de ideias, os géneros linguísticos textuais por meio das práticas da linguagem seriam responsáveis pela inserção social dos indivíduos. Tendo em conta este aspecto há que se pensar e repensar nos géneros linguísticos discursivos que predominam nos currículos moçambicanos tendo em mente que a escola deve ser inclusiva e que os géneros linguísticos discursivos reflectem a organização social.

Fazendo uma análise rápida pelo programa de língua portuguesa do ensino secundário geral, verifica-se que em todas as classes, 8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a classes, os géneros textuais predominantes são os mesmos a saber: Textos Normativos; Textos Administrativos; Textos Jornalísticos; Textos Multiusos; Textos Literários (Conto; - Fábula); Romances (extractos) e Textos de Pesquisa e Organização de Dados. Programa de língua portuguesa (2010:8).

Considerando-se que Moçambique, a semelhança de muitos países africanos, é um país com tradição oral e que as normas e leis são veiculadas e passadas de geração em geração por via oral e ainda levando em conta que a maioria dos alunos que ingressa nas escolas moçambicanas leva consigo essa tradição para a escola, acha-se que a falta de géneros

linguísticos textuais que reflectam a realidade acima descrita poderá até certo ponto ser considerado de exclusão.

Referimo-nos aos géneros linguísticos textuais como por exemplo provérbio, adivinha, canção tradicional que não são muito explorados no programa do ensino secundário geral. É importante referenciar que, excluindo esses géneros linguísticos textuais, excluem-se também todos os indivíduos que se identifiquem com essa realidade.

Assim, sabendo-se que as escolas reproduzem o que está plasmado nos programas, neste caso concreto a escola torna-se exclusiva por não abordar os géneros linguísticos textuais como adivinha, provérbio e canção popular e consequentemente não conseguem incluir todos os extractos sociais existentes na sociedade moçambicana.

Importa frisar que sabe-se que não seria possível incluir todos os géneros linguísticos discursivos, todavia acha-se que a exclusão da maioria dos géneros linguísticos textuais que identifiquem uma classe social é que constitui um facto para a reflexão.

Nesta linha de análise, seria necessário que ao se elaborar o programa de língua portuguesa houve-se a inclusão de géneros linguísticos textuais que reflectissem a maioria dos extractos sociais existentes na sociedade moçambicana.

Tomando em consideração que quando se fala em inclusão no contexto escolar não se está a fazer referencia apenas a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais mas está-se acima de tudo a falar da inclusão de todos os elementos diferenciadores como género, raça, religião, filiação partidária, géneros linguísticos textuais e também com base na breve apreciação que se fez do programa de língua portuguesa do ensino secundário geral temos dados suficientes para afirmar que a inclusão escolar em Moçambique ainda tem um longo caminho a percorrer.

Em suma, os géneros linguísticos textuais podem ser considerados como um elemento de exclusão de alguns indivíduos da sociedade moçambicana no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique pelo facto de o programa de língua portuguesa do ensino secundário geral excluir a maioria dos textos que caracterizam um determinado extracto social.

Considerações finais

Dado que o principal objectivo era o de analisar a questão da inclusão escolar no contexto das escolas moçambicanas tendo como ponto de reflexão os géneros linguísticos discursivos, fez-se

a análise tendo como ponto de partida o programa de língua portuguesa do ensino secundário geral.

Da análise feita constatou-se que o programa de língua portuguesa do ensino secundário geral privilegia alguns géneros linguísticos discursivos em detrimento de outros e que consequentemente acaba excluindo um determinado grupo de indivíduos.

Portanto, depreende-se que os géneros linguísticos discursivos acabam sendo um elemento de exclusão no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pois os géneros linguísticos discursivos espelham os extractos sociais existentes no meio em que são utilizados e a exclusão de alguns significa a exclusão de certos extractos sociais.

Em suma, conclui-se que existe a necessidade da inclusão de géneros como provérbio, advinha, canção tradicional que são caracterizados de alguns extractos da sociedade moçambicana nos programas de língua portuguesa do ensino secundário geral de modo que os géneros linguísticos discursivos não sejam um factor de exclusão numa altura em que tenta potencializar a educação inclusiva em Moçambique.

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A. (2006) *Trabalhando a diferença na educação*. São Paulo: Editora Moderna. 2006.
- Bonini, A. *Ensino de Géneros Textuais: A Questão das Escolhas Teóricas e Metodológicas*. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 20 de Novembro de 2015. 2001
- Capelo, M. R.C. *Diversidade Sociocultural na Escola e a Dialéctica da Exclusão / Inclusão*, In: Gusmão, N. M. M. (2003) *Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados*. São Paulo.
- Constituição da República*, Lei de 16 de Novembro de 2004 (Assembleia da República)-
- .Delors, J. (et all). (1996) *Educação um tesouro a descobrir*, Porto, Edições Asa. 1996.
- INDE/MINED, (1996) *Português, Programa do Ensino Secundário Geral*. Maputo, Diname.
- Júnior, J.M. (2008) *Como Escrever Trabalhos de Conclusão de Curso: Instruções para Planejar e Montar, Redigir e Apresentar Trabalhos Monográficos e Artigos*, 8ª edição, Editora Vozes, Brasil.
- Lima, E. F. (2006) *A formação inicial de professores e a didáctica na perspectiva inter/ Multicultural*. Lisboa: Revista do Instituto de Inovação Educacional.
- Mitter, P. (2003) *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Santos, L.M.A. e Cristóvão, V. L.L. (s/d) *Ensino de Língua Inglesa, Géneros Textuais e Inclusão Social: algumas contribuições para Educação*.

*Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português***Ana Costa^{*}, Sónia Valente Rodrigues^{**}, Isabel Sebastião^{***}****Resumo**

Nesta comunicação, propõe-se uma reflexão sobre a configuração epistemológica da didática do Português enquanto conjunto de estratégias facilitadoras das aprendizagens, disciplina de formação de professores e campo de investigação educacional. Pretende-se contribuir para uma problematização da didática como campo autónomo de saberes, uma vez que a didática da língua e da literatura portuguesas têm aparecido ora como subsidiárias dos estudos linguísticos e literários, ora como campo difuso da aplicação de conhecimento teórico de diversas áreas (Alarcão, 2010). A produção técnica e científica nos últimos anos justifica uma discussão sobre o estado da arte da didática. Esta reflexão permitirá clarificar o papel da didática nas práticas de ensino, na produção de materiais, na formação profissional e na investigação.

Na dimensão das práticas docentes, parte-se de concepções de professores sobre o papel da didática, resultantes de um inquérito aplicado a professores de Português, para a promoção de um desenvolvimento profissional reflexivo, produtor de saber didático. A formação inicial e contínua, enquanto processo de interação de conhecimento teórico e de práticas, entre professores do ensino básico e secundário e formadores/investigadores, terá vantagens em ser concebida como comunidade de aprendizagem, um espaço gerador de reflexão e investigação didática (Nóvoa, 2007).

Palavras-chave: Didática do português, representações, formação, desenvolvimento profissional

What is the use of didactics? A study in the scope of Portuguese didactics

Abstract

In this article, we propose a reflection on the epistemological configuration of Portuguese Didactics, conceived as a set of learning strategies, as a teacher training domain and as an educational research field. In the last years, Portuguese Didactics has been seen as a subsidiary field of linguistic and literary studies, as well as a diffuse field for the application of theoretical knowledge (Alarcão, 2010). Opposing this perspective, we intend to contribute to a definition of Didactics as an autonomous field of knowledge and research, since literature in recent years justifies a discussion about the state of the art of Didactics studies. This reflection will contribute to clarify the role of Didactics in teaching practices, in the production of materials, in professional training and in research.

An exploratory study, based on the conceptions of teachers about didactics, will be presented. This study was based on the analysis of nine interviews to Portuguese teachers, who reflected on their professional relationship with Didactic issues. Teacher training programs, conceived as a

^{*} Escola Superior de Educação de Setúbal. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

^{**} Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Centro de Linguística da Universidade do Porto

^{***} Centro de Linguística da Universidade do Porto. Escola Superior de Educação de Lisboa

process of interaction between theories and practices, should be explored as the field – the learning community - for reflection and research on Didactics (Nóvoa, 2007).

Keywords: Didactics of Portuguese, representations, formation, professional development

1. Introdução

A didática da língua e da literatura tem tido, nas últimas décadas, um desenvolvimento significativo no âmbito do conhecimento didático explícito com base em investigação (Alarcão 2010).

Tendo em conta a implicação desse conhecimento na prática letiva, assume relevância a averiguação do impacto que a investigação didática tem tido no trabalho docente dos professores de Português. Parte-se, por isso, de uma primeira questão, que consiste em captar as representações que os professores possuem sobre a Didática, uma vez que «aquilo que os professores ou os formadores fazem é um reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, constituindo o seu conhecimento ou pensamento a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas (...)» (Andrade, Canha, Martins & Pinho, 2006: 181).

1.1. Didática como campo de interseções

O campo de estudo da Didática tem sido objeto de debates epistemológicos (Alarcão, Amor, Puren, Camps, Cassany, e.o.) que dão conta do conjunto das perspetivas científicas assumidas na investigação das últimas décadas, desde as mais antigas (concepções aplicacionistas) até às mais recentes, como as que a concebem como campo de investigação e conhecimento específico. Tem também sido muito debatido o lugar que a Didática ocupa no conjunto disciplinar da educação, uma vez que são evidentes as múltiplas intersecções entre esta área e muitas outras, como bem evidencia o esquema de Gomes (2000) – Figura 1.

1.2. Didática entre o saber e o agir

Não é desconhecido dos profissionais ligados à educação o pensamento dicotómico entre o saber e o agir, que, na concepção de Maria do Céu Roldão (2009, 2013), constituem as duas dimensões fundamentais e indissociáveis da competência profissional do professor. Essa dicotomia acentua, nos discursos correntes, a separação entre “a teoria e a prática”.

É curioso verificar que esse pensamento é muito antigo. Veja-se, a propósito, a passagem que a seguir se transcreve da introdução do livro *Didática Mínima*, de R. Grisi, de 1963:

“(…) coexistem, em nossas escolas, de modo curioso, duas *Didáticas*: uma, a *Didática ideal*, a que se contém nos tratados e se preconiza, teoricamente, através das lições dos professores especialistas; e a outra, a *Didática usual*, a que se pratica nas escolas e,

embora profligada violentamente nos tratados e cursos de Pedagogia, como falsa, rotineira, artificiosa, formal, permanece e vige de fato nos procedimentos docentes do professorado...”

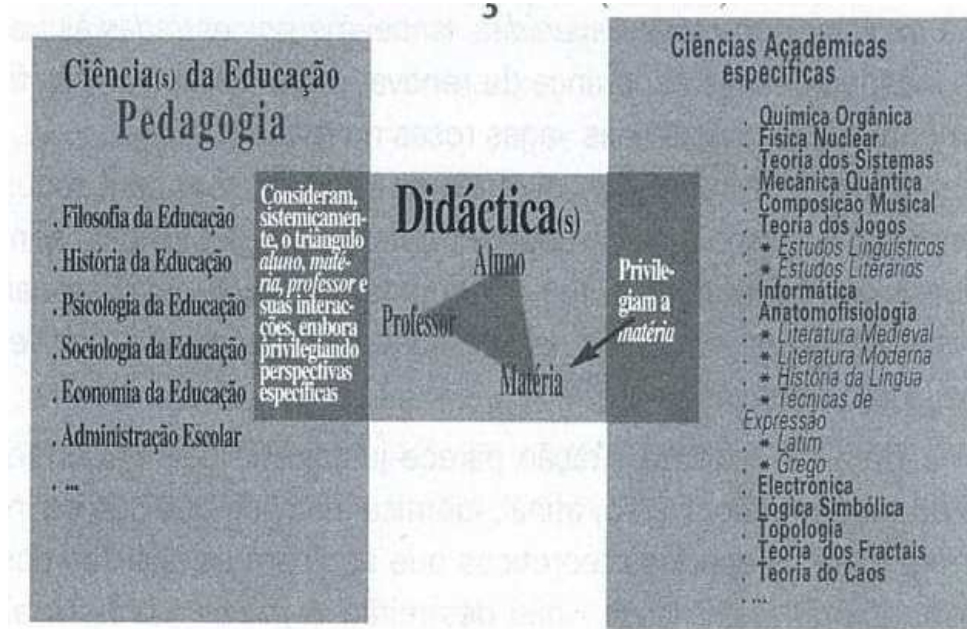


Figura 1. Esquema “A Didática no conjunto disciplinar - Educação (formal)” de Álvaro Gomes (2000)

Seria talvez necessário encontrar, entre êsses extremos, uma posição intermediária, porventura uma *Didática de emergência* ou *de transição*, uma Didática que, partindo da consideração dos fatos observáveis em nossos estabelecimentos de ensino, tais como êstes existem e funcionam (com sua legislação, seu regime de trabalho, suas praxes e, mais, com as “expectativas de comportamento” dos alunos, dos pais, dos administradores, em relação aos docentes), procurasse dar ao magistério o domínio de normas de ensino e técnicas de influenciar, suscetíveis de promoverem uma melhoria imediata (...) do rendimento quantitativo e qualitativo do trabalho escolar.»¹ (Grisi 1963: XII).

1.3. Didática como rede de interrelações entre professor, aluno e aprendizagens

Para este trabalho, centrado na Didática do Português, assumimos a concepção segundo a qual “[...] o objeto próprio da didática da língua é o sistema didático, no qual se interrelacionam o professor, o aluno e o objeto de aprendizagem, no nosso caso a língua, com a particularidade de

¹ Mantivemos a grafia original.

que esta é, simultaneamente, objeto e instrumento”² (Camps, 2012, p. 27). É no âmbito desta tríade “professor, aluno e objeto de aprendizagem” que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre.

Importa, então, perguntar qual o conceito de Didática? Como se define esta área do saber?

Tradicionalmente definida como «a arte de ensinar» ou «a técnica de ensinar», a Didática passou há muito tempo a significar a orientação da aprendizagem dos alunos. Em 1957, L. Alves de Mattos, em *Sumário de Didática Geral*, formulava o conceito do seguinte modo:

«Definida em relação ao seu conteúdo, Didática é o conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos para orientar alunos na aprendizagem das matérias programadas, tendo em vista seus objetivos educativos.» (Mattos 1951: 51)

Tendo por base Mattos (1951), Amaral Fontoura, em *Didática Geral*, esclarece:

«O conteúdo da Didática é o mesmo: mas a modificação no seu ângulo de visão, na sua perspectiva, é total. A didática deixa de ser “aquilo que o professor deve fazer para ensinar bem” e passa a ser “aquilo que o professor deve fazer para que os alunos consigam aprender bem”. (Fontoura 1971: 96)³.

Cerca de meio século depois, importa saber: qual é a representação que os professores possuem acerca da Didática?

1.3. Objetivos de investigação

A fim de investigar as representações dos professores relativamente ao saber e ao fazer didáticos, consideraram-se algumas perguntas recorrentemente emergentes em contextos de formação. São exemplos dessas perguntas:

- I. Como entendem os professores o que é a didática?
Que traços a definem?
Que utilidade lhe atribuem?
Como é situada a didática relativamente à sala de aula?
Em que situações é sentida a necessidade de aprofundamento do saber didático?
- II. Que procedimentos didáticos são mais valorizados pelos professores?
- III. Que expectativas têm os professores relativamente à didática como área de conhecimento?

A partir destas questões, foram formulados os seguintes objetivos do estudo:

² Tradução nossa.

³ Esta transcrição foi extraída da 17.ª edição. A 1.ª edição da obra *Didática Geral*, de Amaral Fontoura, data de 1961.

- I. Identificação dos traços configuradores que as representações sociais da Didática apresentam no discurso dos professores.
- II. Inventariação dos procedimentos que assumem maior valor didático na prática docente.
- III. Especificação das questões da Didática do Português consideradas pelos professores como prioritárias no desenvolvimento profissional.

2. Estudo

2.1. Metodologia

A investigação foi realizada com base na realização de entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas. Posteriormente, procedeu-se à transcrição ortográfica (com intervenções mínimas ao nível da pontuação) do discurso produzido pelas professoras inquiridas.

Dada a complexidade e a riqueza dos discursos produzidos por cada um dos entrevistados, que se serviu «dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas crenças, episódios passados, juízos...» (Bardin 2014: 90), recorreu-se a duas técnicas de análise: em primeiro lugar, foi realizada uma análise transversal com recurso a uma codificação não exclusiva e emergente de categorias, assegurando a identificação «de constâncias, de semelhanças, de regularidades» (idem); em segundo lugar, registaram-se características específicas de cada entrevista consideradas significativas para os objetivos do estudo.

2.2. Corpus

O *corpus* é constituído pelas entrevistas realizadas a nove professoras cuja caracterização inclui dados relativos a: grupo disciplinar, tipo de vinculação, número de anos de serviço docente, instituição de realização da formação inicial e profissional. Assim:

- as três professoras do 1.º ciclo do ensino básico integram o grupo 110, pertencem ao quadro de agrupamento de escolas nos distritos de Faro, de Setúbal e do Porto e possuem, respetivamente, 26, 23 e 30 anos de serviço docente;
- as três professoras do 2.º ciclo do ensino básico integram duas delas o grupo 220 e uma o grupo 200, pertencem ao quadro de agrupamento de escolas nos distritos de Faro e do Porto e possuem, respetivamente, 26, 28 e 33 anos de serviço docente;
- as três professoras do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário integram o grupo 300, duas pertencem ao quadro de escola e uma ao quadro de agrupamento nos distritos de Faro, de Setúbal e do Porto e possuem, respetivamente, 24, 20 e 36 anos de serviço docente.

2.3. Categorias de análise

A análise realizada procurou averiguar o modo como se manifestam, nas entrevistas, determinados conceitos relacionados com a Didática do Português. Assim, foram definidas as seguintes categorias:

- A. Representações associadas a Didática
 - A.1. Definição de didática
 - A.2. Lugar relativamente às práticas em sala de aula
 - A.3. Formação em didática
- B. Procedimentos didáticos valorizados (boas práticas)
- C. Expectativas relativas à didática

3. Apresentação de resultados

3.1. Análise categorial

Numa primeira fase da análise, foram consideradas as categorias já especificadas.

Categoria A - Representações associadas a Didática

A tabela seguinte reúne as ocorrências associadas à definição de didática.

Temas	Enunciados
Definição de Didática	«técnica de ensinar» (PA_ciclo1)
	«ensino aliado à prática» (PB_ciclo1)
	«metodologias de trabalho dentro da sala de aula» (PC_ciclo1)
	(não se registou nenhuma ocorrência) (PB_ciclo2)
	«A forma que eles devem “adotar” para dar, para transmitir a matéria aos alunos.» (PC_ciclo2)
	«o como ensinar» (PB_ciclo3)
	«o conjunto de metodologias, de abordagens que o professor define»; pôr em prática um conjunto de comportamentos e fazer um conjunto de adequações para atingir um determinado fim» (PC_ciclo3)

Pelos enunciados registrados na tabela é possível verificar a regularidade que a definição de Didática assume no discurso das professoras, de que se destacam sobretudo dois grupos de termos:

- a) técnica, metodologias, a forma para, o como, abordagens;
- b) ensinar, ensino, prática, aula, transmitir a matéria, ensinar.

Esta representação que emerge do discurso das professoras inquiridas, como veremos de seguida, é coerente com a importância atribuída ao saber didático como conhecimento específico. Na verbalização da conceção de Didática enquanto campo de saber, o discurso produzido expõe dois universos afastados espacial e conceptualmente. Vejamos.

Temas	Enunciados
O lugar da Didática relativamente à sala de aula	«Pronto, também um bocadinho da teoria, mas eu acho que <u>isso já vem da formação inicial</u> , não é?» [4'18] (PB_ciclo1)
	«É assim: ao princípio, <u>nós</u> achávamos muito difícil, estávamos um bocadinho desfasadas... E os teóricos têm uma forma de ver as coisas... E às vezes achávamos que havia ali coisas que nem sempre se adequavam» [6'54]; «Por isso estão <u>lá os teóricos</u> e <u>eu</u> ia-me suportar nos teóricos para fazer um trabalho, um projeto que <u>eu</u> pudesse implementar na <u>minha escola</u> .» [11'26] (PC_ciclo1)
	« <u>a didática da universidade</u> foi útil nalguma medida, tivemos algumas dicas, no entanto, <u>nós</u> somos quase autodidatas na didática» [0'20 - 2.º trecho] (PA_ciclo2)
	«socorriam-se muitas vezes <u>da parte teórica</u> para sustentar, digamos assim, talvez por muita inexperiência ainda, também, porque <u>depois nós no nosso dia a dia nós</u> não nos lembramos desses conceitos teóricos, mas muitos deles sim, socorriam-se muito <u>desses conhecimentos teóricos para aplicar na prática</u> » [2'25] (PC_ciclo2)
	«De qualquer maneira, <u>eu</u> conto sempre com a preparação prévia que eles <u>trazem da faculdade</u> , com <u>as cadeiras de Didática que tiveram</u> e normalmente já - os estagiários que eu tive - já <u>traziam essas ideias</u> bem, bem claras. O <u>meu papel aqui</u> era tentar fazer perceber como é que podiam <u>passar da teoria à prática</u> . (PC_ciclo3) « <u>aqueles teorias todas da faculdade</u> às vezes têm alguma..., encontram alguma barreira na parte da execução, porque a teoria é sempre interessante e bonita, traz boas bases, mas depois <u>a prática</u> é que <u>nós</u> ajuda a perceber quais são os percursos a adotar, aahh... que estratégias... » (PC_ciclo3)

Deste universo integrador do “nós” fazem parte os professores e os alunos. Há sequências das entrevistas em que ressalta a organização das aprendizagens em função de alunos concretos como a tarefa primordial do professor. Vejamos três excertos representativos desses dos enunciados.

“Penso que temos sempre uma ideia da estrutura da aula e da construção da aula. Penso que isso varia conforme as turmas que temos porque nunca damos aulas iguais aos diferentes alunos, não é? E temos de ir sempre reajustando e pensando nas pessoas que temos à nossa frente.» «Tinha de começar pela parte de planificar a aula, não é? Pensar bem nos momentos que tinha, já tinha de ter uma leitura do programa, das metas, uma articulação e depois pensar como é que poderia colocar em prática” (PA_ciclo3).

“teria de pegar eehh.. . primeiro nos programas e depois eehhmm... eu sugeria que pegasse, por exemplo, nos GIPs que foram criados para acompanhamento da implementação dos programas do ensino básico... porque havia um GIP para cada competência, não era? (...) Eu nunca os vi para além daquela fase ainda incipiente, pronto, ainda não eram publicações, mas tinham ali imensas pistas de trabalho, de como transformar o programa em algo que, depois, sejam aaa... aaa... atividades para desenvolver e ahmmmm... poder desenvolver realmente aquele programa de Português. Esse esse é um primeiro caminho.» «Há há mmm determinadas atividades que me parece que resultam melhor na aquisição dos dos conhecimentos. E que tem de ser com algo muito aahhh por um lado prático, mas por outro lado que aahh leve os alunos a quererem aprender. Porque tu podes ter uma atividade que achas fenomenal e que que vai achas que vai funcionar e que é aquilo que vai explorar aqueles conteúdos, mas depois chegas à aula e esbarras com alunos eu não estão minimamente interessados naquilo que tens pra lhe propor para fazer. Portanto, tem de ser algo que eles sintam a necessidade de fazer. Aahhmm e isso é sempre muito difícil ... porque há determinados conteúdos que, por mais voltas que dê, se calhar, não sentem essa necessidade. Temos de ir sempre ao contrário: ver que caminho é que levamos para que eles tenham interesse em seguir aahh... eehh em construir aquela atividade, não porque eu quero, como professora, mas porque eles descobriram que havia ali algo interessante para conseguir avançar. É um bocadinho por aí. A experiência foi-me sempre dizendo isso eehh aos poucos” (PB_ciclo3).

“Porque a prática é feita pela circunstância que temos: cada grupo é diferente, cada escola é diferente. E a forma como se ensina uma determinada matéria a um grupo não tem de ser forçosamente a forma como se ensina a outro e às vezes há um bocadinho de dificuldade da parte dos estagiários em adequar a teoria à prática e falo pela minha experiência, não é?, enquanto estagiária foi a barreira maior que encontrei” (PC_ciclo3).

Como é visível, o discurso das professoras aparece organizado num eixo de oposições a partir de referentes espaciais - o «cá» e o «lá» - e pessoais - o «nós» e os outros, os «teóricos», como se representa em seguida:



Figura 2 – Eixo das oposições na representação de Didática no discurso de professoras

A partir desta organização representativa dos espaços e dos conceitos relacionados com a Didática, surgem as experiências relacionadas com a formação e com o desenvolvimento profissional (Quadro 3).

A forma de desenvolvimento profissional na área da didática mais valorizada pelas professoras é a que se relaciona com o trabalho cooperativo entre pares, designadamente em atividades de supervisão pedagógica e de partilha de recursos didáticos. Ao reconhecimento desta forma de trabalhar, intrínseca à profissão docente, algumas professoras referem a falta de condições, em particular, a falta de tempo para desenvolver encontros e reuniões centrados em questões pedagógicas e didáticas.

A mesma representação conceptual («lá e cá») está na base da reconhecida oposição entre «teoria e prática», que vincula a ideia generalizada de afastamento da Didática das práticas desenvolvidas em sala de aula.

As formações	Nós
• «acho que não vêm assim acrescentar grande coisa» [15'19] (PA_ciclo1); • «Formações não, há pouquíssimas formações, poucas formações a esse nível (...)» [8'26]; «Curiosamente, nas ações que são oferecidas pelos centros de formação às vezes não contemplam áreas da didática do português. Eu sinto essa necessidade.» [04'02] (PC_ciclo2) • «Nós <u>procuramos sempre a formação mais prática</u> porque é aquilo que nos faz falta.» [8:09]; «Procuro [formação na área da didática], mas <u>é sempre muito escassa</u>. Quando existe, as condições de concretização para nós são complicadas.» (PC_ciclo3)	• «mas teriam que trabalhar segundo algumas pedagogias, ou seja, em cada agrupamento poderíamos realizar <u>grupos cooperativos</u>» [4'02] (PA_ciclo1) • «Em trinta e oito anos de serviço, acho que foram os anos que mais me deram e que mais me ensinaram e que eu gostei mais de trabalhar precisamente pela <u>partilha com os colegas</u>» [4'13-4'40] (PC_ciclo1) • «habituo-nos sempre a trabalhar, sempre a <u>trabalhar em conjunto</u>. <u>Trabalhámos juntos, fazemos muita coisa juntos</u>, desde testes, fichas, “experimentei isto numa aula”, “vem cá ver a minha aula”, “posso ir ver a tua porque não sei que fazer isto?” [09'51 - 10'58 - 1.º trecho] (PA_ciclo2) • «Eu acho que <u>ver outros colegas a trabalhar também ajuda muito</u>. Nós temos feito algumas observações de <u>aulas inter pares</u>, temos estado a tentar desconstruir esta questão de <u>observação de aulas</u> associada à avaliação de desempenho e fazê-lo <u>como partilha de boas práticas e tem funcionado muito bem e nós aprendemos coisas extraordinárias com os colegas, pensamos que só nós é que sabemos trabalhar bem, mas não é verdade.</u>» [9'28] (PC_ciclo2)

Quadro 3.

Categoria B - Procedimentos didáticos valorizados (boas práticas)

Os segmentos das entrevistas centrados na descrição de práticas letivas consideradas pelas professoras como bem-sucedidas ou, por outras palavras, como «boas-práticas» dão relevo a estratégias como o trabalho de projeto e as atividades lúdicas. As referências a práticas bem sucedidas manifestam-se no discurso das professoras do seguinte modo:

- «E trabalhar em projetos e assim dessa forma é um bocadinho mais, mais dinâmico e exige mais trabalho, mais criatividade, produção de materiais... Eu gosto disso (*risos*)» [16'29-16'57] (PB_ciclo1)

“Exatamente. Trabalho de projeto” [5'17] (PC_ciclo1).

“Eu, normalmente, dizia sempre para eles levarem aquilo ahhh um bocadinho para a brincadeira, com muito jogos, com muitos jogos, tinha de ser, senão eles a gramática, eles a gramática não, não lhes interessava” [07’41] (PA_ciclo2).

“e eles a seguir preparavam normalmente dramatizações fantásticas sobre o tema e a seguir faziam uma questão aula. Resultados fantásticos” [08’16] (PB_ciclo2).

“trabalho muito com o jogo, tornar a aula... às vezes se me apetecer dançar com os alunos na sala de aula também danço com eles. E essas coisas... ou surpreendê-los...» [06’36] (PC_ciclo2).

“Então, por exemplo, uma das atividades que... que desenvolvi com uma turma foi: propus-lhes que, como turma, tivessem um projeto que lhes permitisse angariar dinheiro para as visitas de estudo e começámos com aquela ‘O que é que podia ser? O que é que não podia ser?’ Havia torneios de futebol e havia vendas de não sei quê. E então passámos para o plano aahh do que é que era preciso fazer. Então, era preciso fazer uma carta para a direção, a pedir autorização para dinamizar a atividade; era preciso fazer um panfleto para aaahh expor na escola para angariar inscrições para o que queriam; era preciso fazer um requerimento na secretaria para poderem movimentar dinheiros e terem um cofre, pronto, havia ali assim uma série de coisas. E eles fizeram tudo. Portanto, demos o modelo da carta, demos o modelo do requerimento, demos o modelo do comunicado sem que eles quase que tenham percebido que estávamos a lecionar conteúdos da disciplina. Pronto. É nesse aspeto. É criar a necessidade e parece que a proposta vem deles para fazerem quando nós sabemos perfeitamente o que nós queremos que eles façam” (PB_ciclo3).

A transversalidade destas práticas faz emergir a hipótese de que a natureza das «boas práticas» está mais associada a características pedagógicas - como a centralidade do envolvimento do aluno no trabalho escolar ou a aproximação a zonas de desenvolvimento próximo, através das linguagens do jogo - do que a questões da didática específica. Fundamentalmente, observa-se que todas as estratégias enunciadas convergem para a «contextualização curricular», prática docente cuja eficácia na melhoria da qualidade e da eficácia na obtenção de sucesso escolar tem vindo a ser confirmada em diversos estudos científicos (Mouraz, Fernandes & Morgado 2012).

Categoria C - Expectativas relativas à Didática

Uma das sequências do discurso das professoras entrevistadas consiste na enunciação de componentes da Didática do Português em que consideram prioritário o aprofundamento. Nesses enunciados, são dominantes as perguntas relacionadas com o *modus operandi* próprio da disciplina de Português de modo a ser possível operacionalizar o currículo em função dos alunos específicos com que cada professor trabalha. Alguns dos enunciados que funcionam como amostra do discurso das professoras estão transcritos no Quadro 4.

Fica clara a preocupação das professoras com a «arte do “como” - opções do ensinar» (Roldão 2013: 134), relacionada com uma «operacionalização necessariamente técnico-didática que, em qualquer circunstância, dá corpo e existência à prática curricular em situação.» (idem). Por outras palavras, com o saber e o fazer da fase de implementação/operacionalização do currículo que integra duas dimensões: «as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos» e «o modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem visados foram atingidos.» (idem).

3.2. Análise específica

Numa segunda fase da análise, atendeu-se a questões emergentes desde que manifestadas por mais do que uma das professoras entrevistadas. Uma das questões de maior relevo prendeu-se com os fatores que condicionam determinadas práticas consideradas relevantes para a obtenção do sucesso escolar. Foram significativas as preocupações manifestadas pelas professoras do 1.º ciclo relativamente ao peso dos conteúdos do Programa e Metas Curriculares de Português, em vigor desde 2015 para este nível de ensino. Vejamos algumas dessas referências:

- «Os programas são extensos, enormes, gigantescos. E depois os miúdos no 1.º ciclo deviam ficar a ler corretamente, saber interpretar de acordo com o nível em que eles estão, não é? E até escrever. Agora temos que dar tantas noções: é de gramática, e não só de português... » [14'49-15-21] (PA_ciclo1);
- «É o que é mais difícil porque os conteúdos, que estão agora nas Metas, não estão muito adequados à faixa etária que eles têm, porque antes a abordagem era muito mais suave. Agora é muito intensiva e muito agressiva. Eles não têm capacidade de ainda de abstração e de ilação e de tudo para ficar com tudo registado... Sobretudo para ficar com aquilo registado.» [7'16-7'21]; «eles têm de decorar, fixar» [8'45] (PB_ciclo1).

Temas	Enunciados
Clarificação terminológica e conceptual	«nós, às vezes, estamos a dizer a usar o mesmo termo mas estamos a dizer coisas completamente diferentes. Portanto, eu acho que <u>clarificar a linguagem e os conceitos seria essencial</u> , seria um ponto de partida para qualquer abordagem à didática. E depois passar mesmo ao concreto.» « <u>clarificar conceitos</u> , para falarmos todos a mesma coisa, quando usamos as mesmas palavras» (PB_ciclo2)
Modos de ação estratégica a partir de situações/casos	« <u>Situações concretas</u> : perante esta situação como é que nós faríamos? Como é que nós <u>pegaríamos numa unidade didática e como é que a trabalharíamos com este grupo</u> de... um grupo com estas características, com este perfil. Isso sim. Eu acho que seria uma mais-valia.» « <u>explorar situações</u> , como é que cada um de nós reagiria perante... <u>Como é que organizaria...</u> » (PB_ciclo2)
	«um livro desse género devia <u>dar indicações como ens... digamos, como? Como passar...</u> , isto não é ensinar, no fundo não é ensinar, mas <u>como passar os conhecimentos das diversas variantes</u> , portanto, na escrita deviam mesmo abordar formas diferentes» (PC_ciclo2)
	«Sempre <u>sugestões práticas</u> . Sempre. Porque às vezes o que se lê é um conjunto interessante de propostas que depois, em termos de execução, com tudo o que temos para fazer, com a carga curricular que temos, acaba por ser um conjunto de propostas muito interessante em termos ideológicos; depois, em termos práticos, se retirarmos uma ideia ou duas já é, já é bom, não é, às vezes? Porque muitas vezes o que se nota é que... Os livros de didática que encontramos não partem muito de pessoas que efetivamente trabalhem em escolas. Acho que partem muito de pessoas que trabalham sim no ensino, mas a um nível superior e que se dedicam ao estudo da didática e a propor estratégias, mas <u>a adequação, depois, à prática</u> falha um bocadinho porque o público-alvo que é tido em mente, se calhar, não é aquele que efetivamente existe nas escolas.» (PC_ciclo3)
SITUAÇÃO/CASO 1	«Por exemplo, o o nós temos <u>estratégias de motivação</u> , obviamente, mas é sempre complicado fazer o aluno quebrar o gelo em relação a uma página em branco. Por mais sugestões que se faça há sempre ali um entrave, o começar. E, uma vez começado o texto, não é? depois... como fazer <u>a melhor abordagem para não desmotivar o aluno</u> perante um texto que não ... que apresenta logo imensas lacunas de início, não é?, e que... a a a intervenção por parte da professora passa por fazer uma série de recomendações... <u>Como fazer isso sem desmotivar o aluno?</u> Porque <u>às vezes é muito muito difícil</u> . (...)»
Motivação para a leitura e para a escrita	
	E a leitura também. A mesma coisa, não é? Fazer ler, (risos) pôr os alunos a ler a chamada leitura recreativa e por iniciativa própria <u>é coisa difícilíssima de pôr em prática</u> , não é?, os alunos têm tendência a escolher um livro para ler pela grossura da obra pela lombada (risos risos) Não é? É verdade.» (PC_ciclo3)

Quadro 4.

O peso dos conteúdos e a inadequação de uma lógica curricular centrada em conhecimentos declarativos, atomizadores das aprendizagens logo desde o 1.º ciclo, surgem como uma

preocupação que exige reflexão, particularmente quando, segundo transparece das palavras destas professoras, condicionam negativamente a forma das crianças se relacionarem com a aprendizagem («muito agressiva», «eles têm de decorar, fixar»).

4. Discussão dos resultados

Os dados extraídos das entrevistas analisadas concorrem para o conhecimento da representação das professoras entrevistadas quanto à natureza e ao âmbito da Didática enquanto área de conhecimento do campo da educação.

Concluimos que a Didática é entendida como área de conhecimento exterior ao fazer pedagógico-didático da sala de aula, como construção conceptual significativamente afastada das questões de ensino e de aprendizagem emergentes durante a interação entre o professor e os alunos. Apesar de lhe ser conferida importância e validade, como conhecimento necessário na formação inicial, a Didática é encarada pelas professoras com experiência como tendo um discurso pouco focado em situações concretas de aprendizagem, sem propostas de ações estratégicas de ensino flexíveis e adaptáveis aos alunos concretos das nossas escolas.

Verificámos ainda que persiste na representação dos professores a existência de duas Didáticas: a que é objeto de discurso científico ou académico (exterior à sala de aula) e a que consiste nas práticas em uso com os alunos em aula.

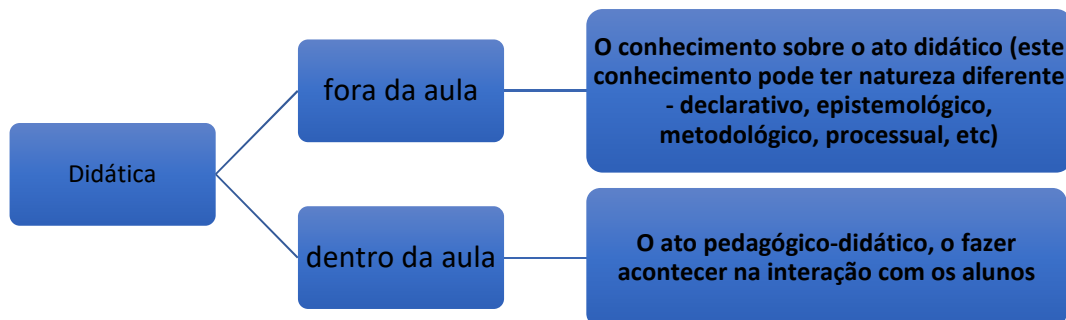


Figura 3 – Duas didáticas nas representações dos professores

Parece também manter-se a distância entre estas “duas didáticas” e um certo vazio de espaços de formação e de desenvolvimento profissional em Didáticas Específicas, o que, por outro lado, fortalece a partilha, a entreajuda e a colaboração dos professores na procura de práticas que resultem eficazes, embora este processo seja construído mais em “tentativas e erro” do que em investigação didática ou em divulgação de resultados de pesquisa desta área.

Relativamente aos procedimentos didáticos mais valorizados pelos professores, destacam-se as práticas próximas da contextualização do saber, que apresentam forte potencial de motivação não só para iniciar o processo de aprendizagem, mas também para evitar que o aluno o abandone por resistência ou desistência perante limitações ou dificuldades.

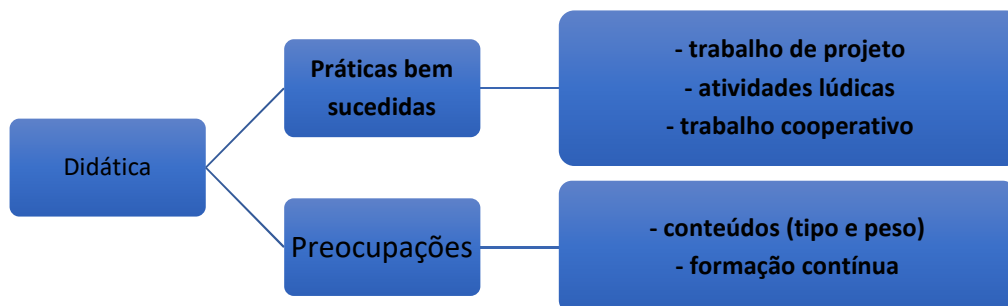


Figura 4 – Práticas e preocupações no discurso dos professores

Sendo a Didática parte integrante do saber e do fazer do professor, é vital o desenvolvimento de áreas integradas de construção de conhecimento didático constituídas pelos professores em articulação com investigadores. A construção de uma Didática a partir da sala de aula, desenvolvida com base em processos científicos validados, com base em grupos integrados de professores e de investigadores, terá de passar da pequena escala (em que se situam atualmente, realizados sobretudo com professores em formação inicial) para a grande escala, integrados no fazer próprio dos professores com larga experiência de ensino. As expectativas das professoras entrevistadas apontam para três dimensões cruciais nesse processo: a clarificação conceptual e terminológica do campo da didática, o estudo de casos/situações, as ações estratégicas de resolução de problemas de aprendizagem específicos, como a motivação.

5. Conclusões

A Didática como área de conhecimento profissional específico situa-se no cerne da ação de ensinar, entendido aqui no sentido definido em Roldão (2013:):

«Conceber o ensino como uma ação continuamente estratégica pressupõe abandonar a crença simplista no maniqueísmo pedagógico – “bons” e “maus” métodos. O que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado” à situação no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Para isso impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar – para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida. A acção de ensinar é

pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro. Não se trata assim, para o professor, de se perguntar: “Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível”? – mas sim “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que este alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (Roldão, 2009:157).» (Roldão 2013: 136).

Torna-se, portanto, fundamental dois passos estratégicos: por um lado, incrementar a investigação na área da Didática, em geral, e na da Didática do Português, em especial, tendo em conta que se verifica «uma crescente necessidade de investigação em didática da língua para fundamentar as propostas que devem desenvolver-se nas escolas, as quais são cada vez mais diferentes das associadas a um ensino tradicional da língua.» (excerto da entrevista da PA_ciclo2); por outro lado, «[...] é necessário que dos resultados da investigação na acção e sobre a acção resulte conhecimento que possa ser partilhado [...].» (Camps 2012: 39 [tradução nossa])

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal. *Linguarum arena*. Vol. I. N.º 1, pp. 61-79.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, n.º 59, pp. 23-41.
- Camps, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, Glòria (2003). *Enseñar lengua*. 9.ª edição. Barcelona: Graó.
- Fontoura, A. (1971). *Didática geral*. Rio de Janeiro: Editora Aurora. (1.ª edição: 1961).
- Gomes, A.(2000). *Heúresis. Por uma genealogia/arqueologia das Ciências da Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Grisi, R. (1963). *Didática mínima*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mattos, L. A. (1957). *Sumário de Didática geral*. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Limitada.

- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In Portugal 2007 – Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida', Lisboa, 27 - 28 de Setembro de 2007, pp. 21 – 28.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. Joaquim Machado & José Matias Alves (org.), *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (131 - 140). Porto: Universidade Católica Portuguesa. E-book.

A formação docente mediando saberes para o sucesso escolar

Zênia Regina dos Santos Barbosa*, Sheyla Maria Fontenele Macedo**

Resumo

Pensar na trajetória de sucesso escolar dos alunos, nos faz pensar no processo de construção e aquisição do conhecimento formalizado pela escola, assim como no papel do professor mediante esse processo juntamente com a família. Apresenta-se nesse artigo de revisão bibliográfica reflexões sobre a influência de alguns fatores intervenientes ao sucesso escolar dos alunos, evidenciando principalmente os saberes da formação docente, o papel do professor como mediador e o seu preparo para lidar com a influência da família frente a este processo. Buscou-se discutir a tipologia destes saberes sob a ótica de Tardif (2002), bem como a categorização do “sucesso escolar” a partir dos postulados de Bourdieu (2005), são eles os principais aportes teóricos que utilizamos para melhor entendermos algumas das relações entre a formação e o sucesso escolar alcançado pelos alunos.

Palavras-chave: Formação, saberes docentes, sucesso escolar, família.

Teaching training mediating knowledge for school success

Abstract

It think about the success of students, make us think too about the process of construction and acquisition of knowledge formalized by the school, as well as in the role of teacher through this process together with the family. We are showed in this article a bibliographic review about the influence of some intervening factors on the student's school success, evidencing mainly the knowledge of teacher education, the teacher's role as mediator and his preparation to deal with the influence by the family in this process. We discuss in here the Tardif's (2002) typology of these knowledge, as well as the categorization of “school success” from the postulates of Bourdieu (2005), are the main theoretical contributions that we use to better understanding the relationship between training and school success achieve by students.

Key words: Training. teacher. knowledge. success.

Introdução

Apresentamos neste artigo parte dos fundamentos teóricos que visam analisar e interpretar os aspectos que conduzem ao sucesso escolar dos alunos, levando em consideração os saberes que se forjam a partir da formação docente.

É a formação um dos espaços em que se processa a apropriação destes saberes pelos futuros professores, juntamente com outros de grande influência, assim como a família, as relações

* FPCE/UC.

** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/ Brasil); Universidade de Lisboa (UL)

institucionais e a sociedade como um todo. Nessa apropriação, pressupõe-se que há algo que: a) precede a ação docente; b) algo que ocorre durante a ação docente e; c) algo que acontece quando se reflete sobre a ação docente já realizada.

Por intermédio dessa tríade, expandimos nosso entendimento sobre o acontecer dos saberes oriundos da formação docente. Compreende-se que não basta mais ao professor dominar o conteúdo e algumas técnicas pedagógicas como receita infalível, é preciso ir além. Neste sentido, pensamos numa formação que possibilite ao professor buscar meios de incentivar o educando com base na reflexão permanente à condução de sua evolução no processo educativo.

Nessa perspectiva, não é mais possível somente associar a docência à vocação, ao amor, à doação e à missão, ou relacionar o ensino à transferência de informação, enfim, "se, afinal, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso" (Charlot, 1996, 48).

E é neste sentido que situamos a relevância da formação, visto que a compreendemos como um dos fatores interventores que contribuem significativamente para as situações de sucesso escolar, pois é inegável que o professor exerce um papel fundamental na vida escolar de seus alunos. Uma formação que forje estes saberes profissionais, tais como a virtude da mediação e a capacidade docente de integrar família à escola, exemplificados neste trabalho, são fontes de recursos para o êxito escolar.

Sobre os saberes docentes...

A ideia de formação nos remete inicialmente as questões relativas ao desenvolvimento da pessoa humana. No campo da educação, é confundida com as ideias de ensino, instrução e até escolarização. Para melhor fundamentação e esclarecimento acerca do conceito que tomaremos neste trabalho, partimos do conceito de Garcia (1999) que:

Formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação (Garcia, 1999, p. 19).

Concebemos a formação docente como um caminho sistematizado rumo a uma intencionalidade: a da estruturação de conhecimentos em direção à uma profissão, neste caso, à docência.

Em todo o contexto da obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* de Maurice Tardif (2002) é abordado a discussão acerca da formação do professor e dos saberes necessários a sua

profissão, onde são apresentadas várias problemáticas que envolvem a atividade docente. Entre as quais, a necessidade do aperfeiçoamento do “dom” ante a formação do profissional em educação.

Para o autor, o “processo de formação do ser humano guiado por representações explícitas que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores educativos[...]” (Tardif, 2002, 151) é chamado de educação. Onde esta prática educativa faz parte da socialização e construção do ser humano.

Tardif (2002) define, ainda, os professores como pessoas que possuem “saberes sociais” e “saberes pedagógicos”, ou seja, saberes docentes e profissionais. No entanto, há uma relação problemática entre os professores e os saberes construídos na formação, pois o saber docente é composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes, diferentes maneiras, assim a dificuldade de se discutir tais saberes perante a ação educativa.

Nesse sentido, ensinar é, concretamente, “desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.” (Tardif, 2002, 118). Assim, o ensino se assemelha mais à atividade política ou social do que à mera técnica, é um ensino para a vida de cada indivíduo, pois “os professores não buscam somente realizar objetivos eles atuam, também, sobre um objeto” (Tardif, 2002. 128).

Para que ocorra essa troca de saberes, entre alunos e professores, é necessário que o docente possua um leque de saberes pedagógicos, tais saberes são tidos como concepções reflexivas da prática educativa incorporadas à formação do profissional docente. O Quadro 1 apresenta de forma sistematizada e conceitual os saberes que para Tardif (2002) representam a tipologia à formação continuada dos professores.

Portanto, é indispensável que os professores possuam um leque de saberes, de competências e habilidades, pois são essenciais ao trabalho docente no local de atuação, todos esses aspectos são ligados a profissionalização do ensino, cujas bases se situam na formação e que dão abertura a revisitar os estudos mais aprofundados sobre esta mesma formação (a do professor), que é muito abrangente, envolvendo diversas temáticas como a questão da subjetividade de cada docente.

Deste modo, cada professor é único e tem sua maneira de agir, se tornando responsável pelo ensino, pela educação escolar, são agentes ativos, competentes, que proporcionam o

conhecimento a outros indivíduos, pois os professores não devem ser vistos como reprodutores e sim como produtores de conhecimento.

Quadro 1 *Saberes que representam a tipologia da formação continuada de professores (a partir de Tardif, 2002)*

TIPOLOGIA DOS SABERES SEGUNDO TARDIF (2002)
Saberes da formação profissional - conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem. (...) A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (2002, p. 36 e 37).
Saberes disciplinares - saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina (...). Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (2002, p. 38).
Saberes curriculares - estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (2002, p. 38).

Nesta discussão, vai-se percebendo como se constrói a formação dos professores, mas deve-se levar em consideração algumas que os docentes são sujeitos de conhecimentos, pois:

é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2002, p. 240).

Enfim, compreendemos com o autor, que estes saberes vão se desenvolvendo no processo de sua utilização durante a vida profissional, de socialização com os indivíduos, mas que é durante a formação inicial que a semente desta pluralidade de conhecimentos começa a germinar. Os saberes profissionais são variados e heterogêneos, por que os professores, na ação, no trabalho,

procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão.

Sobre o sucesso escolar...

A categoria “sucesso escolar” é analisada neste trabalho a partir da obra de Pierre Bourdieu (2005) que aborda em algumas de suas discussões a temática, voltada principalmente para os contribuintes do capital cultural e social para este fator ocorrer procurando fazer uma análise sobre as desigualdades escolares estruturadas nas desigualdades sociais, desvendando o mito das “habilidades” ou “dádivas” naturais.

O objetivo do autor é analisar os mecanismos implícitos na constituição e manutenção da sociedade estudantil e do capital que envolve a sociedade para a “perpetuação” do sistema analisado em questão.

O capital cultural é analisado como uma ramificação do sistema de valores sociais, uma herança puramente social constituída por um conjunto de conhecimentos, informações, sinais linguísticos, posturas e atitudes individuais que esboçam a diferença de rendimentos acadêmicos frente à escola, também constituindo atitudes e posturas que, em sua visão, vêm a ser responsáveis pela diferença de rendimento dos agentes frente à instituição.

Podemos tomar o conceito de Capital Cultural adquirido como uma das maneiras de buscar enumerar o porquê das desigualdades existentes, pois na medida em que a família o transmite aos filhos, tais passam a contribuir para definir as atitudes dos indivíduos tanto na sociedade quanto na instituição escolar, esta lição proporcionada pelos familiares é o que difere as pessoas, é de certo a atitude responsável pelas desigualdades entre as crianças no meio escolar e pelo seu sucesso neste âmbito, já que é claro nos resultados escolares, quando uma criança é acompanhada pela família e quando não é notável as diferenças nas atitudes de aprendizagem dos alunos.

Desta forma o Capital Cultural, demonstra ser um dos fatores principais para o êxito dos alunos, como também alguns aspectos que envolve diretamente os alunos, como o nível do estudo de seus pais e parentes mais próximos, se estudou em escola pública ou privada, são vários aspectos ligados diretamente a criança que definem como serão suas chances de estudar no ensino médio e superior. O contexto social em que a criança permeia tem grande influência sobre as decisões das mesmas, de maneira positiva e negativa, já que podem levar o aluno ao êxito, mas pode levá-lo ao fracasso, desestimulá-lo, deixá-lo sem mais esperanças. (Bourdieu, 2008, p. 19)

O autor afirma que o capital cultural é o responsável pelo rendimento dos agentes frente ao sistema de ensino e difere segundo a origem social dos grupos de agentes. Mesmo que o capital cultural tenha grande influência diante das atitudes dos alunos perante a escola, que os levem ao sucesso escolar, a influência da família, desempenha um papel importantíssimo. Mesmo que a criança tenha um rendimento desapropriado, é responsabilidade da escola e da família motivá-la para que haja um avanço positivo nos estudos.

Verifica-se deste modo que a trajetória escolar, é traçada como uma “linha”, com altos e baixos, sendo indispensável para se ter êxito no percurso escolar, o relacionamento natural e familiar com o conhecimento e com a linguagem, o que diferencia a relação com o saber, mais do que o saber em si, isto difere a aprendizagem a cerca dos pensamentos e das ações características das classes sociais e, implicitamente, existindo o “reforço” familiar no sentido de se aderir à cultura, o conhecimento, o pensamento e ações característicos da classe dominante.

Em vista disso, o Capital Social é visto como a única maneira de compreender os efeitos sociais, já que o mesmo é tido como o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter – reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedade comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 2008, p. 67). Em suma, este valor do capital é retido de acordo com as relações econômicas, culturais e simbólicas adquiridas por cada indivíduo.

Finalizando, existe um *link* fundamental entre sucesso escolar e formação inicial, compreendemos que este se forja a partir do desenvolvimento de um saber fundamental para este profissional da educação: a virtude de seu papel como “mediador”.

Sobre a mediação do professor...

Sabemos que o professor deve atuar como mediador do conhecimento, e que neste sentido cabe ao processo de formação docente desenvolver este saber fundamental, de maneira que o valor da mediação seja adquirido de forma consciente e que implique na compreensão e vontade de que o sucesso escolar seja a meta principal a ser atingida em seu trabalho como professor.

O professor mediador buscará uma maneira de que os alunos adquiram os saberes escolares necessários ao seu sucesso, em interação com os demais educandos, e não apenas o recebam passivamente, somente obedecendo e seguindo o que o docente diz. O aluno deve ser um indivíduo pensante, ativo que se promova diante da sociedade em que habitamos e para isso o

docente mediador contribuirá exacerbadamente para que estes desenvolvam seu senso crítico e possam cada vez mais participar ativamente atuando verdadeiramente como um cidadão que busca uma sociedade melhor. Desse modo, o saber ser mediador significa compreender-se como ponte entre aluno e conhecimento e cabe ao discente participar ativamente para atingir o sucesso no âmbito escolar.

O docente em seu papel mediador deve ser bem mais que um transmissor de saberes, deve agir como um intermediário dessa aprendizagem, com base no pensamento de Freire (1996), a ação docente deve ser vista como o alicerce de uma boa formação escolar e contribuir para a construção de uma sociedade pensante. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa estar a cada dia, renovando sua prática pedagógica para melhor atender as necessidades de seus alunos, pois é por meio dessa atuação que o educador promove seu papel e assume o seu comprometimento com a educação. Como afirma (Beauclair, 2008, 68) “o ensinante auxilia o aprendente a pensar sobre o pensar, incentivando movimentos reflexivos de pensar sobre seus comportamentos, de modo crítico e atento, buscando modificar o que for necessário.” É exatamente, refletindo acerca dessa relação docente/discente que o professor deve se conscientizar de que não basta abordar somente os conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também, resgatar os saberes históricos, que foram os precursores de nossa existência, para que desta forma os alunos possam interagir diante de suas experiências e conhecimentos de vida baseados no que já viram ou foram aprendendo com seus familiares, para assim sua aprendizagem ser integrada totalmente em sua vida.

Por isso, como assegura Kramer (1989), para que isto ocorra na prática:

o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (Kramer, 1989, p. 19)

É se pensando neste sentido que percebemos o quanto o educador ao exercer seu papel mediador é importante na vida de uma criança, e o quanto ele se faz instigante quando aborda em sua metodologia de ensino, partir dos conhecimentos que os discentes já possuem, trabalhando suas aulas de acordo com o cotidiano de vivência de seus alunos, assim sendo este vai conseguir estar sempre atuando positivamente na aprendizagem dos mesmos os levando a um patamar de aquisição de saberes desejável.

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (Libâneo, 1994, p.87)

É partindo deste pressuposto que percebemos em que consiste essa intervenção pedagógica bem como o papel do professor nessa prática educativa. Entendendo que será através da direção que é dada, das intervenções e mediações efetuadas pelo professor que o aluno se sentirá provocado e instigado a pensar e se colocar a frente de sua aprendizagem, não apenas ficar esperando o que já está pronto, partir e buscar construir seus próprios conhecimentos. Segundo (Libâneo, 1994, 88) “é este trabalho docente que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.” Contudo, sem a intervenção de uma formação inicial robusta, que estruture o futuro professor nesta tarefa de primar pelo sucesso do aluno, sua formação se torna inócua, esvaziada de sentido.

Portanto, o professor que sabe ser um mediador é aquele que forja o entendimento, segundo Freire (1996) de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Desta maneira, o docente ao adquirir novas competências e habilidades como mediador e ao experimentá-las em suas aulas, validando sua eficácia acabará construindo novos métodos, tecendo fios para propiciar novos saberes, gerando uma maior aproximação entre discentes, docentes e a própria escola, fazendo de tal modo o resgate de valores e até mesmo a construção destes perante a sociedade e o âmbito em que vivem.

É imprescindível que uma formação inicial sobre a ótica dos saberes da mediação dê maior ênfase à aprendizagem dos alunos, para que mudanças significativas possam acontecer. É preciso reverter o quadro do insucesso escolar e para ocorrer tais mudanças, tão necessárias, a vida dos educadores e dos educandos, o professor deverá ser formado para evidenciar o seu profissionalismo, a sua ética e, conseqüentemente seu compromisso frente ao bem querer aos alunos, ou seja, assuma sua responsabilidade de conduzi-los a aquisição de saberes e logo, ao sucesso.

Sobre a intervenção da família...

Elencamos a família neste trabalho porque compreendemos que o docente deve ser preparado para lidar com esta variável, família, no contexto de sua formação. A família é partícipe no processo

de inclusão do aluno à escola, cabendo ao professor ir ao encontro dos familiares para garantir que a meta da aprendizagem seja atingida.

A relação entre família e escola é, atualmente, um tema de destaque nas discussões sobre o alcance do sucesso dos alunos em busca de um ensino-aprendizagem de qualidade. De acordo com Marujo (1998), não há hoje dúvida que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos. Desta maneira o processo educativo proveniente da família, deve possibilitar a adequação da criança ao seu sucesso na aprendizagem, lhes dando possibilidades de motivação, os fazendo serem seres com interesses e que tenham a concentração necessária no momento da apreensão dos saberes, onde isto influenciará positivamente em sua vida escolar, de início em sua formação inicial, onde eles adquirem as primeiras experiências de aprendizagem que influenciará em toda sua vida, de onde desta forma se completam harmonicamente a relação entre família e escola neste processo consecutivo na aprendizagem dos discentes.

De acordo com a tradição, a família vem influenciando o sucesso escolar ou até mesmo o não êxito destes. Os pais que acompanham, cobram, estabelecem horários, que estão presentes nas escolas, criam maiores chances para que estes tenham uma melhor aprendizagem, já os alunos que não possuem acompanhamento familiar, têm poucas chances de chegarem ao êxito escolar. É perceptível que com a participação direta dos pais na educação de seus filhos, estes colaboram com grande valia para a construção da formação dos discentes, evitando que estes tenham maus resultados em sua aprendizagem. E quando na formação inicial os professores são preparados para compreender esta dimensão da família na vida dos alunos, passam a valorizar a presença dos mesmos na escola, e dão incentivo para que estes contribuam ainda mais em relação à aprendizagem dos educandos e conseqüentemente na promoção de maior proximidade na relação com a escola e com o professor. Conforme afirma Marujo (1998) mais do que nunca pais e professores sentem hoje que necessitam trabalhar em conjunto para que as crianças tenham sucesso como pessoas e como alunos.

Entendemos que a pessoa começa a ser formada desde o berço, atribuindo a consciência de valores que serão levados em conta durante toda sua existência no momento de efetuar seus atos, e cuja base provém da família. Portanto, a formação deve privilegiar este olhar sobre a família como parceira da escola e do professor, visto que é principalmente em casa e com os pais, que as crianças vão adquirir seus valores elementares, cabendo a escola dar continuidade a este trabalho, imprescindível à existência. A família não deve ser banida do processo ensino-

aprendizagem, e é neste sentido que o saber interativo se faz relevante na formação de professores.

Conclusão

Face ao exposto, unimos nosso pensamento ao de Charlot (2013) quando defende a não existência do “fracasso escolar” em detrimento de uma gama de fatores de interferências sociais e culturais que apontam para o sucesso ou a ausência dele na formação escolar dos alunos. Fatores esses, desmembrados na perspectiva de uma formação inicial plena, a qual convocamos neste trabalho as reflexões de Tardif (2002) em relação ao processo de aquisição e transmissão dos saberes como constituintes da formação do professor e promotores do sucesso escolar, categoria esta analisada a partir das premissas de Bourdieu (2002). De modo que, resta-nos concordar que o as situações de fracasso e de não fracasso decorrem de inúmeros fatores, e que podem ser produtos acabados, inacabados ou pré-estabelecidos. Como fator interveniente principal, tomamos como ponto de partida a formação, entretanto, outros agentes que foram aqui acrescentados, a escola e a família. Portanto, reconhecemos como objeto de estudo a análise desses e outros fatores intervenientes do sucesso escolar, assim como a própria sociedade, mas é preciso que possamos preparar uma formação voltada, inclusive, para o estudo do “sucesso” e não do “fracasso” escolar. É necessário reverter a lógica do olhar.

Detectamos especialmente neste trabalho, que a formação de professores deve ser revisitada como uma das causas da situação evidenciada. Assinalamos esta formação no corpo do desenvolvimento profissional, e que se incrementa desde o âmbito pessoal, a escolha profissional, a formação inicial, a continuada e a em serviço. Isto porque “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde” (Freire, 1991, p.58), ou seja, a competência docente não se faz ao *laissez faire*. Sucesso escolar e docência humanizadoras caminham, portanto, de mãos dadas.

Referências Bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. (2005) *Escritos de educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Org.) 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Charlot, Bernard. (1996) *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cad. Pesquisa, São Paulo.
- Charlot, Bernard. (2000) *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, Paulo. (1991) *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

- _____. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, Carlos Marcelo. (1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora: Portugal.
- Kramer, Sônia. (1989) *Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular*. São Paulo: Ática.
- Lahire, Bernard. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. Paulo: Ática.
- Libâneo, José Carlos. (1994) *Didática*. 1. ed. São Paulo: Cortez.
- Marujo, Helena Águeda; Neto, Luís Miguel & Perloiro, Maria de Fátima. (2010) *A Família e o Sucesso Escolar*. 5ª. Ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Ricoeur, Paul. (2006) *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola.
- Tardif, Maurice. (2002) *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

IV

POLÍTICAS EDUCATIVAS, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

*Estado, movimentos sociais e educação***Admário Luiz de Almeida*, Janaina Santana da Costa******Resumo**

O presente trabalho enfoca o papel do Estado na promoção de políticas públicas afirmativas capazes de levar as criaturas humanas à condição cidadã. Mostra, ainda, que a educação é fundamental nesse processo e que os movimentos sociais são essenciais na reivindicação de políticas públicas que possam conduzir a uma vida humana com dignidade. Destaca, também, o cristianismo como um exemplo de movimento social e estuda a modernidade e os movimentos sociais, as artimanhas do capitalismo, bem como os movimentos sociais nesse contexto, o Estado e suas políticas públicas para a educação, assim como o Estado, os movimentos sociais e a educação e a educação e os movimentos sociais no universo da pós-modernidade. Conclui, dizendo, que o professor se equivoca ao servir os interesses dos setores dominantes, praticando uma pedagogia da exclusão.

Palavras-chave: pós-modernidade, estado, movimentos sociais, educação.

Abstract

This paper focuses on the role of the State in the promotion of affirmative public policies capable of bringing human beings to the citizen condition. It also shows that education is fundamental in this process and that social movements are essential in claiming public policies that can lead to a dignified human life. It also emphasizes Christianity as an example of a social movement and studies modernity and social movements, the wiles of capitalism, as well as social movements in this context, the State and its public policies for education, as well as the State, the Social movements and education and education and social movements in the universe of postmodernity. He concludes by saying that the teacher is mistaken in serving the interests of the dominant sectors by practicing a pedagogy of exclusion.

Key words: postmodernity, state, social movements, education.

Algumas palavras iniciais

O Estado é o centro gerador, promotor e gestor de políticas públicas que promovam ou venham promover o bem-estar do povo. No campo da educação, mais do que atenção, o Estado deve estar atento às carências e ser capaz de mobilizar a sociedade para buscar uma escola alicerçada em pedagogias dinâmicas, realistas e libertadoras, voltadas para os valores e necessidades nacionais.

* Universidade Federal do Tocantins, UFT. admarioluiz@uft.edu.br

** Universidade Federal do Tocantins, UFT. janaina.costa@uft.edu.br

Aqui, entram em ação os movimentos sociais, fóruns de discussões e pressão para o implemento de políticas equânimes que objetivem fortalecer a democracia e diminuir as distâncias entre os mais diversos setores da sociedade.

Não há dúvidas quanto à contribuição que os movimentos sociais dão às lutas por políticas emancipatórias, sobretudo num sistema que reproduz um profundo distanciamento entre as classes sociais e que impedem os setores desprotegidos de participação mínima nas ações da sociedade civil. Nessa perspectiva, a educação popular é de suma importância.

Cristianismo: um exemplo de movimento social

Sob esse olhar, o avanço do cristianismo, no decorrer do século II, é um exemplo emblemático com a luta pela cidadania. Segundo Hoornaert (2003, 90, 91 e 94),

o cristianismo não venceu pela pregação de seus apóstolos ou bispos, nem pelo testemunho destemido de mártires, pela santidade de seus heróis, pelas virtudes nem pelos milagres de seus santos. Venceu, isso sim, por uma atuação persistente e corajosa na base do edifício social e político da sociedade. Constituiu-se numa 'utopia que funciona' no seio do submundo romano. Conseguiu para muitas pessoas e muitos grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade global.

O conjunto de relações mútuas que os cristãos estabeleceram, foram se constituindo nos alicerces da doutrina social da Igreja Católica, a qual viria a desenvolver um papel importante na história conceitual e social dos direitos humanos. Não obstante, através dos tempos, o envolvimento e a identificação de determinados setores da Igreja Católica com os interesses das classes dominantes fez com que os ideais humanos de igualdade e fraternidade não fossem respeitados e colocados em prática. No entendimento de Hoornaert (Ibidem, 89), esse é um cristianismo amalgamado com o estoicismo, o qual, em se tratando da sociedade romana clássica, "transfere o instituto da escravidão para o mundo moral, uma ideia menos indigesta do que a condenação simples e direta da riqueza que se encontra nos primeiros documentos cristãos. A ideia estoica repousa sobre a perspectiva de uma progressiva humanização da escravidão", a qual cabia perfeitamente nos projetos de quem dominava.

Na modernidade, mais precisamente no século XIX, a Igreja Católica, diante das consequências da revolução industrial e das ações contestadoras dos movimentos operários, deu outro passo com a Encíclica *Rerum Novarum*, de Leão XIII, em 1891, numa tímida defesa dos explorados. Tímida

porque, ainda, trilhava pelos caminhos do estoicismo. Antes, o mesmo Leão XIII houvera em 1878, através da *Quod Apostolici Muneris*, tratado superficialmente a questão social, ao mesmo tempo em que condenava o socialismo porque o mesmo propugnava a desobediência, o que traduzido significava incentivar movimentos de protesto aos setores dominantes. De forma mais realista e menos platônica, em 1931, a Igreja Católica voltaria aos movimentos operários na *Encíclica Quadragésimo Ano*, de Pio XI.

Todo esse universo ideológico não ficou imune às discussões, discórdias e resistências, materializadas na teologia da libertação. No Brasil, a ação das comunidades eclesiais de base em movimentos que educavam objetivando as lutas pelos direitos sociais, incomodou, mais uma vez as classes dominantes e seus aliados eclesiásticos.

Esse conjunto de relações mútuas que os indivíduos estabelecem visando conquistar direitos (Marx & Engels, 1978, 249/50), também, impulsionou os teólogos ecumênicos a proclamarem a centralidade dos direitos humanos individuais e sociais, a *Declaração para uma Ética Mundial*, através do Parlamento das Religiões Mundiais, em Chicago, no ano de 1993.

Artimanhas do capitalismo e Movimentos Sociais

A voracidade dos famintos é imprevisível, algo como a capacidade de destruição de um vulcão extinto ou em extinção. No entendimento de Freire (1987, 51):

até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões do seu estado de opressão 'aceitam' fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua convivência com o regime opressor. Pouco a pouco, porém, a tendência de assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar.

Daí o medo que as classes dominantes têm de qualquer processo educativo que implique em conscientização das massas populares. Ainda, segundo Freire (Ibidem, 24), é "a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação". E esse é um dos objetivos dos movimentos sociais, até porque "não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de 'coisas'. Por isso, se não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns, feita

por outros" (Ibidem, 53). Freire (Ibidem, 55) não hesita em afirmar que "a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores/oprimidos, que é a libertação de todos".

Rodrigues (2007, 40), ao analisar a "exploração econômica e opressão política do homem pelo homem", diz que essa forma de contratação social "sempre houve em todas as sociedades". Entretanto, o capitalismo acrescentou e vem acrescentando, no decorrer da história, elementos e instrumentos novos de dominação. Controlador dos meios de comunicação e das novas tecnologias, ele dita a vida, bem como o que se deve dizer, discutir ou sentir. Assim, os setores dominantes constroem, a partir das ideias de novos modelos capitalistas, catecismos e atos jurídicos, os quais manipulam as massas e submetem as autoridades subalternas que passam a agir passivamente, sujeitas ao fluxo das informações repercutidas por esses mesmos meios.

De vez em quando, ao perceber que a corda está apertada demais no pescoço dos setores dominados, esses mesmos setores permitem um afrouxamento e, "democraticamente", discutem com a opinião pública "questões consideradas de suma importância para a sobrevivência da humanidade", tais como a inclusão, políticas de contenção ao desmatamento, poluição, superpopulação das cidades, fome etc. Rodrigues (Ibidem, 40), ao comparar o capitalismo com sistemas anteriores, lembra

no capitalismo há uma diferença. Em todas as formas de dominação histórica anteriores, o dominado sabia que era dominado e sabia que era seu dominador. [...] No capitalismo, ao contrário, o trabalhador acha que é justo que ele seja separado do fruto do seu trabalho mediante o pagamento do salário. O máximo de injustiça contra o qual o trabalhador normalmente se revolta diz respeito aos salários baixos e às condições ruins de trabalho [...].

Não nos iludamos, o capitalismo é versátil e dispõe sempre de estratégias para as mais diversas situações, sobretudo aquelas que não lhes são favoráveis. Por exemplo, ele cria a ilusão de ascensão social, asfixiando o consumidor, endividando-o via consumismo. Essas brechas ou concessões abertas pelo capitalismo permitiram (e permitem) que os movimentos sociais lutassem (e lutem) por suas utopias, ao longo da história da humanidade. Sobre isso, Freire (Ibidem, 37/38) nos propõe uma reflexão:

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta

realidade [...] ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.

Essa busca se efetiva através dos movimentos sociais. Porém, o capitalismo, jamais permissivo, tem um limite para suas concessões. Quando entende que o afrouxamento já deu para os setores dominados respirarem, ele volta a fechar as portas e apertar o nó na garganta das camadas que nunca deixaram de ser dominadas. Marx e Engels (1968, 25/26), analisando o processo revolucionário burguês, do qual o capitalismo se originou, evidenciam que

a burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, como isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes.

Nesse revolucionar incessante se encontra um impasse nas relações estabelecidas pelo mundo capitalista. Não pode estimular o abrir de olhos, porque ao fazê-lo se expõe à sanha devastadora de possíveis tufões, mas também não pode levar os homens à cegueira total porque corre o risco de morrer por falta de desejos, já que não consumimos o que não vemos. Como sair desse emaranhado é o seu carma.

Para o capitalismo, mudar de cor, de estratégia e consentir que alguns venham a enxergar um palmo além do nariz não se constitui em problema estrutural, desde que o olhar esteja circunscrito aos limites estabelecidos pelo receituário burguês. Nesse jogo, manter-se de pé é um desafio constante para os dominados. Daí a necessidade de uma “elite de intelectuais ou intelectuais orgânicos, sobretudo porque uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais” (Gramsci, 1966, 21), o que não quer dizer que esses intelectuais formem uma casta ou vanguarda que não leve em conta a vontade dos liderados.

Nesse sentido, todo e qualquer passo do capitalismo está direcionado, sobretudo, para a educação, ponto estratégico da dominação ideológica. Aliás, Freire (2000, 58) nos alerta para uma questão

fundamental no ato educativo: "como não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político". Quando Freire disse isso, conservadores e puristas da educação ruborizaram-se, satanizando o pensamento freireano. É que o Brasil continua formando uma elite excessivamente teórica. A escola é uma espécie de fetiche, algo reservado a quem não tem o que fazer e demonstra sua sabedoria memorizada nos devaneios e discursos políticos¹.

Estado, Movimentos Sociais e Educação

A educação, interesse do Estado, deve, mais que isso, ser interesses da sociedade: é feita por ela e para ela. Sob essa ótica, movimentos sociais específicos podem e devem ser os grandes fiscais das formulações e práticas educacionais. Cabe a eles estar atentos aos caminhos pelos quais a escola anda, até porque o povo é o grande beneficiado ou prejudicado pelas políticas estatais. Mais do que fiscais, esses movimentos sociais defendem e são produtos de atores sociais que têm uma identidade. Aliás, diz Gohn (2002, 124): "sem um entendimento do processo que dá conteúdo a esta identidade, [...] fica difícil explicar a dinâmica dos movimentos sociais". E aqui, é essencial dizer que

os Novos Movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais – existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar

¹ Até a chamada República Velha a educação era abertamente elitista. A partir dos anos de 1920, começa um processo de reação. Uma elite intelectual preocupa-se com as raízes culturais do país e inicia um movimento de reação com a Escola Nova. Com o Estado Novo (1937-1945), a educação ficou ao sabor dos interesses da elite no poder, liderada por Vargas, apesar das lutas Pioneiros da Educação Nova. Em 1948, veio o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961. Foram 13 anos de discussão, recuos e saídas que contemplassem os interesses das escolas confessionais católicas e evitassem, no máximo, os avanços da escola pública. No começo dos anos de 1960, a educação popular avançou, até porque eram altíssimos os índices de analfabetismo. Com a ditadura civil/militar vieram algumas mudanças, entre elas a reforma universitária e o ensino profissionalizante para as camadas mais pobres da sociedade, tendo como referência a assessoria direta de norte-americanos. A partir daí, começou um processo de privatização do ensino. Com a redemocratização, em 1985 (a segunda em 40 anos), houve um período de incertezas e acomodação até o governo de Fernando Henrique, momento em que as políticas educacionais começaram a se definir, agora subsidiadas pelo neoliberalismo, inclusive sob o signo da privatização, embora se constate, também, alguns avanços, tais como as políticas compensatórias, exemplo das cotas para os afrodescendentes. Com o governo Lula os ideais neoliberais recuaram um pouco: as cotas foram consolidadas e, entre outras medidas, as universidades foram fortalecidas e os institutos federais, voltados à formação de tecnólogos, fizeram parte das preocupações governamentais.

situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil (Ibidem, 25).

Porém, a atuação direta dos movimentos sociais no âmbito da educação não é uma coisa muito fácil, mesmo porque a sociedade dispõe de profissionais que são preparados para se dedicarem tal função. Assim, as lutas que envolvem as políticas educacionais exigem parcerias eficazes e bem definidas. Por outro lado, em educação há uma questão em jogo: a formação humana. Como não estar envolvido, se o humano em formação é meu filho?

O que está em jogo na educação? Ela é estratégica só porque forma mão de obra ou há um jogo de interesses ideológicos, inclusive de instituições privadas, na formação do ser humano? Em 1959, durante as discussões que envolveram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional do Brasil, verificou-se a movimentação de setores da sociedade, numa Campanha em Defesa da Escola Pública, origem de um Manifesto dos Educadores, assinado por 189 pessoas. Entre outras questões, discutiu-se, então, um item teoricamente fora de qualquer especulação: dinheiro público é para escola pública. Mas, tanto ontem como hoje, é comum, no caso brasileiro, propostas e ações que estabelecem “parcerias” entre o dinheiro público e os empreendimentos educacionais privados. Aliás, esse tema, vez por outra, volta às discussões dos movimentos sociais vigilantes, até porque não se trata de uma questão isolada ou local, mas nacional. Portanto, cabe à nação, através dos movimentos sociais, intervir, pedir explicações, inquirir as autoridades, sugerir mudanças, pressionar etc.

No caso do Brasil, dois movimentos sociais históricos, ligados à educação, são exemplos do que foi dito acima. O primeiro deles tem os seus pés fincados nos anos de 1920, quando há um despertar da intelectualidade para as questões nacionais, especificamente, para a educação. O segundo aconteceria nos anos de 1950 e início dos de 1960, ocasião em que todo um processo de movimentação ideológica se desenvolveria, visando à participação das massas populares na vida da nação. Nesse caso, as elites, assombradas, chamaram a polícia, a exemplo do final do século XIX, quando o movimento messiânico de Antônio Conselheiro ameaçava o poder dos “coronéis”, senhores feudais que escravizavam os trabalhadores nordestinos.

Convenhamos, não há estrutura social que tenha caído dos céus e bramanicamente imposta como inevitável. Cabe, aqui, citar Paulo Freire (1979, 13), quando diz que “numa sociedade de classes toda educação é classista. E na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa

conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la". Neste sentido, é preciso fazer da escola uma "parteira da consciência", um lugar que ajude a nascer ideias e discussões sobre a realidade vivida e buscar soluções para os grandes problemas que afetam as comunidades onde os excluídos estejam inseridos. E os movimentos sociais têm o seu papel nesse processo educativo.

Não faltam propostas e tendências que defendam essa postura, o problema está no caminho que leva o docente a sair do discurso e enveredar-se pelas dificultosas ruelas da prática pedagógica libertadora. Pensar e discutir soluções mostra saídas para uma escola que foi perdendo sua identidade, ao longo da história, por ter, entre outros fatores, mergulhado no faz de conta da memorização enciclopédica, desprovida de instrumentos que possam conduzir as criaturas a uma leitura crítica do mundo.

Essa leitura crítica é um dos objetivos dos movimentos sociais, os quais são estratégicos, essenciais mesmo, numa sociedade plural. Lá, encontramos espaços para a discussão e promoção das transformações sociais, mais que isso, a práxis efetiva de um esforço coletivo de luta, onde se desenvolvem potenciais humanos que venham a influir na sociedade, mesmo porque os movimentos sociais são portadores de valores, propostas e metodologias que conduzem a alternativas capazes de dar um sentido novo à vida dos seus navegantes. Mas, há um detalhe significativo que Loureiro (2005, 30) aborda, quando analisa o pensamento de Rosa Luxemburgo:

a ideia de que as massas trabalhadoras só podem sair do estado de alienação em que se encontram a partir das suas próprias experiências - e não porque uma vanguarda esclarecida lhes leva de fora uma verdade codificada num programa ou num estatuto [...] liberdades democráticas irrestritas são como o ar para a educação e conscientização das amplas massas populares, porque só assim, precisamente, elas podem entregar-se às mais variadas experiências, avançar ou voltar sobre seus próprios passos quando equivocadas.

Assim, setores organizados da sociedade impulsionados pela necessidade de melhorar as condições da própria existência, buscam mais ou menos conscientes, quase sempre alicerçados numa determinada ideologia, novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais. As ações ficam por conta de articuladores que, nas suas propostas de procedimentos coletivos e objetivos comuns, visam conquistar espaços, antes apenas sonhados. Nessa perspectiva, Marx e Engels (1978, 249/50) dizem que

o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo de todos os outros, com os quais se encontra em ligação direta ou indireta, e que entre as diversas gerações de indivíduos que estabeleceram em conjunto relações mútuas existe uma tal conexão que as gerações posteriores se encontram condicionadas nas suas relações mútuas e até na sua existência física pelas que a precederam, de que recebem as forças de produção e de troca que estas acumularam.

Marx e Engels (1998, 34) vão mais longe ao afirmarem: “a libertação de cada indivíduo em particular se realizará exatamente na medida em que a história se transformar completamente em história mundial. [...] está claro que a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais”.

Historicamente, esse conjunto de relações mútuas que os indivíduos estabelecem, geraram os movimentos sociais, os quais se organizaram e se organizam, muitas vezes, para lutas específicas e se dissolveram, ou se dissolvem, quando seus objetivos são alcançados. Consistem em expressões visíveis de um conflito e não simples respostas a uma crise isolada. É o caso, por exemplo, dos movimentos que desembocaram na declaração de independências dos Estados Unidos e da própria Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, atestado de óbito do absolutismo francês. No século XIX, as revoluções abriram caminhos longos e tortuosos que conduziram, progressivamente, à inclusão de uma série de direitos sociais, novos e estranhos, à tradição liberal: *direitos à educação, ao trabalho, à segurança social, à saúde*, os quais modificariam a relação do indivíduo com o Estado.

Entretanto, há movimentos que se caracterizam pela prontidão permanente, porquanto, o conflito, também, é marcado pela perenidade. Esses movimentos sociais, como todos os outros, resultam de visões de mundo e suas lutas cimentam-se nessas formas de ler o mundo. Sobre isso, Araújo (2005, 44) lembra que

as visões de mundo constituem-se e sobrevivem à medida que seus sulcos no chão da história não são desfeitos. Embora as visões de mundo sejam resultado do ontem – que as fez se constituir e se manter pela sua história, elas se fazem, ao se revigorarem no presente, tornando-se fundamentalmente orientadoras dos projetos societários, bem como guias para a análise e o direcionamento de intervenções que visam a superação de problemas de ordem

societária. E campo educativo é um componente significativo desses projetos e dessas intervenções.

Vejamos o caso dos quilombos, organizações de escravos negros africanos que fugiam do cativeiro a que eram submetidos no Brasil. Se por um lado, as lutas e os quilombos produziram resistências e, com o passar dos anos e das lutas, a libertação dos escravos, por outro, essa luta não cessou com a chamada Lei Áurea, em 1888, ao contrário, se fez necessária e contínua, pelos tempos afora, dada a exclusão permanente dos afrodescendentes brasileiros, agora, não mais juridicamente escravos, mas socialmente excluídos dos bens culturais, econômicos e políticos que eles ajudaram a construir. Na verdade, a libertação dos escravos foi um ato simbólico e jamais representou, por si só, uma mudança ou possibilidade de mudança social, mesmo porque a aristocracia e as castas dominantes republicanas não aceitariam como não aceitaram ou aceitam a ascensão social de um ex-escravo e de seus descendentes, embora se tenha, por vezes, um seletíssimo grupo de libertos que, em função de situações específicas, conseguem furar esse bloqueio, mas isso se assemelha ao processo de fecundação humana: só um espermatozoide, entre milhões, consegue. Multíssimos são chamados, mas pouquíssimos são escolhidos!

Diga-se, ainda, que foram os movimentos sociais internos e as pressões da opinião pública internacional que, entre nós, fizeram brotar as políticas compensatórias, inclusive à referente às cotas (Lei nº 12.711/2012, regulamentadas pelo Decreto nº 7.824/2012) reservadas aos negros nas universidades brasileiras, bem como a decisão política e incluir a temática história e cultura afro-brasileira, no currículo oficial do ensino no Brasil (Lei 10.639/2003).

Pós-modernidade, Educação e Movimentos sociais

Se na modernidade, a ciência é a grande fonte explicativa de tudo, o universo pós-moderno valoriza outros sujeitos e outros conhecimentos, fora do âmbito de abrangência do mundo científico. Ao fazer isso, admite, por exemplo, o hibridismo e foge do binarismo. Como tal, a pós-modernidade é, também, pós-crítica e multicultural. Em consequência, a escola assume outra faceta e o currículo, forçosamente, passa a lidar com diferenças. Entretanto,

a diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida, todavia, na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a 'diferença' se dá em conexão com relações de poder (SILVA, 2002, 87).

Assim, a educação toma um caminho, diverso daquele que a modernidade havia traçado. A escola, por exemplo, não é um direito do homem, mas um serviço oferecido a ele, e, como serviço, ela está veiculada às exigências do mercado e a linguagem é empresarial. Uma revolução no conceito de educação. Se antes tínhamos um currículo fechado, desligado das reais necessidades do aluno e atrelado à tradição clássica da cultura humanística, agora o veremos materializado num formato transitório e descartável, à mercê do curso das águas mercadológicas. A escola corre o perigo de converter-se em centro de treinamento e o educando em fazedor de coisas, sem necessariamente ser um pensador das coisas.

O que temos na pós-modernidade é a expansão do capitalismo, sob uma nova vestimenta. Nessa onipresente formulação, os países hegemônicos, buscam consolidar sua hegemonia sobre os periféricos. Para fazer manifestar tal “liderança”, os norte-americanos, por exemplo, usaram instituições financeiras internacionais, entre elas o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, as quais agem como instrumentos decisivos na imposição de ideias e rumos a seguir pelas políticas educacionais dessas mesmas nações periféricas.

A essa perspectiva política se aduzem outros elementos: a incerteza, a dúvida e revolução tecnológica incessante. Apesar disso, algumas certezas, entre elas a política neoliberal, que no dizer de Bourdieu (1998, 7), é uma utopia que “tende a se encarnar na realidade de uma espécie de máquina infernal, cuja implacabilidade se impõe aos próprios dominantes”. Esse mesmo neoliberalismo, segundo Laurell (1995, 166), “promove com suas políticas uma acelerada redistribuição regressiva da riqueza”, provocando, também, “um processo maciço de empobrecimento e uma crescente polarização da sociedade entre ricos e pobres”.

Este processo de implantação de políticas pós-modernas globalizantes representa a vitória apoteótica da burguesia. Santos (1996, 15) analisa este fenômeno:

à medida que se foi construindo a vitória da burguesia, o espaço do presente como repetição foi-se ampliando. Hoje a burguesia sente que a sua vitória histórica está consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. Daí a teoria do fim da história. (...) A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados, que sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um **apartheid** global, é, finalmente, a repetição do agravamento

dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra.

Nesse sentido, um currículo que exclua as lutas que os seres humanos tiveram que enfrentar na conquista de direitos, é olvidar a história e formar um homem passivo, não cidadão. E, paradoxalmente, o mesmo tempo que chama a atenção para o respeito ao multiculturalismo é o mesmo que tem como objetivo um homem centrado no universal, no globalizado. Em outras palavras, aquele que propaga a inclusão é o mesmo que promove a exclusão sistemática.

Essa mesma exclusão sistemática é, também, aquela que mostra sua cara no processo de esvaziamento dos movimentos sociais. A pós-modernidade, fundamentada nos ideais do neoliberalismo e na nova ordem estabelecida, esgotou a capacidade de mobilização popular dos movimentos sociais. Para isso, resgata a sacralidade do líder, de tal modo que as pessoas e, muito menos, suas associações ou representações, não falam ou sentem a parir de suas reflexões, mas referenciadas nas revelações do seu líder político ou religioso. O povo já houvera consagrado esse comportamento, chamando-o de “papagaio ensaiado”.

Complementando esse passo, a pós-modernidade fez surgir as organizações não governamentais (ONGs) compostas por profissionais especialistas que não precisam de ninguém para os apoiarem na resolução dos próprios problemas, por mais graves e universais que eles sejam. Messianicamente, elas são donas de intransferíveis saberes e defensoras dos seres humanos e da natureza. Fizeram-se carne e habitaram entre nós para nos salvar, mesmo que isso lhes custe a vida. A “vantagem” está no fato de que aos interessados só cabe esperar.

Na contramão dessa tendência, situam-se os pensadores humanistas da modernidade, tais como Paulo Freire (1987, 52 e 68): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Se aliarmos esta afirmação a outra máxima freireana, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, irremediavelmente, chegaremos à conclusão de que o trabalho docente é um ato político e o professor deve ter consciência histórica disso ao pretender realizar uma educação cidadã, crítica e participativa, capaz de mobilizar a sociedade num dos seus instrumentos mais eficazes na conquista de seus direitos, os movimentos sociais.

Considerações finais

Quanto mais as elites se cercarem de criaturas famintas, miseráveis e ignorantes mais estarão inseguras. Quanto mais cestas básicas forem distribuídas aos excluídos, mais os grupos sociais privilegiados deverão estar com os dois olhos ocupados simultaneamente, *um na procissão e outro no santo*. Embora manifestem opulência, poder e controle sobre os setores menos privilegiados, tudo isso estará assentado sobre um terreno minado ou, no mínimo, sobre um formigueiro. Aliás, a exclusão é contraproducente, mesmo ou principalmente, nas sociedades capitalistas, onde o consumo necessita de um maior número de pessoas participando da vida econômica, para que haja mais e mais enriquecimento dos próprios dominadores. O sistema capitalista também se beneficia da distribuição de renda, na mesma proporção em que a concentração é sua morte a longo prazo ou, no máximo, fomentadora de um estágio passageiro de opulência, até porque, manter uma turba animalizada na irracionalidade e enraivecida pela exclusão é postergar uma tragédia. O Império Romano que o diga.

Massa marginalizada é uma alcateia e sempre agirá como cão raivoso. E se isso for uma característica da maioria da população, nem pensar nas consequências desastrosas para a própria elite dominante. A história está cheia de exemplos e fatos dessa natureza, mas a história das lutas sociais e das massas excluídas não se estuda na escola. Ao contrário, se procura, até, negá-las.

Nessa perspectiva, o grande desafio das políticas públicas dirigidas à educação é a vontade de ousar transformar e intervir na realidade social, sobretudo porque a educação é um componente fundamental, peça de artilharia imprescindível no combate à pobreza e às desigualdades sociais. É claro que não estamos afirmando que a educação resolve tudo. Não. Mas, precisamente porque provoca uma abertura de portas, ela deve estar articulada a outros setores da vida nacional e a outras políticas públicas, tendo em vista o equilíbrio da nação.

Desse modo, a valorização dos agentes educacionais assume uma condição prioritária. Muitas vezes, observamos o entendimento de que a capacitação profissional resume essa valorização e que as políticas compensatórias, como as cotas, são suficientes para levar às salas de aula crianças e jovens excluídos. Se essas decisões políticas podem ser consideradas um avanço, são, de outro modo, também, insuficientes se não forem acompanhadas, no mínimo, de duas outras vertentes do chamado *Estado de bem-estar social*: políticas públicas que contribuam para a cidadania e investimentos na formação do professor, incluindo a questão salarial.

Se há, na argumentação dos administradores públicos, dificuldades e limites orçamentários, há, por outro lado, exigências sempre maiores para o exercício do magistério. Como o professor pode investir na sua capacitação profissional se o seu orçamento é limitado? As universidades, por exemplo, ao promoverem concursos públicos para professor, exigem como requisito primeiro a condição de doutor. Entretanto, o salário não está à altura do investimento na obtenção do título. Ora, para o professor chegar a essa titulação há todo um investimento considerável em tempo e dinheiro. Pior, esta é uma exigência do mercado, é uma questão de sobrevivência profissional. Portanto, se quisermos buscar o desenvolvimento ou a condição de país com poder de decisão, não podemos esquecer os estratégicos agentes educacionais. E nesse universo, não vale somente aumentar os índices de matrícula e frequência. Investir em educação custa menos que pôr em prática as mágicas compensatórias para apagar incêndios.

Se o Estado deve ser o promotor e incentivador de políticas sociais que possibilitem a autoestima e transformação das classes populares em setores ativos e participantes das atividades econômicas, ao povo cabe uma tarefa fundamental: mobilização e permanentes ações afirmativas que conduzam a iniciativas estatais capazes de promoverem desenvolvimento e inserção.

Neste sentido, as campanhas de alfabetização devem significar mais do que uma obra de caridade. São, antes de qualquer coisa, ações vitais para a vida econômica de um país: alfabetizar e profissionalizar para não morrer de inanição!

Convém repetir, embora seja algo consagrado, a alfabetização vai além do ensinar a desenhar o próprio nome na identidade ou ler algumas coisinhas. Se antes, a educação era uma espécie de perfume, adorno ou maquiagem, algo que valia pelo anel de formatura ou pelo diploma exposto como troféu, no mundo contemporâneo é uma questão de vida ou morte para uma nação. É como se um assaltante impiedoso nos encurralasse num beco escuro e nos intimasse: educação ou morte! Se não educar não há espaço para essa ou aquela nação ou para esse ou aquele povo, num mundo dominado pelo conhecimento.

Aqui, aparece um item pertinente: a escola tem que ter presença e participação real no mundo virtual, diferente do outrora (ou mesmo de hoje, ainda), quando ela parecia (ou parece) ser virtual no mundo real. Ou ela desce ao mundo dos vivos, integra-se à produção ou não serve. Mais ainda, educação não se resume mais a tempo e espaço definidos, mas acontece no decorrer da vida,

desde o útero materno, como já entendia Platão, até o *entrar para a vida eterna*. A pós-modernidade não perdoa quem for excluído pela chamada sociedade do conhecimento.

Não é por acaso que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, **nos movimentos sociais**² e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, Lei nº 9394/96, art. 1º).

O silêncio da sociedade em torno das novas exigências do mundo contemporâneo, a omissão dos movimentos sociais diante do processo de exclusão, via escola, só favorecem aos grupos dominantes e contribuem para o desequilíbrio social, político e econômico do país, na relação de poder que marca as nações capitalistas. No interior da escola essa disputa é notória e o professor não pode e não deve servir de pombo-correio dos setores dominantes da sociedade, praticando uma pedagogia da exclusão.

Referências bibliográficas:

- ARAÚJO, José Carlos Souza. *O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais*. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação - debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/96. - 2. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e educação*. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Teoria dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos*. - 3. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. - 22. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

² Grifo nosso.

- HOORNAERT, Eduardo. *As comunidades cristãs do primeiro século*. In. PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAURELL, Asa Cristina. *Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo*. In. ____ (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LOMBARDI, José Claudinei. *Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels*. In. LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação - debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- LOUREIRO, Isabel Maria. *Rosa Luxemburgo: vida e obra*. - 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- _____. *A ideologia alemã*. Introdução de Jacob Gorender. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Manifesto do Partido Comunista*. - 2. ed. - São Paulo: Editora Escrita, 1968.
- PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Cortez, 1968.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da educação*. - 6. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. - 38. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. - 2. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Políticas Públicas e Participação Cidadã no Brasil: uma análise do Governo de Pernambuco

Ana Cláudia Dantas Cavalcanti*

Resumo

A investigação vem problematizar em que condições a participação cidadã, seus mecanismos e estratégias se materializaram na oportunização do diálogo para construção pública e coletiva da política educacional no contexto do gerencialismo do estado de Pernambuco. Do ponto de vista metodológico estruturamos os dados da pesquisa por meio da pesquisa qualitativa e análise de conteúdo e como fonte de coleta de dados a revisão bibliográfica e questionários semiestruturados. Por objetivo buscamos analisar a dimensão da política pública de educação e sua formulação sob a perspectiva da participação coletiva dos sujeitos envolvidos. A análise do papel do Conselho Estadual de Educação, no tocante a construção coletiva das políticas educativas em Pernambuco, possibilitou investigar a questão em foco. Trabalhamos a dimensão do diálogo na perspectiva teórica de Habermas (2012b) como alicerce de autonomia social para elaboração da política educacional e como fundamento epistemológico de superação do liberalismo. Os estudos revelaram as ações hegemônicas do estado no âmbito da regulação. O discurso falacioso da participação permeou todo o campo da ação gerencial da formulação da política educacional em Pernambuco como estratégia da racionalidade sistêmica para manutenção do modelo de desenvolvimento atual. Essas características demonstraram a fragilidade dos processos decisórios que incluem a participação social e cidadã na esfera pública em Pernambuco distanciando-se, assim, do processo participativo e da racionalidade dialógica dos sujeitos, a partir da dimensão do agir comunicativo, aproximando-se, portanto, da regulação que permeia o campo ideológico e prático do estado gerencial.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Participação Cidadã. Estado Gerencial.

Abstract

This research questions the conditions under which the “**participação cidadã**” (civil active participation on social matters), its mechanisms and strategies materialized in the opportunization of the dialogue for the public and collective construction of educational policy in the context of the managerialism of the state of Pernambuco. From the methodological point of view, we structured the research data through qualitative research and content analysis and as a source of data collection the bibliographic review and semi-structured questionnaires. By objective we aim to analyze the dimension of the public policy of education and its formulation, from the collective participation of the subjects involved perspective. The analysis of the State Council of Education role in the construction of collective education policies in Pernambuco made it possible to

* Universidade de Pernambuco - UPE/Brasil. Pós doutoranda com aceite do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Email/skype: anacdantas3@gmail.com. Artigo baseado em recortes das reflexões do doutoramento sob o título: Participação Cidadã no Contexto da Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco em 2015 na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Brasil.

investigate the matter in focus. We worked on the dimension of dialogue in the theoretical perspective of Habermas (2012b) as a basis of social autonomy for the elaboration of educational policy and as an epistemological foundation for overcoming liberalism. Our studies revealed the hegemonic actions of the state in the scope of regulation. The fallacious discourse of “civil participation” permeated the entire field of managerial action of the formulation of educational policies on Pernambuco state as a strategy of systemic rationality to maintain the current development model. These characteristics demonstrate the fragility of decision-making processes that include social and civil participation in the public sphere in Pernambuco, thus, distancing itself from the participatory process and from the dialogical rationality of the subjects, starting from the dimension of communicative action, approaching, therefore, the regulation that permeates the ideological and practical field of the managerial state.

Key words: Educational Policies. Citizen Participation. Management State.

Introdução

Este trabalho deriva de pesquisa realizada para composição de Tese defendida no Brasil, em 2015, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. A análise se deteve sob o foco da participação cidadã no contexto da Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco – Brasil, no período de 2007 a 2010. Na atualidade as mesmas forças políticas governam Pernambuco sob a égide de legenda partidária, coligação de forças políticas e no âmbito das objetivações dos programas e política de governo, nesses termos, as políticas públicas e em especial a política educacional vem sendo reiteradas e reforçadas no estado de acordo com o modelo implantado em 2010.

A investigação problematiza em que condições a participação cidadã, seus mecanismos e estratégias se materializam na oportunização do diálogo para construção pública e coletiva da política educacional no contexto do gerencialismo estatal. Metodologicamente estruturamos os dados da pesquisa por meio da investigação qualitativa, da revisão bibliográfica, e de questionários semiestruturados. A interpretação dos dados apreendidos foi construída por meio de análise de conteúdo, viabilizando nexos entre ação e discurso o que possibilitou o resultado das ideias anunciadas, considerando os pressupostos do poder comunicativo.

A importância dessa pesquisa está no campo da ação dos sujeitos envolvidos com a construção da política da educação. As decisões educativas realizadas a partir de seus sujeitos devem atingir o foco da aprendizagem. Em se tratando de políticas educacionais bem como a complexidade que envolve a questão, no tocante a cada realidade específica, o campo das decisões se torna complexo. As organizações educacionais precisam discutir e decidir coletivamente as questões objetivas da educação, pensando seu planejamento, sua ação e as

formas de superação de novas questões emergentes. Isso alcança uma rede de sujeitos e formas de participação que abrangem o professor, o estudante, os pais, a comunidade, e todos os sujeitos envolvidos com a educação de alguma forma. Esse processo é rico e diversificado, citando alguns espaços de participação: a escola, o conselho escolar, grêmios estudantis, associação comunitária, sindicatos de professores, conselhos setoriais, *fóruns*, enfim, organizações que de alguma forma tem gestão na educação o que implica no processo de gestão coletiva do ensino-aprendizagem e por consequência no desenvolvimento humano.

Nosso objetivo foi o de analisar a dimensão da política pública de educação na constituição de sua formulação sob a perspectiva da dimensão participativa. Como desdobramento analisamos a política educacional do governo sob a perspectiva da política gerencial e emitimos análise sobre o papel do Conselho Estadual de Educação na construção coletiva das políticas educativas. Trabalhamos a dimensão do diálogo como alicerce de autonomia social.

Numa primeira abordagem trabalhamos a política educacional e o modelo de estado destacando a política educacional gerencial em Pernambuco. Em seguida analisamos o papel do Conselho Estadual de Educação como órgão deliberativo que atua na construção da política educacional do governo e analisamos o diálogo como condição de participação cidadã nos processos educativos.

Os estudos revelaram as ações hegemônicas do estado no âmbito da regulação. O discurso falacioso da participação permeia todo o campo da ação gerencial da formulação da política como estratégia da racionalidade sistêmica. Essas características demonstram a fragilidade dos processos decisórios na esfera pública em Pernambuco distanciando-se da racionalidade dialógica dos sujeitos, a partir da dimensão do agir comunicativo.

1. A política educacional e o modelo de Estado

Segundo Abrucio (1997), o estado que emergiu no período do capitalismo concorrencial entre as grandes guerras mundiais possuía três dimensões: a primeira, keynesiana, cuja característica central é a de intervenção do estado na economia; a segunda, a dimensão social, a partir do desenvolvimento de políticas públicas, conhecida como *Welfare State* e, por fim, a dimensão interna do estado, conhecida como modelo burocrático weberiano, referente às características da impessoalidade, neutralidade e racionalidade da instituição governamental.

Com a intensificação do capitalismo nos séculos XX e XXI, o estado passa a se caracterizar por ações desenvolvidas objetivando modelo descentralizado e participativo e posteriormente implementa reforma de cunho gerencialista.

A nova concepção ideológica apregoa um mercado com lei social soberana a partir de seus teóricos Friederich Hayek, Friedman, K. Popper, entre outros, que esclarecem que a ideologia capitalista ajusta os estados nacionais às exigências do capital transnacional, naturalizando-se assim, a desigualdade social, além de fundar o argumento da eficiência e competitividade do mundo globalizado. Para Sposati (2000, p. 64): “O maior impacto da globalização se manifesta na desregulamentação da força de trabalho, no achatamento de salários e no aumento do desemprego”. A naturalização da desigualdade reforça do potencial individual a partir da eficiência e competitividade. Para Netto (1996, p.100) o estado tem sido a ‘pedra-de-toque’ do privatismo: a defesa do estado-mínimo pretende o estado máximo para o capital, o que implica mais ao mercado e menos investimento no cidadão. Neste sentido, a desregulamentação da economia e a extinção dos direitos sociais vêm acompanhadas de uma proposta moderna, onde a liberdade, a democracia e cidadania convivem nessa lógica. Nesse cenário, a educação não foge de regra e cumpre seu papel nessa na congruência, reproduzindo certa concepção de sociedade e de cidadania a partir da ética utilitarista, do individualismo, da exclusão e competitividade.

1.1.A política educacional gerencial em Pernambuco

O modelo tomado na administração pública gerencial se apresenta baseado na concepção da descentralização e flexibilização administrativa, sendo adotado como resposta à exaustão do modelo burocrático, cuja implementação vem se realizando no marco institucional-legal sob a perspectiva da descentralização administrativa.

No Brasil a reforma administrativa começou a ser introduzida a partir do decreto de nº 200 de 1967 que apresentava em seu texto características do modelo gerencial. Sua concretização no Brasil se deu a partir da Reforma no Plano Diretor capitaneada pelo então Ministro Bresser Pereira, no ano de 1995, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC. A modernização supõe-se então, abrir caminho alternativo e de enfrentamento à administração pública do estado burocrático. O Estado Pernambuco acompanhou a Reforma Administrativa do Estado brasileiro nos governos de Miguel Arraes (1994-1998), Jarbas Vasconcelos (1998-2006), Eduardo Campos e João Lyra (2007/2010 – 2011/2014) e Paulo Câmara (2015).

Seguindo a mesma lógica, a gestão no governo de Pernambuco, materializou o modelo gerencial nas políticas públicas de Saúde, Segurança Pública, Finanças e Educação através de programas específicos, sendo que no mandato do governo de Arraes podemos observar o início deste processo, ainda com intencionalidade democratizante, mas a partir da gestão do governo de

Vasconcelos, o foco começou a mudar e, entendemos que nos governos de Campos e Câmara, a proposta assumiu efetivamente os princípios gerencialista.

A chamada “Reforma do Estado” no Brasil ocorre consonante ao debate sobre educação que começou a tomar formas diferenciadas. Os compromissos acordados mundialmente apontam para a universalização da educação e direitos da criança, cujos objetivos se expressam em delinear metas globais para a educação. Em consonância com os objetivos dos países que defendem a Educação para Todos, a ação do estado brasileiro a partir da década de 1990 foi a de assumir, perante os demais países, o compromisso de elevar a educação e materializar suas ações gerencialista na política pública.

Seguindo as orientações do texto Constitucional de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/939419/96 e Plano Nacional de Educação - PNE (2000/2010)¹, a dimensão da cidadania se expressa na base da relação estado/sociedade e no discurso jurídico e institucional como categoria para constituição das políticas públicas na forma do direito.

A organização pública que se apresenta como nova e eficaz, entende-se como o governo que pertence à comunidade e apresenta como um de seus princípios a participação dos cidadãos para tomada de suas decisões na formulação de sua política. Para Cavalcanti (2016) o desenvolvimento das ações do sujeito a partir da racionalidade dialógica é um caminho de construção de um projeto de educação que se opõe a este sob outra perspectiva de qualidade. Considerando as evidências que apontam para ações desenvolvidas em Pernambuco, orquestradas com ações em diferentes países no campo de ação global, a educação valoriza o modelo de administração que prioriza a gestão para, em tese, atender a melhoria da qualidade, na busca por elevação dos índices educacionais.

O modelo de gestão gerencial tem sido estudado em diferentes perspectivas. Estes estudos demonstram a fragilidade na relação entre estado e sociedade em programas e instâncias que apresentam o fundamento da participação no discurso como requisito ao fortalecimento da cidadania, mas, estes revelam que, na prática, o fundamento se apresenta de forma fragilizada.

Vejamos como essa questão se efetiva na prática, a partir da pesquisa realizada junto ao Conselho Estadual de Educação de Pernambuco no tocante a construção da política

¹ Em consonância com os textos nacionais, o PNE recomenda a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, a democratização da gestão do ensino público, os princípios da participação dos profissionais da educação no que se refere a elaboração de projetos pedagógicos, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

educacional de forma colegiada, assim, compartilhada com as representações da sociedade e estado.

2. O papel do Conselho Estadual de Educação na construção coletiva das políticas participativas educacionais de Governo

Quando evidenciamos a dimensão da construção coletiva, corroboramos seu entendimento que esta é compreendida e desenvolvida neste trabalho, como conquista da capacidade em obter argumentação, expressão, decisão, cujas estratégias para sua obtenção permeiam o campo da compreensão crítica, do debate intersubjetivo em relação com o saber e com o conhecimento entre os sujeitos no mundo em que vivem e seus sistemas. (HABERMAS, 2012b)

O perfil do cidadão como agente do poder comunicacional se expressa na participação cidadã, gerando poder nas relações políticas a partir da construção social coletiva entre estado e sociedade. Para que o cidadão consiga exercer sua ação participativa, a base argumentativa deverá ir além do que impõe a racionalidade sistêmica.

A concepção de cidadania é entendida como categoria mediadora entre estado e sociedade de forma plena, atingindo, assim, os aspectos políticos, sociais, econômicos e civis. A participação é ação de mediação cidadã com poder de decisão do cidadão, não o estado.

Na contemporaneidade o debate sobre democracia se encontra no limite da democracia liberal e republicana, onde a formal é restrita ao poder do voto e a republicana inclui a dimensão da participação na tomada de decisões no âmbito do poder público. Para Cavalcanti (2011, p.22): “O conceito de democracia é entendido por nós como soberania popular, divisão de poder.” Para a autora, nos governos democráticos a representatividade nas decisões políticas deve ser assegurada porque, quanto maior é o espaço de participação, mais democráticos se tornam os governos.

Com a Constituição de 1988 no Brasil, os conselhos passaram a ser vistos como uma “das formas de participação visando a mudanças na gestão pública e na elaboração de políticas, tendo em vista sua democratização e transparência, portanto, como canal de relação entre Estado e sociedade, espaço de administração de conflitos”. (Teixeira, 1996, p.8) Para Gohn (2001, p.7) “os conselhos gestores são canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão do bem público”.

Em se tratando dessa dimensão participativa no estado gerencial, sob a égide do pensamento de Cavalcanti (2011) estamos vivendo em momento em que ser cidadão portador de direito é

dever reconhecidamente tratado pelo estado porque, em última instância, o estado percebe o cidadão como ser consumidor e contribuinte. Para a autora, esta lógica tem significado ideológico no âmbito dos princípios de mercado que encobre o sentido da cidadania enquanto isonomia de direitos civis, sociais, políticos e econômicos.

Não podemos deixar de evidenciar os limites da participação social no que diz respeito à maneira como ela foi sendo conduzida pelos auspícios do neoliberalismo. A proliferação de conselhos setoriais nas políticas públicas, o surgimento de conselhos escolares nas redes escolares das políticas educacionais, os programas de participação direta dos governos locais, entre outros, efervesceram nas décadas de 1980 e 1990, mas não apresentaram efetiva contribuição na construção de políticas públicas eficazes para o enfrentamento das questões sociais e superação do modelo de desenvolvimento porque o projeto gerencial já estava em curso. Se, por um lado, a participação incide no aumento de demanda por gastos sociais, por outro, a ausência de maturidade participativa da sociedade civil, combinado com a ausência de repostas de governo às demandas populares, levam o modelo a uma situação de sustentabilidade. Santos (1998) analisa o processo de reforma do estado de diferentes países e explicita que o capitalismo global desestruturou os espaços nacionais de conflito e negociação buscando uma nova gestão mais viável.

Na década de 1990 no Brasil, inaugura-se o modelo de estado gerencial com supremacia na valorização do indivíduo. Não há nesse modelo espaço para ação do sujeito que age, mas há, sobretudo ao indivíduo que se submete a batuta do mercado. No modelo político de administração do estado contemporâneo sob as bases gerenciais, o ser não se constitui como sujeito pleno, mas se constitui enquanto indivíduo fragmentado, possuidor de direito tutelado e concedido ao mercado intermediado pelo estado.

No caso de Pernambuco e ao analisarmos as ações do Conselho Estadual de Educação – CEE, as investigações mostraram que a materialização do diálogo, que é preceito de uma organização deliberativa, não está sendo realizada no espaço do CEE. Cavalcanti (2011a) já havia reconhecido fragilidade e limites na formulação das políticas de educação a partir da participação da sociedade no *locus* escolar no mesmo período quando analisou as deliberações dos conselhos escolares em Pernambuco na construção coletiva de políticas públicas. Essa tendência se confirma em 2015 no mesmo governo e conforme sujeito da pesquisa: “Uma questão que vale ser citada aqui é que todas as decisões do CEE devem ser antecedidas de

audiência pública. [...] O mecanismo legal de escuta são as audiências públicas, porém, ainda não foi feita pelo CEE no meu período de atuação”.

Confirma-se na pesquisa que o campo de diálogo não se encontra no CEE, mas em outras instâncias de discussão pública, neste caso, os *fóruns* de discussão específicos da educação. É significativo esclarecer que no contexto atual os *fóruns* estão recolocados no marco institucional-legal como instrumentos ou mecanismos de proposição e acompanhamento das políticas educacionais.

Outra questão a ser considerada é que o CEE, no papel de órgão gestor, possui a natureza institucional, e comporta paritariamente representações de instituições sociais. Do ponto de vista de sua autonomia, conforme regimento do CEE, esta se encontra vinculada às deliberações de assuntos de pauta institucional de discussão das matérias. Salientando que essa autonomia não se encontra prevista do ponto de vista financeiro e administrativo, onde a estado exerce sua tutela. Por este aspecto, sua natureza híbrida o leva a entender como desafiador, viabilizar políticas públicas e estabelecer controle social das ações do governo. A própria forma de inclusão dos representantes do CEE a partir de um consentimento do governador do estado por lista tríplice indica relação de permissividade que pode inibir o papel dos conselheiros em assuntos de interesse, podem comprometer o diálogo, na base de sua autonomia, inibindo os princípios de alteridade inerentes ao conceito de gestão democrática e participativa. A atuação técnica no âmbito dos padrões da instituição estatal prevalece em detrimento do papel da representatividade social e potencialidade de mobilização. Por estes argumentos à luz das evidências empíricas, a participação no âmbito da instituição é consagrada e legitimada, atendendo aos preceitos legais do estado positivo de direito.

A pesquisa evidencia que a materialização do diálogo com base na racionalidade dialógica, buscando a argumentação, o entendimento, o consenso e a deliberação da política educacional não se concretiza internamente no CEE, mas em espaços externos de discussão social, como foi exemplificado, nos *fóruns* de educação². A precariedade da participação foi evidenciada por dois

² O Brasil está passando por uma grave crise política o que está afetando consideravelmente as poucas esferas de participação pública existentes. Sobre o reconhecimento dos *fóruns* como espaço, que à época da pesquisa estava a se fortalecer, temos notícia de alguns desmontes realizados pelo atual governo federal nessa perspectiva. A exemplo, cito proposta de moção e repúdio dos Delegados da Conferência Municipal de Santo André – São Paulo, realizada no Centro Universitário de Anhanguera, em 27 de abril do corrente ano, onde na nota demonstram preocupação com o recente Decreto Presidencial de 26 de abril de 2017 (DOU, 27 abr. 2017, p. 19). Na visão dos delegados o documento viola o Artigo 6º da Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE), ao sobrepor, e com isso esvaziar, as funções

conselheiros que, inclusive, alertaram que o próprio CEE não cumpre seu regimento ao não realizar audiências públicas. A ação do CEE está voltada para a resolução de questões técnicas, o que o distancia dos anseios da sociedade tornando sua prática burocrática.

Nóvoa (2009, p. 215) esclarece a necessidade de reconceitualizarmos o espaço público na educação:

La contemporaneidad exige que tengamos la capacidad de re-contextualizar la escuela en su propio lugar, valorando aquello que es específicamente escolar, dejando para otras instancias actividades y responsabilidades que hoy le son confiadas. Es este el sentido de aquello que he designado como nuevo espacio público de la educación, en el cual se podrá celebrar un nuevo contrato entre los profesores y la sociedad. Recurro a Jürgen Habermas (1989)³ y a su concepto de esfera pública de acción. No basta con atribuir responsabilidades a las diversas entidades, es necesario que éstas tomen la palabra, que tengan capacidad de decisión sobre los asuntos educativos.

Nesse sentido a importância de se ter voz, da comunicação no exercício da prática educativa, implica em deliberação a começar pelo núcleo escolar e seus protagonistas na educação.

As exposições da pesquisa deixam claro que o diálogo travado com a sociedade pelo CEE não acontece internamente nas instâncias de deliberação do CEE, neste caso: o *Fórum Nacional de Educação*⁴. Essa realidade encontrada vem a ferir as condições de competência do próprio CEE que prevê em seu art. 2º inciso III a atribuição do CEE em colaborar com a definição da política educacional do estado.

Ao CEE é atribuída função normativa cabendo-lhe o papel no protagonismo de propostas coletivas, mas estas acontecem em outros espaços participativos da sociedade, nesse sentido pode ser considerado como instrumento da política estadual de educação, sem efetiva autonomia propositiva na sua esfera de ação interna. Evidenciamos assim, a crise nas

do Fórum Nacional de Educação (FNE) na coordenação e articulação da Conferência Nacional de Educação - CONAE em todos os seus níveis.

³ A referência de Habermas, J. (1989), a que Nóvoa se reporta se traduz na obra: *The structural transformation of the public sphere*. Cambridge: Polity Press.

⁴ Para dimensionar a crise política brasileira, destacamos que em 07 de junho do corrente, os representantes do *Fórum Nacional de Educação*, entregaram na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado documento anunciando saída coletiva de 20 entidades integrantes do *Fórum*. As entidades criticaram a portaria nº 577 e o decreto de 27 de abril de 2017 do Ministério da Educação, que alteraram a composição do Fórum. Nessa composição são excluídas entidades da sociedade civil, por um lado e por outro o aumento a bancada governamental. Essas ações impostas pelo executivo do governo, desestruturaram o *Fórum* e podem comprometer a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2018.

instituições sociais, como a exemplo da instituição analisada, o que implica na mudança de espaços públicos participativos⁵.

A política de educação com foco na gestão, prioriza enfaticamente as dimensões econômicas e administrativas e utiliza-se de seu caráter centralizado, inibindo a participação social através de sua representatividade nos órgãos colegiados e, conseqüentemente, a participação social no modelo de gerenciamento das políticas públicas, como é o caso de Pernambuco.

Nestas condições, seria interessante refletir sobre a categoria 'poder comunicativo' na esfera pública, combinando com a pretensão que seria a colaboração entre estado e sociedade. A ausência de diálogo com a sociedade e suas representações (ao menos indireta, sem facultar-lhes à crítica, ou em última análise, o consentimento, para uma tomada de decisão fora do eixo gestor e conseqüentemente de forma coletiva) constitui-se em característica inerente ao poder centralizado na gestão gerencial. Nesse sentido as demandas sociais se tornam 'surdas' ao poder executivo que, por sua vez, apresenta desgaste de uma pretensão não concluída com fins estratégicos de gestão. Além desta questão ainda nos deparamos com a identificação de dificuldade de diálogo e comunicação entre o CEE e o governo.

A questão encontra-se em identificar em que medida está sendo entendida a cidadania pelo estado, a partir da concretização de sua reforma administrativa, e a condição de participação da sociedade na formulação da política pública educacional como anunciado nos documentos da reforma no estado.

Segundo Silva (2010) a gênese do totalitarismo capitalista não se coaduna com a coexistência da soberania popular ao impor uma lógica de igualdade e ao não deixar questionáveis as leis do mercado. Isso deixa a sociedade numa frágil posição de luta frente a um sistema que se torna cada vez mais inevitável. Para o autor o capitalismo ao permitir diferentes concepções de democracia se mantém na sua fundamentação para permitir que nenhuma dessas formas interfira no processo de acumulação, no fim da desigualdade de classe e se mantendo como valor universal. Para Pinzani (2007) a democracia liberal não representa obstáculo a uma democracia na qual não existam desigualdades na distribuição do poder político. Reconhece

⁵ As mudanças nos espaços de participação na esfera pública estão mais agravadas na atual situação brasileira. A atual crise política no Brasil sob a égide da corrupção nas investigações do Ministério Público, Polícia Federal e Supremo Tribunal Federal, caminha ao lado de reformas protagonizadas pelo governo atual, entre elas, a já consolidada Reforma do Ensino Médio e a proposta de reforma trabalhista que se encontra na pauta de discussão do Congresso Nacional que consolidam as bases neoliberais presente no atual governo.

essa argumentação como utópica e assim se pergunta como seria possível que o poder econômico e social se traduza em poder político.

Por esta análise, o CEE não vem assumindo frente ao governo o caráter político e argumentativo para construção coletiva de propostas que incluam o protagonismo social. O CEE vem exercendo seu potencial de órgão sistêmico, submetendo-se ao poder constituído, apesar da autonomia que possui em sua base legal.

3. A dimensão do diálogo como alicerce de autonomia social na construção da política educacional

O modelo gerencialista anuncia a participação como forma de gestão, no entanto, não deixa claro onde está sendo exercida a prática participativa e as estruturas horizontalizadas do poder decisório consensuado na esfera pública. Neste sentido, a participação no modelo gerencial se reduz a uma técnica de gestão, de regulamentação e minimização do estado.

A participação cidadã é uma dimensão que acontece na esfera pública. A esfera pública, é o espaço de desenvolvimento das ações comunicativas entre sujeitos de uma sociedade que possibilita a discussão de normas sociais, políticas, éticas e econômicas. O que existe de importante nessas ações é a formação do poder, que se instrumentaliza na vontade comum, cuja legitimidade é conferida pelo poder público. Nesse sentido, a estrutura da esfera pública se evidencia na capacidade de racionalização dos indivíduos, em princípio de igualdade. A inversão da lógica é uma proposição ideológica de dominação.

A condição *sine qua non* da existencialidade da esfera pública é, sem dúvida, o acesso de todos à discussão dos aspectos da vida em sociedade, de forma argumentativa que se solidifica através da participação e democracia. A esfera pública não pode ser institucionalizada e, quanto mais os processos públicos estiverem sendo nela discutidos, menos distorções haverá nos processos públicos (Habermas, 2012).

Do sujeito que age, resultados são esperados de superação dos contextos sociais e sistêmicos inadequados no mundo da vida, conforme expressão habermasiana. O agir pressupõe igualdade na construção de uma cultura política que resulta em liberdade para decidir coletivamente. No espaço público o poder se exerce na dimensão da comunicação que, a partir do conhecimento, validação e consenso, se transforma em vontade comum.

O pressuposto da igualdade é condição defendida pela teoria habermasiana frente ao capitalismo atual e tornou-se tema de debate teórico. A argumentação é uma dimensão que através da linguagem e da comunicação propicia conhecimento, leva ao entendimento no âmbito

de igualdade de condições de sujeitos que agem socialmente. Habermas evita ortodoxias sob a alegação de que o projeto de sociedade e de vida é um construto *in continuum*. Dessa forma, a dialogicidade é uma dimensão de vida que deve se encontrar disposta à reflexão, avaliação e mudança, portanto, em ação, diante das condições objetivas de vida que se apresentarem em tempos e histórias específicas.

A racionalidade comunicativa defendida e descrita pelo autor na década de 1990 se prende à capacidade de entender a ideia do sujeito que fala, à submissão do melhor argumento e ao alcance do consenso. A estrutura racional da ação via discurso, como forma reflexiva da ação comunicativa pretende gerar normas, reavaliá-las, alcançar críticas em processos de dominação e manipulação e assim, gerir, criar, emergir, cultivar processos de formação racional da vontade. A forma racional da vontade é conquista social coletiva e pode ser entendida no âmbito da categoria poder. A gênese do poder em Habermas (1993) se encontra nos aspectos comunicativos de sua natureza e a categoria dominação pertence ao conceito na formação, no seu exercício na sua preservação. A dominação e o poder não podem ser exercidos fora da lei ou das instituições políticas e sua existência e permanência se baseiam nas convicções comuns acordadas publicamente. Para Habermas o 'poder' significa o assentimento dos participantes mobilizados para fins coletivos.

A discussão habermasiana do agir comunicativo ou poder comunicativo incluem dimensões necessárias à sua condição coletiva: direito, participação, soberania popular, igualdade. É necessário analisar em que condições o estado possibilita o exercício desta participação. Nestes termos é preciso revelar que no atual contexto moderno gerencial, o estado exerce dominação legal sobre os cidadãos ao deslocar os direitos de cidadania ao mercado.

Destacamos a ideia de Ferreira & Tenório (2010) quando lançam a importância do envolvimento da participação social no controle das ações do estado para reverter à ordem da supremacia do mercado. O estado, que se encontra em ação através das políticas públicas conjugadas ao *modus vivendis* global em que está inserido, fundamenta-se em objetivos concretos voltados para a competitividade econômica no contexto capitalista. A educação foi tema deste debate transnacional, no qual foi pactuada a sua elevação democratizante, em termos de sua extensão a todos sob uma orientação ideologizante.

Não poderemos fugir do seguinte conceito: as políticas educacionais locais estão em comunicação com as globais e o contrário, da mesma forma se articula. A dinamicidade do processo vem conferir identidade provisória às ações. Assim, se hoje os atos dos estados estão

sendo pactuados através das políticas públicas, no sentido de fortalecer aos ideais do mercado, estas poderão compor atuações que venham a dar sentido à lógica da transformação – é um princípio que pode ser pensado sem determinismos.

O discurso, o poder, o diálogo são categorias que se constituem nas bases do significado de cidadania, no sentido de equidade civil, social, política e econômica a esta requerida. A autonomia social poderá ser apontada como um caminho na ressignificação do imaginário social. A gestão democrática e participativa como categoria de mediação entre estado e sociedade poderá instituir um modelo de cultura e ação como ponto de autonomia humana.

À guisa de conclusão

Esse trabalho visou analisar a dimensão da construção da política pública da educação na sua formulação sob a perspectiva da participação cidadã, tomando por referência as ações do CEE de Pernambuco.

Nessa acepção, os paradigmas defendidos pelo modelo gerencial, implementado a partir dos anos 1990 no Brasil, com ênfase na retórica da participação e fortalecimento da democracia, fortalecem e reproduzem o modelo neoliberal e as concepções em que se desenvolvem. A noção de mercado na ideologia neoliberal associa-se a de liberdade, por ser este o campo onde esta poderá ser alcançada. A ética da sociedade funda-se no individualismo, na exclusão, na competitividade e no mercado.

Esta prerrogativa leva-nos a entender a distância existente entre as concepções de participação e de cidadania presentes neste modelo, por um lado, e o entendimento aqui adotado da participação como divisão de poder entre estado e sociedade. O consumidor consolida-se como cidadão passivo no projeto em curso.

Compreendemos que esse aspecto caminha na direção contrária à perspectiva da democracia participativa, anunciada no próprio discurso político da reforma do estado e do Programa de Modernização da Gestão em Pernambuco, o que nos leva a supor que a participação se restringe a um discurso, mas não reverbera na prática pelo atual projeto político.

A construção de um novo paradigma com aporte na teoria habermasiana requer um agir com base na igualdade de conhecimento a fim de reconstruir uma cultura política que resulte na liberdade, mas não essa do mercado, mas na liberdade de poder decidir coletivamente a partir da racionalidade comunicativa.

Em Pernambuco essas estratégias utilizadas no modelo gerencial, de disseminar a participação aprofundando a democracia para além da capacidade de exercer o poder do voto, ainda estão

longe de se tornar uma realidade em termos de distribuição do poder, porque a centralização na administração ainda é forte no controle de suas políticas.

É preciso aclarar essa intenção do reforço à racionalidade sistêmica a fim de encontrar meios de pautar um caminho com base na racionalidade dialógica. Para que o caminho da racionalidade dialógica permeie o campo da participação cidadã, os sujeitos que atuam diretamente na educação, os trabalhadores em educação, devem partir para ampliação do debate nos espaços públicos de deliberação coletiva. Protagonizar a discussão sobre representação e as formas de se fazer representar, regulação e avaliação representam campos que permeiam esta discussão. Que estas reflexões sejam o início de um diálogo que socializamos nesse espaço de discussão na perspectiva de ampliarmos nossos conhecimentos e exercemos o enfrentamento às questões que se apresentam na educação e assim, estruturarmos nossa ação sob as bases do agir comunicativo.

Referências bibliográficas

- Abrucio, Fernando Luiz. (1997). O impacto do Modelo Gerencial na Administração Pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. 52 p. (*Cadernos ENAP, nº 10*), Brasília: Vera Lúcia Petrucci.
- Cavalcanti, Ana Claudia Dantas. (2011). A concepção de gestão democrática no Programa de Modernização da gestão educacional em Pernambuco (2007/2010) na percepção dos gestores educacionais do Recife, Região Metropolitana e Zona da Mata. *Cadernos ANPAE*, v. I, pp. 01-13.
- _____. (2011a). *Programa de Modernização da Gestão Pública/ Metas para a Educação / 2007-2010: análise sobre a “Gestão Democrática” da educação de Pernambuco*. João Pessoa.
- _____. (2015). *Participação Cidadã no Contexto da Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. UFPE, Recife.
- _____. (2016) *Políticas Públicas: Controle e Qualidade*. IN: FALCÃO, Pedro Henrique de B.; SCHURSTER, Karl. (*Orgs*) *Educação, Política e Outras Histórias*. Rio de Janeiro: Autografia – EDUPE.
- Ferreira, Rosilda Arruda., Tenório, Robson M. (2010). Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: Tenório, Robson M., Lopes, Uaiã de M. (2010). *Avaliação e Gestão: teorias e práticas*. EDUFBA: Salvador.
- Gonh, Maria da Glória. (2001). *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez.
- Habermas, Jürgen. (2012a). *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Traduzido por Flávio B. Siebeneichler, Volume I e II. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Habermas, Jürgen. (2012b). *Teoria do Agir Comunicativo*. Racionalidade da ação e racionalização social. Vol. 1. Traduzido por Paulo Astor Soethe. Sobre a crítica da razão funcionalista. Vol II. Traduzido por Flávio B. Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Habermas, Jürgen. (1993). O Conceito de Poder de Hannah Arendt. In Freitag, Bárbara., Rouanet, Sérgio Paulo (orgs). *Habermas – Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Nóvoa, António. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 28.08.2017
- Pinzani, Alessandro. (2007). Republicanismo(s), Democracia, Poder. *Veritas*. Porto Alegre, v. 52 n. 01, Março. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/viewFile/1856/1386>. Acesso em: 24.06.2013.
- Santos, B. A. (1998). Reinvenção solidária e participativa do Estado. Ministério da Administração e Reforma do Estado. São Paulo.
- Silva, Sidney. (2010). Democracia, Estado e educação: uma contraposição entre tendências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE/ Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Ed. Maria Beatriz Luce – Porto Alegre ANPAE, vol 26, nº 1. pp. 1-208, jan/abril.
- Teixeira, Elenaldo Celso. (1996). Movimentos Sociais e Conselhos. *Cadernos ABONG*, nº 7, julho.
- Sposati, A. (2000). Globalização da economia e processos de exclusão social. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social. Brasília: CFESS/ABEPSS-UNB/CEAD.

*A política de Educação do campo no Estado do Paraná, Brasil***Eline Gomes de Oliveira Zioli*, Elisa Yoshie Ichikawa******Resumo**

Neste artigo nos propomos a analisar a regulamentação da política de educação do campo no estado do Paraná, tomando por base o cotidiano dos professores de uma escola do campo situada no perímetro urbano da cidade de Paranavaí-PR, o Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi. O aporte teórico para a pesquisa foi realizado a partir das contribuições de Certeau (2014) que trata das ações e reações do homem comum, que preso ao cotidiano age com astúcia por meio de práticas invisíveis de sobrevivência. Utilizamos para a realização da pesquisa documentos publicados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Estado do Paraná, leis que regem as políticas de educação do campo e depoimentos dos professores coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e de narrativa. Os materiais foram analisados a partir da análise do discurso de Michel Pêcheux. Ao final pudemos identificar que as determinações legais da educação do campo ignoram a diversidade cultural da população do campo, ao definir diferentes grupos em uma única categoria. E apesar de haver uma determinação para quais assuntos seriam de interesse dos alunos do campo, não é viável no cotidiano da escola aplicar as questões levantadas pela lei, tendo em vista as demais obrigações a que são submetidos os professores para cumprir com o currículo nacional, o que torna a educação do campo uma política de marginalização e não de integração entre os grupos.

Palavras-Chave: Análise do discurso. Cotidiano. Diversidade cultural. Escola do Campo.

Abstract

In this article, we propose to analyze the regulation of rural education policy in the state of Paraná, based on the everyday life of the teachers of a rural school located in the urban perimeter of the city of Paranavaí-PR, the Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi. The theoretical contribution to the research was made from the contributions of Certeau (2014), which deals with the actions and reactions of the common man, who, trapped in everyday life, act cunningly through invisible practices of survival. We used the documents published by the Secretaria Estadual de Educação (SEED) of the State of Paraná, laws that govern the education policies of the field and the teachers' testimonies collected through semi-structured and narrative interviews. The materials were analyzed from Michel Pêcheux's discourse analysis. In the end we could identify that the legal determinations of the education of the field ignore the cultural diversity of the population of the field, when defining different groups in a single category. And although there is a determination as to what subjects would be of interest to the students in the field, it is not feasible in the school daily to apply the issues raised by the law, in view of the other obligations to which teachers are subject to comply, as the national curriculum. This makes rural education a policy of marginalization rather than integration between groups.

* Instituto Federal de Educação de São Paulo; Universidade Estadual de Maringá

** Universidade Estadual de Maringá

Palavras-Chave: Discourse analysis. Everyday life. Cultural diversity. Rural School.

Considerações Iniciais

A política de educação do campo ainda é relativamente recente, sua organização no estado do Paraná, estado localizado no sul do Brasil, data de 2010, quando foram editadas as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo. Após a publicação desse documento foi iniciado um processo de reconhecimento e organização de escolas do campo, por todo o estado. A demora em discutir a educação das populações do campo nos leva a analisar o papel do campo nas políticas educativas, que pode ser uma extensão do entendimento da “utilidade” do campo para a cidade. Nesse ponto, podemos utilizar o que coloca Wanderley (1997), de que o meio rural é tido como um local de precariedade social, uma vez que seus habitantes precisam deslocar-se para a cidade para ter acesso a serviços básicos como posto médico, banco, Poder Judiciário.

Em sua abordagem sobre a situação da população da zona rural, Wanderley (1997) ressalta que não existe alternativa a sua vida que não seja continuar em sua condição de precarização, como periférico da vida urbana, ou se tornar urbano por meio do êxodo rural. O processo de êxodo por sua vez não ocorre sem uma série de confrontos, Oliven (2007) acentua que esse processo de migração levanta questões acerca da adaptação ou inadaptação ao contexto urbano. Essa afirmativa do autor demonstra a existência de diferenças culturais entre o campo e a cidade, questões essas que fazem parte da formação do sujeito e se mostra como um empecilho para sua adequação ao ambiente oposto.

Nesse ambiente de contradições é que a legislação da educação do campo foi constituída e que nos propomos nesse trabalho a analisar. Desse modo, desenvolvemos esse trabalho com o objetivo de analisar a regulamentação da política de educação do campo no estado do Paraná, tomando por base o cotidiano dos professores de uma escola do campo situada no perímetro urbano da cidade de Paranaíba, PR, Brasil, o Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi.

Ao observar o cotidiano da escola a partir da perspectiva de Michel de Certeau, nos propomos a identificar as resistências existentes nesse cotidiano, entendendo que os sujeitos não são passivos e sem criatividade no cotidiano escolar. Esses sujeitos que compõem o espaço escolar inventam seu cotidiano por meio de práticas de resistência às regras que são a eles impostas (CERTEAU, 2014).

Para o desenvolvimento desse trabalho levantamos documentos que tratam da educação do campo, não apenas leis, mas materiais produzidos a partir das discussões realizadas nas comissões e grupos de trabalho que trataram do tema. Além dos documentos coletamos dados na escola que foi o *locus* dessa pesquisa, realizando entrevistas semiestruturadas e de narrativa com professoras da escola. Esse material foi posteriormente analisado a partir da análise do discurso francesa de Michel Pêcheux.

Desse modo, organizamos este trabalho em cinco partes, iniciando por esta introdução, em seguida abordamos os aspectos conceituais de Michel de Certeau sobre cotidiano. Na terceira parte trazemos os aspectos metodológicos utilizados para desenvolvimento deste trabalho. Na quarta parte analisamos os materiais coletados durante o estudo utilizando para essa análise as contribuições de Certeau (2014) para as práticas de resistência dos sujeitos no cotidiano. E finalizamos com a quinta parte apresentando nossas considerações finais para o trabalho.

O cotidiano: lutas, resistências e invenção

O cotidiano tratado por Certeau (2014) foge do sentido que comumente atribuímos a ele, em que pensamos o cotidiano como algo comum, simplista e sem mudanças. Entretanto, para o autor o cotidiano é lugar para invenção. É no cotidiano que os sujeitos inventam, consomem e produzem de maneira diferenciada, fugindo do que é previamente estabelecido. Em sua introdução ao primeiro volume da obra “A invenção do cotidiano”, Luce Giard (2014) ressalta o posicionamento de Certeau de que não devemos tomar os outros por idiotas. O sentido dessa afirmação pode ser corroborado com o conteúdo apresentado nas obras de Certeau, que constantemente esclarece que o sujeito, mesmo aparentemente passivo, está reinventando seu cotidiano, buscando maneiras de sobreviver às forças hegemônicas impostas a ele (Certeau, 2014).

Ao colocar que não devemos tomar os outros por idiotas destacado por Giard (2014) e que apontamos anteriormente, Certeau (2014) foca no sujeito comum, o homem ordinário, herói comum, que para o autor não possui características de destaque, pois ele busca ser anônimo. Entretanto, esse herói comum não deve ser tomado por idiota, mesmo dominado ele não deve ser entendido como passivo. Quando trata desse homem comum, Certeau (2014, 38) coloca que é possível entendê-lo como não dócil ou passivo ao observar o cotidiano, que “se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, muito embora o cotidiano descrito por Certeau, Giard e Mayol (2013) seja entendido como um espaço de opressão:

[...] aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão presente. Todo dia aquilo, pela manhã,

aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior (Certeau, Giard e Mayol, 2013, 31).

Contudo, é importante destacar que essa opressão que representa o cotidiano para Certeau não pode ser entendida como um domínio total sobre o sujeito, que como apontamos anteriormente não pode ser entendido como passivo. Esse aspecto da teorização de Certeau (2014) é importante para não confundirmos seu entendimento de cotidiano com o de Heller (1985) e Lefebvre (1991), autores que também trataram do cotidiano.

Heller (1985) entende o cotidiano como uma parte da realidade voltada para a alienação dos sujeitos, e Lefebvre (1991) o entende como local de repetições e alienação. Mas mesmo que esses autores destacaram em suas obras uma possibilidade do sujeito fugir da alienação exercida pelo cotidiano, Certeau (2014) trata de forma mais direta esse movimento, e não da perspectiva marxista de Heller (1985) e Lefebvre (1991) que apontam a possibilidade de fugir da alienação.

Por sua vez, Certeau (2014) apresenta o cotidiano como espaço de resistências, em que o homem comum, mesmo no papel de dominado está constantemente lutando contra as forças hegemônicas presentes em seu cotidiano. “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem em mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (Certeau, 2014, 41). Essas maneiras de fazer para o autor podem ser entendidas como uma rede de antidisciplina, que joga com os mecanismos da disciplina buscando alterá-los. Entendendo como teoria da resistência, Mitchell (2007) destaca que a dialética entre sistema e ação apresenta duas forças opostas, sendo as estratégias e táticas. As estratégias são para Certeau (2014) o cálculo das relações de forças, possível quando o sujeito possui um lugar para agir, que o autor chama de próprio. Por outro lado, a tática é a astúcia que acompanham o movimento do fraco, que não possui espaço próprio para agir, atuando no lugar que é do outro, “a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar o voo’ possibilidades de ganho” (Certeau, 2014, 46).

Essa característica das táticas pode ser identificada em muitas práticas cotidianas, como falar, ler, circular, fazer compras, preparar refeições, por esse motivo Certeau (2014, 46) as descreve como maneiras de fazer, “vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’”. A prática do cozinhar é descrita por Certeau, Giard e Mayol (2013) como envolvendo complexas circunstâncias e dados objetivos, que confrontam com necessidades e liberdades, e nessa confusa mistura as táticas se

inventam, e se individualizam maneiras de fazer. Os diferentes repertórios das cozinheiras são descritos pelos autores como uma forma de compreender as invenções que ocorrem no cotidiano, em que cada sujeito possui diferentes maneiras de fazer para as mesmas práticas.

As maneiras de fazer cotidianas também podem ser entendidas com a produção por meio do consumo. Para Certeau (2014), o entendimento de consumo não pode apenas considerar o termo assimilar, como o ato de tornar-se semelhante a algo ou apropriar-se. Para o autor, aqueles que produzem tem a pretensão de “informar uma população, isto é, ‘dar forma’ às práticas sociais” (Certeau, 2014, 237). O autor discute o entendimento da passividade do consumo, por meio de uma educação normalizadora e inexistência de criatividade no consumo.

Quando Certeau (2014) trata da prática da leitura, é ressaltado o entendimento de que essa ação é um trajeto percorrido em um sistema imposto, por esse motivo podemos entender as significações que surgem a partir da leitura como uma tática. Pois toda leitura modifica seu objeto, “um sistema de signos vernais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido” (Certeau, 2014, 241). Portanto, a leitura é uma produção do leitor, a partir da produção já realizada pelo autor do texto. Podemos afirmar conforme colocações de Certeau (2014) que essa produção ocorre a partir do consumo de produtos impostos.

Procedimentos metodológicos

Para construção dessa pesquisa, inicialmente definimos como *locus* o CEC Adélia Rossi Arnaldi, que entre as 51 escolas estaduais no Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, PR, é a única escola considerada do campo que está situada no perímetro urbano da cidade. Os materiais coletados durante essa pesquisa compuseram um trabalho maior, que contou com entrevistas com professores, pedagogos, pais e alunos. Entretanto, por uma questão de espaço utilizamos para o desenvolvimento desse trabalho entrevistas realizadas com professores e documentos coletados sobre a instituição da escola e da educação do campo no estado do Paraná.

As entrevistas que apresentamos nesse trabalho foram coletadas no ambiente escolar, com duas professoras, optamos por realizar entrevistas do tipo semiestruturadas e de narrativa, descritas por Flick (2004), e que pretender preservar as experiências apresentados pelos entrevistados. Os nomes que utilizamos para nos referir as entrevistadas são fictícios, garantindo seu anonimato. Com a finalidade de conhecer o cotidiano da escola, foi necessária a realização de observações livres, apresentadas por Triviños (1987) como uma forma de coletar informações que não se expressam em palavras durante a ida a campo do pesquisador, que foram

registradas no diário de campo para posterior análise em conjunto com o material das entrevistas e demais documentos.

Tanto as entrevistas, anotações de campo e documentos coletados, foram analisadas a partir das contribuições da Análise do Discurso Pecheutiana, que articula a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. A análise do discurso de Michel Pêcheux extrapola o aspecto linguístico dos discursos, relacionando na análise aspectos ideológicos e psicanalíticos, em que os discursos compõem uma formação social e ideológica, e não apenas linguística, e que dessa forma constitui o sujeito que reproduz esse discurso (Pêcheux, 1997; Maldidier, 2003).

Para Pêcheux (1997) não existe discurso inédito, todo discurso é uma reprodução de outros discursos, esse entendimento do autor se relaciona com a influência althusseriana em seus trabalhos, pois a reprodução dos discursos apenas é possível por existir uma ideologia que compõe esse discurso, uma vez que, todo discurso é ideológico.

Durante nossas análises destacamos alguns aspectos dos discursos contidos nos materiais analisados, primeiro o aspecto linguístico que compõe os discursos, as metáforas, hipérboles, etc. Passamos depois para a identificação das condições de produção dos discursos, ao identificar os aspectos ideológicos que são combatidos e defendidos. E por último observamos a presença de discursos hegemônicos, que demonstram a presença do Outro no discurso das pessoas entrevistadas.

Política de Educação do campo e a prática cotidiana da escola

Durante o levantamento inicial dos documentos, buscamos compreender os elementos legais que constituem a educação do campo no estado do Paraná, Brasil. Em meio a essa busca nos deparamos com o Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O parecer estabelece diretrizes para a educação, e discute as responsabilidades dos sistemas de ensino, levantando sob a perspectiva do direito, o respeito às diferenças e a política de igualdade, nesse sentido são propostas medidas para adequação da escola à vida do campo. Conforme apontado no parecer 36/2001, a educação do campo tem sido marginalizada nos textos constitucionais, apenas nas primeiras décadas do século XX a educação rural passa a ser discutida. Entretanto, essa discussão tinha o claro propósito de conter o movimento migratório, e contribuir para a produtividade do campo. Complementando o que aponta o parecer, tomamos a descrição feita por Wanderley (1997) da situação do sujeito do campo, em sua apresentação a autora aponta que apesar do crescimento e desenvolvimento da aglomeração urbana, o meio

rural não é afetado. Em sua análise, ela demonstra a marginalização do campo em vistas do desenvolvimento urbano.

Outro ponto identificado durante o levantamento dos documentos foi a definição de população do campo. O Decreto Federal 7.352/2010 que trata da política de educação do campo, ao apresentar alguns conceitos iniciais define como população do campo, “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos [...]” (Brasil, 2010).

Podemos identificar na definição apresentada no Decreto 7.352/2010, grupos diferentes que são igualados pelo texto da lei, e classificados de forma homogênea como população do campo. É possível identificar alguns pontos silenciados pelo discurso do Decreto, como o fato de que esses grupos tem em comum o fato de não serem urbanos. Todos se relacionam com a terra, muito embora essa relação ocorra de diferentes formas, e a partir de diferentes construções sociais, entretanto eles não pertencem aos grupos urbanos.

O não pertencimento ao urbano confere aos grupos apresentados no Decreto 7.352/2010 um *status* de diferentes. São diferentes das populações urbanas que escreveram o texto do decreto, e pensaram a política da educação do campo. Contudo, mesmo retirando seu sustento da terra e da natureza de modo geral, cada grupo possui uma prática única, os trabalhadores assalariados rurais não têm a mesma relação com a terra que tem o quilombola, ou o assentado da reforma agrária. O texto da lei, ao caracterizar esses sujeitos como população do campo homogeneiza suas lutas, desconsiderando as resistências tratadas por Certeau (2014) e que compõem o cotidiano desses sujeitos.

Podemos apoiar nosso entendimento da diferença entre o sujeito do campo e o sujeito da cidade, a partir da consideração de Oliven (2007) de que o êxodo rural é uma situação que coloca a população de origem rural em confronto com o mundo urbano. A partir do processo de migração da população do campo, Oliven (2007) aborda as questões relacionadas à adaptação ou inadaptção desses sujeitos ao contexto urbano. Para o autor existem diferenças culturais entre o campo e a cidade, que constituem a formação do sujeito e se apresentam como um empecilho à adaptação ao ambiente oposto.

Em sua abordagem, Oliven (2007) apresenta a escola de campo em conjunto com os meios de comunicação como responsável por orientar novos comportamentos compatíveis com a vida nas cidades, sendo um mecanismo de naturalização do mundo urbano para a população do campo.

A escola do campo conceituada pelo Decreto 7.352/2010 é entendida como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

A partir do entendimento do Decreto 7.352/2010 que aponta a possibilidade da escola do campo estar situada na cidade, é que o CEC Adélia Rossi Arnaldi passou a ser considerado como Escola do Campo no ano de 2012. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apresenta como justificativa para essa alteração, o fato de atenderem alunos que residem em sítios, vilas rurais, assentamentos, entre outros.

O Decreto 7.352/2010 também aponta que a escola do campo deve voltar sua atenção para questões pontuais do cotidiano dos alunos que residem no campo. O artigo 2º do decreto aponta a necessidade de valorização da identidade da escola do campo, que deve se organizar para atender as demandas dos alunos.

IV valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010).

No que tange aos conteúdos abordados pela escola do campo, o artigo 6º do Decreto 7.352/2010 aponta que estes devem estar relacionados com os conhecimentos acumulados pela população do campo, fazendo menção ao conhecimento empírico dos alunos, ou seja, o conhecimento que se aprende com os pais e familiares. Nesse sentido, analisamos o texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo elaborado pela SEED (2010) ao colocar que os conteúdos tratados devem tratar de: diversificação de produtos relativos à agricultura e uso de recursos naturais; agroecologia e o uso das sementes crioulas; questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária; trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho; pesca ecologicamente sustentável; preparo do solo, entre outros assuntos.

Com base no detalhamento feito pela SEED (2010) do conteúdo a ser abordado pela escola do campo, podemos entender que os professores devem inserir em suas aulas a abordagem dessas questões, que são segundo as diretrizes de interesse dos alunos do campo. Durante as narrativas das nossas entrevistadas, pudemos identificar pontos que trazem características dos

alunos atendidos pela escola, identificamos a partir desses enunciados um entendimento de diferenças entre os alunos dessa escola do campo e das demais escolas estaduais do município.

(01) [...] aqui eu considero até o paraíso, porque a gente conhece outras realidades, centros maiores, que muitas vezes é muito mais difícil o trabalho do professor em sala de aula. (Mara - professora)

O fragmento discursivo 01 apresenta a impressão que a Mara, tem do trabalho no CEC Adélia Rossi Arnaldi. Ela se utiliza da metáfora do paraíso para descrever o quão bom é trabalhar nessa escola, e principalmente com os alunos do meio rural. De modo a reforçar o efeito da metáfora utilizada, a enunciativa faz uso do recurso da comparação para fortalecer seu argumento. Podemos também apontar um efeito silenciado no discurso apresentado, quando a enunciativa aponta as dificuldades de outras escolas e coloca que “é muito mais difícil” ela está silenciando o fato de que mesmo sendo o “paraíso” trabalhar com os alunos do campo, esse trabalho ainda é permeado de dificuldades, talvez se referindo não apenas as características pessoais dos alunos, mas ao próprio trabalho docente.

A Sônia, nossa outra enunciativa reforça a apresentação feita pela Mara, ela também utiliza a comparação entre essa escola e as demais para demonstrar o quanto é bom trabalhar nesse ambiente, conforme apresentamos no fragmento discursivo 02.

(02) Aqui eu me sinto privilegiada, porque se a gente trabalha em outros lugares, assim que eu já trabalhei também e vejo os outros professores falando, que você sabe que a violência tá muito grande, que a rebeldia tá muito grande, né, a falta de respeito tá grande e aqui ainda a gente vê, acho que pela educação que ainda tem, por todo mundo ser conhecido, ainda contribui. Não vou dizer que é 100% mas muito mais tranquilo, tanto que se você for perguntar pra qualquer professor aí, ele vai dizer: eu gosto muito de dar aula aqui, eu atravesso a cidade pra vir dar aula aqui. Porque, porque realmente o ambiente é bom. (Sônia – professora)

No fragmento discursivo 02 a Sônia se apresenta como privilegiada, em sua fala ela apresenta alguns detalhes não apresentados no fragmento discursivo 01 da Mara, mas continuando com o uso da comparação como forma de reforçar o argumento apresentado. Nesse sentido, a enunciativa se utiliza da legitimidade existente no discurso do outro, ao apresentar as preferências dos demais professores da escola que não residem no distrito, e que mesmo com a distância da escola e suas casas optam por trabalhar ali.

Com base no enunciado 02 da Sônia, podemos identificar que entre os professores que trabalham no CEC Adélia Rossi Arnaldi, muitos residem na cidade, em bairros mais próximos ao centro urbano. Entretanto, o texto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade apresenta a necessidade da escola do campo estar vinculada à realidade do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

Podemos identificar com a análise do trecho apresentado acima, que a escola do campo deve apoiar suas práticas na temporalidade e saberes próprios dos alunos. Entretanto, a maior parte dos professores da escola estudada reside na cidade, nos levando a concluir que não vivenciam os problemas e práticas próprias da vida no campo.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é apresentada uma proposta de educação básica para a população rural em seu artigo 28. Nesse artigo, é apontado que os sistemas de ensino devem garantir as adaptações necessárias à adequação do ensino às “peculiaridades da vida rural e de cada região”. Especialmente no que tange aos conteúdos curriculares, metodologia de ensino, adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas, e a natureza do trabalho na zona rural.

Esses aspectos apontados pela LDB são ressaltados pelas diretrizes da SEED (2010), que aponta a importância de reconhecer a diversidade sociocultural do campo, demonstrando desse modo, acolhimento às diferenças sem coloca-las como desigualdades. Desse modo, os sistemas de ensino devem ser adaptados em sua “organização, funcionamento e atendimento para se adequar ao que é peculiar à realidade do campo, sem perder de vista a dimensão universal do conhecimento e da educação” (SEED, 2010, 18-19).

Podemos analisar nos trechos apresentados da LDB e das Diretrizes da Educação do Campo, que existe um claro entendimento por parte dos textos de que deve ser considerada a identidade ou particularidades dos sujeitos do campo. Entendimento esse contrário ao que é apresentado na definição de população do campo feito pelo Decreto 7.352/2010, que desconsidera a multiplicidade sociocultural dos diferentes grupos que vivem nas áreas rurais.

No que se refere à adaptação das práticas escolares para a realidade vivida pelos alunos do campo, podemos identificar por meio da fala da Mara, no fragmento discursivo 03, que as

mudanças realizadas na escola do campo, se restringe à metodologia utilizada pelo professor em sala de aula.

(03) Tem turmas que você pode chegar pode cobrar, e vai em frente mesmo, mas tem outras turmas que as coisas já não são assim. (Mara – professora)

No fragmento acima, podemos destacar as dificuldades de aprendizado dos alunos, muito embora essa não deva ser caracterizada como uma dificuldade exclusiva dos alunos da escola do campo. É importante destacar que as escolas do campo, principalmente as semelhantes à escola pesquisada não estão isentas do cumprimento do currículo nacional, e, além disso, devem inserir temas como os apontados pela SEED (2010). Contudo, os alunos apresentam suas dificuldades de acompanhar o conteúdo trabalho em aula. Isso nos leva a questionar o quão diferente a escola do campo é das escolas tradicionais, uma vez que, a cobrança extra que ela recebe se reflete muitas vezes no desenvolvimento de uma atividade curricular complementar, ou discussões de textos relativos a educação do campo nas reuniões de formação pedagógica, como foi identificado nas observações realizadas em campo.

Essas inconsistências entre a regulamentação da escola do campo, e a realidade praticada no cotidiano da escola, podem ser entendidas a partir do entendimento de produção por meio do consumo tratado por Certeau (2014). Os grupos que regulamentam as atividades da escola, por meio de leis, decretos e diretrizes, são os que detêm o próprio, que segundo Certeau (2014) lhes permite traçar estratégias que buscam orientar as ações dos demais sujeitos.

Entretanto, os sujeitos que não possuem o próprio, nesse caso os professores, são os consumidores dessas regulamentações. Mas esse consumo não é imutável, por meio desse consumo os sujeitos inventam seu cotidiano, produzem novos produtos que são novas formas de entender e praticar essas regulamentações, adequado a sua realidade e condições (Certeau, 2014). Uma vez que, as próprias regulamentações se contradizem os sujeitos decidem qual deverá ser colocada em prática, utilizando para isso das astúcias que caracterizam as práticas daqueles que não possuem o próprio.

Considerações Finais

A educação do campo é tema recente nas discussões dos fóruns e comissões que tratam do sistema educacional na esfera federal e estadual brasileiras. Entretanto, ao final deste estudo pudemos identificar que esse recente tema, mesmo discutido e estudado, não apenas pelas instâncias regulamentadoras, mas também na formação de professores das escolas

caracterizadas como do campo, ainda existem equívocos no tratamento do tema, e contradições que acompanham a própria regulamentação.

Pudemos identificar essas contradições na conceituação de população do campo, e no entendimento da multiplicidade sociocultural do campo. Enquanto um texto homogeneiza os diferentes grupos do campo, outro texto chama a atenção para a necessidade de entender a multiplicidade que o compõe. Mas, até mesmo esse entendimento de multiplicidade possui equívocos, ao não considerar o impacto dos discursos urbanos no meio rural, os temas de interesse dos alunos do campo são levantados a partir da perspectiva que a cidade tem do campo. Esses temas garantem a continuidade dos interesses dos responsáveis por defini-los, desconsiderando as condições sociais que integram o cotidiano dos sujeitos no campo.

Ao considerar que apenas discutir temas relacionados a prática da atividade rural são silenciadas questões que dificultam essa prática, como as lutas para a reforma agrária, ou a falta de incentivo financeiro para a agricultura familiar. Desse modo, o objetivo da escola do campo se torna equivocado ao analisar sua prática, o que se agrava ao observarmos as demais exigências a que estão submetidos os professores que atuam nas escolas do campo.

Nesse ponto, o discurso de que a escola do campo não acentua as diferenças é falso, ao não permitir condições ideais para que os professores possam dedicar seu tempo ao atendimento das demandas e necessidades do aluno do campo. No caso observado o atendimento a essas demandas se restringe as demandas de aprendizado dos alunos, o que é também uma realidade dos professores nas demais escolas públicas. Portanto, os textos que tratam da educação do campo reproduzem um discurso igualdade, mas que em sua essência promove a marginalização das populações do campo.

Referências Bibliográficas

- Brasil. *Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, 05 nov. 2010. Disponível em: (<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>) Acesso em: 15 jan. 2017.
- Certeau, Michel de. (2014). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Certeau, Michel de; Giard, Luce; Mayol, Pierre. (2013). *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Colégio Estadual Adélia Rossi Arnaldi – EFM. (2014). *Projeto Político Pedagógico*. Paranavaí, Pr. Disponível em: (<http://www.pvaadeliarossi.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>) Acesso em: 15 ago. 2017.
- Flick, Uwe. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Heller, Agnes. (1985). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lefebvre, Henri. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.
- Maldidier, Denise. (2003). *A Inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes.
- MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2005). *Referência para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD.
- MEC, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Aprovado em 04 de dezembro de 2001. Disponível em: (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-aeducacao-basica) Acesso em: 15 jan. 2017.
- Mitchell, Jon P. (2007). “A fourth critic of the Enlightenment> Michel de Certeau and the ethnography of subjectivity”. *Social Anthropology*, v. 15, nº 1, 89-106.
- Oliven, Ruben Georg. (2007). *A antropologia de grupos urbanos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- Pêcheux, Michel. (1997). *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Tradução: Eni P. Orlandi (et al.). Campinas: Editora da UNICAMP.
- SEED - Secretaria de Estado da Educação. (2010). *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Wanderley, Maria de Nazareth Baudel. (1997). *O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno*. In: Encontro Anual da ANPOCS, UFMG.

*As tecnologias em espaços e contextos de aprendizagem: a Unidade de Tecnologia
- UTEC e seu foco na comunidade do Recife/Brasil*

Ana Claudia Dantas Cavalcanti*, Jurema Ingrid Brito do Carmo**

Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar a política de inclusão social na base do planejamento do ensino da UTEC. Em consequência investigamos a mediação docente na educação tecnológica à comunidade; a oportunização dos cursos à comunidade; e a possível inclusão social decorrente. Justifica-se este trabalho porque entendemos ser relevante a reflexão sobre os processos de inclusão no campo da organização escolar à serviço da comunidade. Nossa base teórica visitou Freire (2001), Gadotti (2005), Moran (2000), Lévy (1999), Castells (1999), Habermas (2012) entre outros. A pesquisa foi realizada na perspectiva qualitativa por entendermos que a mesma possibilita a apreensão de diversas manifestações sobre o objeto pesquisado e sua interrelação com o contexto. Essa abordagem estimula o pesquisador a desenvolver uma reflexão contínua sobre sua investigação. A pesquisa valeu-se de revisão bibliográfica. Como fonte de coleta de dados, empregamos instrumento semiestruturado, a partir de pressupostos teóricos que orientaram nosso estudo e das questões que nos inquietam. Participaram do campo da pesquisa a equipe gestora, docente e amostras de relatos do grupo discente. Para análise e tratamento de dados tomamos por referência a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A pesquisa nos ofereceu elementos de reflexão sobre a política de educação das UTECs do Recife identificando sua importância para a política de inclusão e fortalecimento da cidadania e os desafios para seu fortalecimento permeiam o campo de maiores investimentos para o setor, ampliação de oferta, ampliação de número de professores de tecnologia e multiplicadores, planejamento do ensino, valorização profissional, promova formação continuada.

Palavras-Chave: Política de Educação. Unidade de Tecnologia. Contextos de Aprendizagem. Comunidade.

Abstract

This research aimed to analyze the policy of social inclusion in the planning of the teaching of the technology center (UTEC). Consequently we investigate teacher mediation in the community's technological education; the provision of courses to the community; and the possible resulting social inclusion. This work is justified because we believe that is relevant to reflect on the processes of inclusion in the field of school organization at the service of the community. The literature review visited Freire (2001), Gadotti (2005), Moran (2000), Lévy (1999), Castells (1999), Habermas (2012) among others. The research was carried out in the qualitative perspective because we understand that it allows the apprehension of several manifestations about the researched object and its

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação - Universidade de Lisboa – (IE-UL), anacdantas3@gmail.com.

** Mestre em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC. Universidade Federal de Pernambuco, juringrid@yahoo.com.br.

interrelation with the context. This approach encourages the researcher to develop a continuous reflection on their research. The research was based on bibliographic review and, as source of data collection, we used a semi-structured instrument, based on theoretical assumptions that guided our study and the issues that concern us. Participated in the research field the management team, teachers and student reports. For analysis and data processing we take as reference the content analysis proposed by Bardin (2011). The research provided us with reflections on the education policy of UTECs in Recife, identifying its importance for the policy of inclusion and strengthening of citizenship, and the challenges for its strengthening reaches the fields of greater investments for the sector, expansion of vacancies, increasing in the number of technology teachers and multipliers, teaching planning, professional enhancement, and to promote continuing education. Keyword: Education Policy. Technology Unit. Learning Contexts. Community.

Introdução

Nosso interesse em pesquisar o tema provém do vínculo profissional que exercemos na Secretaria de Educação do Recife, como professores da Rede, desempenhando nossas funções em Unidade de Tecnologia na Educação e Cidadania – UTEC, uma das 17 (dezesete) UTECs da Cidade do Recife. Nossa investigação nos levou a refletir sobre a seguinte questão: a educação tecnológica desenvolvida na Unidade de Tecnologia na Educação e Cidadania Móvel da Região Político-Administrativa - junto à comunidade, está contribuindo para a inclusão social no mundo contemporâneo?

Por objetivo geral pretendemos analisar a política de inclusão social na base do planejamento do ensino da UTEC. Para tanto, investigamos: a mediação docente na educação tecnológica nos cursos de acesso à comunidade; a oportunização dos cursos à comunidade; e a possível inclusão social decorrente.

Justifica-se este trabalho porque entendemos ser relevante a reflexão sobre os processos de inclusão no campo da organização escolar à serviço da comunidade. Amparamos nossa ideia nos teóricos Freire (2001), Gadotti (2005), Moran (2000), Lévy (1999), Castells (1999), entre outros.

A pesquisa foi realizada na perspectiva qualitativa. Neste aspecto nosso trabalho é entendido como produto social que estará em constante interação com a realidade e com as condições objetivas de existência. Essa abordagem estimula o pesquisador a desenvolver uma reflexão continua sobre sua investigação. A pesquisa valeu-se de revisão bibliográfica. Como fonte de coleta de dados, empregamos instrumento semiestruturado, a partir de pressupostos teóricos que orientaram nosso estudo e das questões que nos inquietam. Participaram do campo da pesquisa a equipe gestora, docente e amostras de relatos do grupo discente.

Para análise e tratamento dos dados, que segundo Minayo (2000) é a etapa de procedimentos que compreende e interpreta os dados empíricos propiciando articulá-los com a teoria que os fundamentou, tomamos como referência a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

O artigo se estrutura em primeiro lugar em uma breve contextualização sobre as TICs. Em seguida uma breve retrospectiva histórica da política de tecnologia e importância na Rede Municipal do Recife. Sequencialmente estudamos a ação da UTEC na Rede de Ensino e sua função, bem como analisamos a política de formação com o uso das TICs refletindo esta como forma de inclusão social para a comunidade, através da avaliação da própria comunidade sobre os cursos de tecnologia e a emissão de uma breve conclusão.

A pesquisa nos ofereceu elementos de reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores como a fragilidade dos alunos referente a sua alfabetização e domínio das operações básicas da Matemática, necessários a compreensão dos cursos oferecidos, e ainda, a contribuição destes cursos para o fortalecimento da identidade pessoal e profissional dos estudantes.

Percebe-se a necessidade de uma política pública mais consistente que inclua maiores investimentos para o setor, ampliação de oferta, ampliação de número de professores de tecnologia e multiplicadores, planejamento do ensino, valorização profissional e promoção de formação continuada.

1. Breve contextualização: TIC

No contexto atual, vivenciamos modificações no processo de produção, bem como nas relações de trabalho e nos hábitos de consumo. Isto é fruto do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades contemporâneas.

Neste contexto é importante refletir sobre o papel da educação na preparação do cidadão que se encontra no bojo dessa sociedade cuja cultura cada vez mais se fortalece do ponto de vista tecnicista. Para Freire (2001) temos que considerar o uso da tecnologia para a formação de uma educação de qualidade. Na mesma perspectiva Moran (2005, p.50) adverte:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade expandida e mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Essas reflexões nos levam a entender a importância das TICs na educação como espaço facilitador na educação no atual contexto onde se requer novas formas de leitura e diálogo e

intervenção no mundo. Em outras palavras o que se busca é que as TICs possam tornar mais eficazes os processos de ensino e aprendizagem em processo de desenvolvimento. Para Nóvoa (2012): “Hoje, temos de evoluir do direito à educação para o direito à aprendizagem. É este direito que define a inclusão em sociedades que se dizem do conhecimento”. Para tal, o autor destaca que é preciso incorporar na cultura pedagógica estudos sobre cognição, teorias de imprevisibilidade e as tecnologias digitais.

Tais modificações exigem um novo *modus vivendis* do trabalhador nos setores sociais e econômicos. Para Moran (2003) & Grispun (2002) as “novas” capacidades referem-se às habilidades no trabalho em equipe, nas competências técnicas e nas capacidades de aprender e assumir responsabilidades. À luz deste pensamento à aprendizagem contínua é necessária e oportuniza capacidade de intervenção e adaptação a novos cenários.

O crescimento desenfreado das novas tecnologias digitais nos últimos anos tem contribuído para a educação, nas diversas possibilidades de comunicação em tempo real entre professores e alunos e também entre os próprios alunos. Corroborando com esta ideia, Sancho (2006, p.19) afirma:

Muitas crianças e jovens crescem em ambientes altamente mediados pela tecnologia, sobretudo a audiovisual e a digital. Os cenários de socialização das crianças e jovens de hoje são muito diferentes dos vividos pelos pais e professores. O computador, assim como o cinema, a televisão e os videogames atraem de forma especial a atenção dos mais jovens que desenvolvem uma grande habilidade para captar suas mensagens.

Dentro desse contexto, Prensky (2001, p. 2) argumenta que as crianças são os “nativos” digitais e os adultos são os “imigrantes” digitais, e explica que os nativos digitais são todos aqueles que nasceram com a tecnologia e são fluentes na linguagem digital dos computadores, enquanto que os imigrantes digitais são todos aqueles que falam a linguagem digital, mas que revelam dificuldades em compreender e expressar-se digitalmente. Sendo assim, os Nativos Digitais: convivem em um ‘complexo’ aparato tecnológico lhes permitindo receber e enviar simultaneamente uma vasta quantidade de informações e estímulos; “estão acostumados a receber informações de modo rápido; acessam de modo aleatório, fazendo uso do hipertexto, funcionando melhor quando conectados em rede” gerações x, y, z. Dentro dessa perspectiva, para Kenski (2007), os professores precisam perceber e se adaptar às novas mudanças, com a finalidade de potencializar o uso das novas ferramentas de comunicação para ampliar a sua atuação em sala de aula e expandir as oportunidades de aprendizagem para os alunos.

Silva (2005, p.34) argumenta que os professores possuem diversos saberes práticos docentes, são eles: profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais e destaca que, no exercício docente com o computador, os professores precisam de mais dois saberes: os informáticos e os didáticos. Este último se caracteriza pela forma de aproximar o ensino da aprendizagem através do uso do computador para aplicar conteúdos disciplinares, modelando o *software* para dar sentido ao conteúdo a fim de focalizar a realidade do aluno usuário. Essas reflexões nos possibilita entender que as tecnologias por si mesmas não são capazes de solucionar os problemas da educação, mas podem implicar na reformulação de novos projetos com concepções diferentes, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem.

Masetto *et al.* (2003) afirma que os princípios das TICs ajudam na compreensão de que podem ser ferramentas fundamentais para os projetos de aprendizagem e as práticas pedagógicas. Para tanto, é necessário que exista um gerenciamento apropriado dos recursos tecnológicos existentes, envolvendo a mediação pedagógica do professor a fim de superar a reprodução do conhecimento, ou seja, mediar para a produção. Por sua vez, Demo (2001, p. 10) alerta para os perigos da instrumentalidade do uso das TICs. Afirma que a educação futurista está fatalmente inserida na teleducção, porém, necessário é compreender a sua lógica para além do repasse da informação. Nessa perspectiva “educação tem a ver com formação, não apenas com informação”.

Essa primazia das TICs na contemporaneidade é esboçada por Lévy (1999, p. 34): “parece que estamos sendo afogados por ambientes ao mesmo tempo etéreo, esgarçado, fluído e avassalador do qual não temos mais a menor chance de fugir. Está longe e perto, fora e dentro”. Assim, nesta sociedade do conhecimento convivemos na perspectiva de intervir e transformar nossa sociedade para melhor. A proliferação e existência dos espaços e contextos comunicacionais subsidiarão exploração de potencialidades nos níveis econômico, social, cultural e político da sociedade, assim cabe a nós utilizá-las e reinventá-las no contexto de nossas humanidades.

1.1. Retrospectiva histórica: tecnologia na política educacional

Diante deste cenário, a inserção das tecnologias na Educação da Rede Municipal de ensino do Recife sofreu influência das ações desenvolvidas no cenário nacional bem como das inovações tecnológicas ocorridas ao longo das últimas décadas, iniciando suas ações em 1987 com o projeto EDUCOM¹.

¹ O Projeto EDUCOM originou-se do 1º Seminário Nacional de Informática na Educação realizado na Universidade de Brasília em 1981. Priorizava a Pesquisa sobre computadores na educação. Projeto de iniciativa conjunta do Ministério de Educação e Cultura ‘MEC’, Conselho Nacional de Pesquisa ‘CNPq’, Financiadora de Estudos e Projetos ‘FINEP’ e Secretaria Especial de Informática da Presidência da

Inicialmente, um projeto piloto de formação realizada pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e envolvendo alguns professores. Em sequência, a Prefeitura do Recife em 1990, inseriu na política educacional, formação em informática básica para comunidade e estudantes do Ensino Fundamental nos Núcleos Profissionalizantes de Informática iniciando sua implantação neste período. Em 1993 foi inaugurado o primeiro núcleo de profissionalizante chamado de NUPI Largo Dom Luís e em 1994 foi a vez do NUPI Gregório Bezerra. Já em 1995 foi inaugurado o NUPI Pe. Antônio Henrique, atendendo pessoas com deficiência visual oferecendo o curso com sintetizador de voz – software *DOS VOX*. Em 1996, os NUPI Ibura na escola Maria Sampaio e Arraial Novo Bom Jesus. Neste mesmo ano, aconteceu o primeiro curso de Especialização em Informática na Educação do Estado de Pernambuco oferecido pela UFPE. Em seguida, a Prefeitura do Recife aderiu ao Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO do MEC, visando universalizar o uso das TICs nas escolas municipais.

Nos anos de 1998 e 1999 novas turmas foram constituídas pelo PROINFO para ampliar os Núcleos de Tecnologia Educacional. Em 2001, a Prefeitura do Recife criou o Departamento de Tecnologia na Educação - DTE e o Programa Municipal de Tecnologia na Educação - PMTE. Em 2001 foram criadas as Unidades de Tecnologia e Cidadania – UTEC com o objetivo de ampliar a política de inclusão digital da comunidade com vistas à promoção da cidadania. Em 2003, já existiam seis unidades móveis adaptadas para atender à comunidade nos bairros oferecendo cursos na área de tecnologia para estudantes, professores, funcionários da Rede Municipal e a comunidade em geral.

Em 2005 ocorreu a integração de cursos da Educação a Distância – EaD - com a temática Formação e Gestão em EaD, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO com ambiente virtual de aprendizagem, para formação a distância dos professores que atuavam nas UTECs e Escolas Itinerantes de Informática - EII. Em 2006 a DTE se transforma em Diretoria Geral de Tecnologia – DGTEC e a política da Rede vai se consolidando. Ampliam-se as UTECs fixas e móveis permitindo o acesso aos professores às tecnologias da informação e comunicação por meio da concessão de *notebooks* através do programa 'Professor.com', facilitando o acesso ao serviço de conexão à internet móvel, desenvolvimento de um portal na internet dedicado aos professores e promoção de formação continuada voltada para o uso pedagógico das tecnologias. De acordo com a lei nº 17.556/2009 foi instituído abono de natureza

República 'SEI/PR'. Buscava criar núcleos interdisciplinares de pesquisas e capacitar bolsistas de universidades e alunos de cursos de pós-graduação que faziam parte dessas equipes de pesquisas.

indenizatória à aquisição de Computadores para os professores que integram o grupo operacional do magistério (GOM) apoiando o uso das tecnologias preferencialmente em suas atividades profissionais. Em 2013 surgiu o Programa Rede de Aprendizagem visando garantir o acesso de estudantes e educadores às tecnologias. Desta forma uma das ações desse programa consiste na cessão de *tablets* para estudantes do Ensino Fundamental II, configurando um novo cenário para o uso das tecnologias na sala de aula. Em 2014 foi lançado o Programa Robótica na Escola integrando um conjunto de ações voltadas para a promoção de soluções tecnológicas visando ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

2. UTEC na rede municipal: a que veio?

A Secretaria de Tecnologia da Rede Municipal de Recife planeja suas ações pedagógicas e as executa através da UTEC. As UTECs têm ações nas escolas municipais através de seus multiplicadores bem como atuam com Cursos de Tecnologia oferecidos à comunidade.

Segundo Recife (2015) a política da Rede os objetivos das Unidades de Tecnologia e educacionais são: incentivar o desenvolvimento de projetos nas escolas com utilização das TICs disponíveis nos Ambientes Tecnológicos das unidades educacionais, promovendo a pesquisa, experimentação e exploração desses recursos, bem como a produção autoral de educadores(as) e estudantes da Rede Municipal de Ensino; estimular a construção e a participação em redes educacionais digitais; participar da construção e execução de programas de formação continuada para os(as) educadores(as) e demais profissionais da educação, nas modalidades presenciais e a distância; apoiar e orientar a construção de acervos nas diversas mídias, junto às escolas; contribuir para a integração social dos(as) estudantes com deficiência, por meio da garantia do acesso e exploração de tecnologias assistivas.

Para Recife (2015) os Cursos oferecidos à comunidade objetivam: executar a política de inclusão digital com vistas à promoção da cidadania com unidades fixas e móveis através da oferta de cursos básicos de tecnologia nos bairros. Os *contêineres* que abrigam as UTECs móveis são equipados com computadores, TV, vídeos, datashow e internet além de um acervo de aplicativos e *softwares* para utilização nos cursos.

Atualmente a oferta de Cursos têm se diversificado e ampliado para atender a demanda da comunidade. Hoje as UTEC, além dos Cursos Básicos (Editores de Texto e Apresentação, Planilhas Eletrônicas, Internet e Redes Sociais), oferecem à comunidade cursos de Introdução à Animação Digital, Criação e Produção de Vídeo, e Introdução à Robótica o que demonstra ampliação da oferta básica dos cursos.

O decreto de 2008 transforma os Núcleos Profissionalizantes de Informática, criados pelos Decretos nº 19.875/2003 e nº 23.352/2007, em UTEC fixa e passam a ser consideradas Unidades de Tecnologia na Educação e Cidadania - UTEC (móveis) as Escolas Itinerantes de Informática criadas pelos Decretos nº 19.452/2002 e nº 19.887/2003. As 08 (oito) Escolas Itinerantes de Informática foram criadas no Decreto 19.875/2003, no entanto as subsequentes gestões não mantiveram a infraestrutura dos ônibus que hoje, sua maioria, encontra-se em desuso. Mantêm-se os *containers* que não são mais móveis, no sentido de sua atuação itinerante nas comunidades.

Por força do Decreto de Criação das UTECs nº 19.875/2003, compete as UTECs desenvolver ações junto às escolas e comunidade em geral sob a coordenação da DETE. Essas ações são amplas que permeiam o campo da execução de cursos, como participação em processos de planejamento, projetos, supervisão, formação, infraestrutura física, suporte técnico e eventos na perspectiva de utilização das TICs como instrumento pedagógico.

3. A política de formação: o uso das TIC para a comunidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - nº 9.394/96 aponta como referencial de mudanças para a educação, no âmbito da inclusão digital para as organizações educacionais. Esta década inaugura inovação nas atividades de gestão alterando o *ethos* escolar. Nesse sentido, por meio das TICs pode-se perceber registros de alterações administrativas, financeiras e pedagógicas.

Castells (1999, p.40) nos fala da revolução pós-industrial que é a era da revolução informacional e comunicacional. Destaca que na contemporaneidade cada vez mais fala a língua universal - a digital, promovendo a interação global. Para o autor “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldada por ela”. Nesse sentido é importante refletir sobre essa nova forma de protagonizar a vida e seus sistemas para que não utilizemos as TICs com fins em si mesma, mas à serviço da aprendizagem e educação. Para Moran (2000) o papel do professor ao utilizar os recursos das TICs é o de ajudar ao estudante a interpretar os dados que se apresentam de forma rápida e atraente e relacioná-los, contextualizá-los. Por esta perspectiva a educação dessa parcela de estudantes contribui para o refletir crítico dos sujeitos sociais. À luz de seu pensamento, o uso das TIC's deve ser deslocado do campo da racionalidade técnica para a racionalidade cognitiva.

De acordo com a política da Rede de Ensino do Recife, as Unidades de Tecnologias surgiram a fim de oferecer inclusão digital à população da cidade bem como ao planejamento pedagógico das

escolas da Rede. Nas escolas municipais da Rede, as UTEC, através de professores que são designados de professores multiplicadores² acompanham o planejamento e na ação pedagógica que envolve as TICs com os professores.

Na atuação dos Cursos para a comunidade as UTECs planejam os Cursos com a Diretoria de Tecnologia – DETE (antiga DGTEC). Nos cursos não são exigidos parâmetros para inclusão ou de seleção, seja por faixa etária ou nível de conhecimento. Desta forma, a educação atende os jovens e adultos a partir de 14 anos em diferentes níveis de formação educacional e com inúmeros propósitos formacionais. O atendimento à comunidade neste semestre na UTEC Móvel 3 chegou a 156 (cento e cinquenta e seis) estudantes da comunidade. A oferta está baixa porque temos capacidade para suportar seis professores de tecnologia, no entanto, funcionamos com apenas 02 (dois) professores.

Os cursos são planejados com base em projetos com foco na formação para o exercício de cidadania. O ensino-aprendizagem nesse ambiente é um campo em construção e os contextos os mais variados. Sua prática cotidiana se depara com a formação cidadã com capacidade de transformar a realidade no sentido de estabelecer relação entre conhecimento e prática. Como nos elucida Gadotti (2005), a educação é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços que têm na sociedade. Ela é um direito de todo o ser humano como condição necessária para usufruir de outros direitos de uma sociedade democrática.

3.1. Espaços e contextos de aprendizagem: pensando em inclusão social

Pretendemos neste espaço analisar o impacto da educação no espaço educativo da UTEC, a partir das impressões de sua equipe de professores de tecnologia, multiplicadores e gestores.

Importante esclarecermos que o conceito de inclusão aqui adotado não se aproxima da perspectiva integrativa, mas a inclusão que se apoia no eixo do direito social com autonomia crítica e transformativa. Nesse sentido, incluir, não só seria repensar uma recolocação aos que estão à margem da sociedade por razões diversas como: pobreza, ausência de competências básicas, discriminação, desemprego, desvalorização, violência, desigualdade educacional, injustiça, falta de acesso a bens e serviço entre outras, como ter autonomia de transformação social. É antes de

² Cargo criado pela Instrução Normativa nº 1 de 24 de janeiro de 2014 no Diário Oficial do Município de nº 10 de 25.01.14. Esta instrução promoveu seleção interna para professores da Rede para atuar como professores multiplicadores em função técnico-pedagógica. Atualmente são 37 multiplicadores para uma Rede de aproximadamente 400 (quatrocentas escolas) e 7 (sete) mil professores.

tudo agir, conforme conceito de Habermas (2012), de forma a exercer sua racionalidade comunicativa frente à racionalidade sistêmica.

Para a equipe de professores de tecnologia as TICs no espaço e contexto de aprendizagem da UTEC tem impacto positivo. Observa que a formação dos professores de tecnologia deve acontecer de forma sistemática a fim de desenvolver habilidades necessárias ao exercício da prática profissional. Informa que essa formação é realizada pela Secretaria de Educação do Recife através da modalidade presencial e em Educação à Distância – EaD. Opinam que a Secretaria de Educação do Recife deve incluir na sua política de formação a oferta de mestrado e doutorado nas áreas de educação e educação tecnológica para o Grupo Ocupacional Magistério – GOM³.

Assinalam que a importância do professor de Tecnologia na UTEC é a de incluir a comunidade em espaços de conhecimento e a importância do mesmo. Esclarecem que muitos dos alunos não tiveram sucesso na escola regular, ou no ensino formal, e ao fim dos cursos avaliam a possibilidade de utilização das TICs com autonomia e no cotidiano de sua vida. O professor de tecnologia tem função imprescindível na mediação da aprendizagem fazendo uso das tecnologias para a comunidade, neste sentido, propicia a inclusão social e o acesso ao conhecimento.

Para o multiplicador sua importância está em conquistar os professores para uso integrado com as tecnologias nos espaços escolares regulares. Para a equipe o investimento que a Prefeitura realiza é que se torna um diferencial na sua formação profissional é sem dúvida a formação sistemática e implantação da aula atividade⁴. Para a equipe de multiplicadores, os investimentos da Educação devem ir além dos investimentos infraestruturais para atender a formação continuada e valorização docente. Com relação aos equipamentos que a UTEC dispõe, foram avaliados de forma extremamente relevante. No entanto, a equipe de multiplicadores alerta ser necessário a aquisição e manutenção dos equipamentos para que os mesmos não se tornem obsoletos.

Sobre a política de trabalho pedagógico a partir de projetos, a avaliação feita foi a de que o tempo de 40h para cada curso é insuficiente para contemplar o desenvolvimento do projeto e conteúdo

³ O percentual aproximado de professores mestres na Rede Municipal do Recife é de 4.81% e de doutores não chega a 0,3%.

⁴ A hora-aula atividade compreende ações de preparação, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica, amparada no Estatuto do Magistério Lei 11.329/1996. São 35% para professores com 200h/a mês e 33% para professores com 150 /a no mês.

técnico, principalmente quando a turma apresenta mais adultos e idosos⁵. Sobre a infraestrutura é destacado a ausência de banheiro para utilização da equipe de trabalho no espaço móvel⁶.

Em relação às dificuldades que a equipe possui no processo de ensino-aprendizagem a equipe docente afirma não existir, mas fala de desafios. Os desafios são a fragilidade dos alunos referente a sua alfabetização e domínio de operações básicas da Matemática. Para tal, o planejamento e o projeto da turma só são realizados após avaliação da turma. Os projetos são desenvolvidos com temas do cotidiano do aluno, priorizando as fragilidades identificadas, na medida em que cria também um ambiente de paciência, solidariedade, trabalho coletivo entre os estudantes além de buscar desenvolver o valor da persistência para evitar desistências. A equipe docente e de multiplicadores reitera o fortalecimento do conhecimento, da reflexão, da identidade pessoal, profissional dos estudantes o que implica no protagonismo social.

O desejo da equipe de professores é que o trabalho com as TICs seja amplamente realizado, diminuindo a resistência da maioria dos professores ao uso das TICs universalizando a função a todos os professores o que oportunizaria a escola no desenvolvimento da prática pedagógica agregando ao uso das TICs.

Para a equipe de gestores os cursos de tecnologia são necessários e provocam uma visão transformadora por conter um recurso imprescindível para a aprendizagem. Promover a inclusão digital dos estudantes da rede e da comunidade possibilita desenvolvimento social e maior possibilidade inclusão social. Para tal é necessário ampliar o investimento na qualificação profissional dos docentes e melhorar a infraestrutura das unidades escolares e UTECs e maior investimento na aquisição de equipamentos, materiais didáticos e tecnológicos.

No entanto, apesar do reconhecimento, ainda é insipiente a intervenção do uso da tecnologia para a mediação educativa. No que se refere ao espaço escolar os desafios são grandes e com relação aos cursos para a comunidade os espaços vêm diminuindo o que necessitará um olhar mais contundente da política de educação do Recife para tal objetivação.

⁵ A política de matrícula para os Cursos na UTEC não é seletiva. Pode matricular-se em cursos pessoas acima de 14 anos.

⁶ A UTEC Móvel 3 encontra-se em espaço público da jurisdição da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. São dois *containers* de laboratórios de informática que utiliza o espaço de banheiro da Biblioteca Central da Universidade. Assim, quando o calendário da Prefeitura não coincide com o calendário da Universidade, a equipe fica desprovida dos recursos infraestruturais da UFRPE (banheiro, estacionamento, segurança, etc.). As demais UTECs da Secretaria de Educação do Recife estão localizados em escolas Municipais e não possuem esta especificidade.

3.2. Cursos de tecnologia: avaliação discente

No final de cada curso, é oferecido ao estudante um formulário *on line* com identidade oculta que investiga a satisfação do curso realizado. O questionário investigativo aborda sobre as expectativas, os pontos positivos e negativos do curso, sugestões e depoimentos.

Em 2016 sobre às expectativas, o registro indicou um percentual de mais de 95% relativo à aprendizagem. Os pontos positivos apresentam a totalidade dos registros evidenciados, sendo destacado a qualidade das equipes, gestora, pedagógica e administrativa. Outro registro apontou como ponto negativo relações interpessoais entre os estudantes, e um estudante fez alusão a baixa temperatura do ar condicionado.

Dentre as sugestões apontadas para novos cursos, registra-se cursos que estão mais relacionados à demanda do mercado de trabalho, tais como: para *smartphone*, consertos e assistência a computadores (*desktop*), *design* e modelagem 3D, *web design*, produção de jogos, robótica, panfletos, criação de aplicativos, edição de vídeo e línguas (inglês e espanhol). Também solicitam alargamento do horário dos cursos e maior divulgação dos cursos⁷.

Alguns depoimentos podem ser registrados. Vamos dispor estes registros por letras onde cada letra corresponde a um estudante específico: a) “Gostei muito do curso. Perto de minha casa. Bons professores. Aprendizado bom. Pude perceber que para ter domínio da tecnologia é só praticar”; b) “eu aprendo, e isso, irei levar para meu futuro. Vai me ajudar; eu gostei muito porque aprendi a mexer no *movie maker*, *pivot*, etc”; c) “foi uma experiência que levarei para a vida. No curso eu não só aprendi, mas fiz amigos”; d) “esta iniciativa do município é de grande valia para a população em geral. Haja vista que é um dos passos para o mercado de trabalho e na vida normal em si. Além de ser custo zero”; e) “fiquei muito feliz com o curso, para mim foi muito gratificante, porque venho de outro estado – Rio Grande do Sul - RS [...], além de aprender bastantes coisas novas, tive a oportunidade de fazer muitos amigos e enriquecer ainda mais meu currículo.

Nos depoimentos dos estudantes no primeiro semestre de 2017 podemos destacar: melhoria do conhecimento, de relacionamento interpessoal; reconhecimento do curto período das aulas; reivindicação de avaliação por parte da instituição pública e desenvolvimento de política de inclusão no mercado de trabalho para os estudantes dos cursos; reivindicação de apoio financeiro para deslocamento no transporte público para estudantes desempregados. Destacamos o depoimento de três estudantes: a) “Nunca sabemos tudo e temos sempre algo a aprender.

⁷ A Secretaria de Educação do Recife iniciou no final do ano de 2016 uma forte campanha midiática de divulgação dos cursos para a comunidade.

Obrigado pela atenção de todos!"; b) "Para uma pessoa da minha idade foi de grande importância esse curso porque perdi o medo do computador" e c) "O espaço e pequeno mais e confortáveis".

À guisa de conclusão

A base teórica que subsidiou esta pesquisa reforçar o conceito das TICs em uma perspectiva de inclusão social. A partir do reconhecimento da qualidade na educação ao entendimento da lógica da ação para a construção do conhecimento. Feire & Demo (2001). A educação como elemento de promoção e ao acesso de bens e serviços conforme Gadotti (2005) e Moran (2000). A revolução tecnológica anunciada por Castells (1999) recebe reforço de Levy (1999) no sentido de refletir os espaços e contextos comunicacionais no âmbito de nossas humanidades e de uma agir comunicativo habermaseano baseado em uma racionalidade dialógica.

Essas reflexões teóricas subsidiam a análise das políticas de inclusão tecnológica, base do planejamento do ensino em Recife que acontece nas escolas da Rede e nas UTECs com foco na educação na perspectiva de mediar o conhecimento a partir das TICs em espaços e contextos de aprendizagem e promoção da inclusão social e exercício de cidadania.

No tocante a política de inclusão social há de se considerar um olhar mais incisivo para a política de fortalecimento das UTECs, ampliação, infraestrutura e planejamento pedagógico. A linguagem de UTEC baseada em núcleos itinerantes de atendimento à comunidade tende a ser substituído por uma visão de UTEC fixa e no modelo do Centro Comunitário da Paz – COMPAZ⁸. Neste modelo duas UTECs foram inauguradas na atual gestão e há notícias de novas inaugurações. O modelo de ônibus itinerante não recebeu atenção política e *containers*, continuam em funcionamento até a atualidade, mas sem o caráter móvel de ir ao público menos favorecido que não pode vir à instituição.

No tocante a mediação docente, os dados coletados mostram a necessidade de incentivo à formação através de Cursos de Tecnologia nas modalidades de mestrado e doutorado. A refletir sobre o percentual de mestres e doutores na Rede, há de se concluir que a política de formação não recebe da política educacional priorização em virtude dos dados apresentados em termos aproximados. Formação implica em valorização docente e fortalecimento de recursos pedagógico para a prática docente.

⁸ Centro Comunitário da Paz – COMPAZ. Segundo denominação da Prefeitura da Cidade do Recife é um espaço de cidadania que promove a cultura da paz e oferece diversos atendimentos e atividades esportivas para a comunidade pobre na garantia da inclusão social e fortalecimento comunitário.

Ainda sob a luz da reflexão sobre os dados coletados de pesquisa, o modelo infraestrutural das UTECs apresenta uma diferenciação na apresentação do modelo arquitetônico, no entanto, ainda sob a batuta dos processos de projetos, carga horária de 40h (quarenta horas aula) para os cursos e ausência de processo seletivo para as turmas de comunidade. Por essas reflexões a oportunidade educacional é relativa porque para ampliar-se necessita do fortalecimento na base da política de tecnologia.

Refletir sobre inclusão requer ir além de planejar um excelente padrão estrutural, mas aderir a ótica de uma política pública que inclua planejamento de ensino, formação, valorização profissional, recursos e ampliação de ofertas à comunidade com qualidade suficiente para promoção de cidadania.

Referências bibliográficas

- Bardin, L.(2011). Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Castells, M. (1999). A sociedade em rede. Trad. Rosineide Venâncio Majer; atualização para 6. ed. Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra.
- Demo, P. (2001). Conhecimento e aprendizagem na nova mídia. 2. ed. Brasília: Plano.
- Freire, P. (2001). Educação e mudança. 12. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grispun, M. P. S. Z. (Org.) (2002). Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. 3 ed. São Paulo. Cortez.
- Gadotti, Maocir. 2005. "A Questão da Educação Formal/Não-Formal". Suíça: Institut Internacional Dês Droits de L'Enfant (IDE).
- Habermas, Jürgen. (2012) Teoria do Agir Comunicativo. Racionalidade da ação e racionalização social. Vol. 1. Traduzido por Paulo Astor Soethe. Sobre a crítica da razão funcionalista. Vol II. Traduzido por Flávio B. Siebeneichler. São Paulo: WMF Matins Fontes.
- Kenski, Vani Moreira. (2007). Tecnologias e ensino presencial e a distância. 4. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Lévy, P. (1999). Cibercultura. São Paulo: 34.
- MASSETO, Marcos T; MORAN, José Manuel; BEHRENS Aparecida. (2003) Novas Tecnologias e mediação pedagógica. 7. ED. Campinas, SP: Papirus.
- Minayo, M. C. de S. (2000). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec.
- Moran, J. M. & Masetto, M. & Behrens, M. (2003). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7. Ed. Campinas: Papirus.

- Nóvoa, António. (2012). Pensar Alunos, Professores, Escolas, Políticas. *ECS, Sinop/MT*, v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004>. Acesso em: 28.08.2017
- Prensky, Marc. 2001. « Digital Natives, Digital Immigrants ». In : On the Horizon vol 9 n. 5. NCB University Press.
- Recife. Secretaria de Educação. (2015). Política de ensino: tecnologias na educação. Barros, Jacira Maria L'Amour Barreto de. *et al.* (Org). Recife: Secretaria de Educação, 84 p.: il. (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5).
- Sancho, Juana Maria...[et al.]. (2006) Tecnologias para transformar a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Sônia Regina Fortes da. (2005) Os Saberes Práticos Docentes em Ambiente Informatizado: Uma análise da reconstrução de professores de Matemática. 2005. Dissertação (mestrado). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

Formação contínua e a dimensão pessoal da profissionalidade docente

Simone do Socorro Freitas do Nascimento*

Resumo

Os conhecimentos trabalhados na formação contínua devem ser fruto do contexto dos professores, contribuindo, dessa forma, não apenas para o desenvolvimento do profissional, mas também da pessoa e do cidadão (Imbernón, 2004; Pimenta, 2007). Partindo desse entendimento, procuramos compreender de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil. Nesta perspectiva, o estudo seguiu uma metodologia de orientação qualitativa e como técnica de recolha de dados, a entrevista individual semiestruturada. Os participantes foram dez professores portugueses e dez professores brasileiros. Os resultados deixaram transparecer que a indisciplina dos alunos era considerada, pelos participantes, como um dos elementos que mais atormentava os professores. Este problema, agregado a ausência da participação dos pais na educação dos filhos, contribuía, segundo os professores brasileiros, para fazer crescer a vontade de desistir da profissão, percepção que não foi compartilhada pelos professores portugueses que, em sua maioria, demonstraram gostar da profissão, apesar dos desencantos com a burocracia, com os problemas escolares e com as políticas educativas. Evidenciou-se que a maioria dos participantes portugueses reconheceu que a formação contínua contribui para ajudar a lidar com os desencantos decorrentes da profissão. Este discurso foi partilhado pela metade dos brasileiros entrevistados, enquanto a outra metade salientou que os cursos de formação contínua nos quais participaram ainda deixam a desejar no que concerne à dimensão pessoal da profissionalidade.

Palavras chave: Formação contínua, profissionalidade docente e dimensão pessoal.

1. Introdução

As mudanças do mundo atual têm exigido ao professor a ampliação da sua profissionalidade, o que o tem incentivado a rever as suas ações, em busca de novos saberes e habilidades, para melhor responder aos desafios que se apresentam no ambiente escolar. Estas novas constatações são percebidas em todos os países, uma vez que vivemos numa sociedade globalizada onde as questões políticas, sociais e económicas extrapolam as fronteiras e obrigam os países a reverem a sua forma de pensar e de fazer educação, principalmente a formação dos professores, considerada, por alguns especialistas, como um fator decisivo no processo de mudança (Day, 2005; Imbernón, 2004; Nóvoa, 2000; Pimenta, 2007).

* Professora Substituta da Universidade Federal do Amapá; Pesquisa financiada pela CAPES.

Nesta perspectiva, os programas de formação têm sofrido alterações no intuito de responder aos novos desafios traçados para a profissão de professor, em particular para a sua profissionalidade. Segundo Sacristán (1991), para mudar a base da profissionalidade docente é preciso primeiro mudar os programas de formação, os quais ainda concebem o professor como estando apenas carente de conhecimentos, deixando à margem as questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal e humano, que precisam ser percebidas a partir de situações concretas do cotidiano escolar.

Partindo desse entendimento, o presente artigo visa analisar de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico português e do Ensino Fundamental do Brasil.

2. Profissionalidade doente e as suas dimensões

O termo profissionalidade abordado neste trabalho ancora nos conceitos defendidos por Contreras (2012), Ambrisetti e Almeida (2009) e Sacristán (2000), que interpretam a profissionalidade não apenas como aquisição de competências que geram o desenvolvimento pessoal e profissional, mas numa perspectiva social, em que os professores são protagonistas da construção da sua profissão, solidificada no ambiente escolar.

Segundo Nóvoa (2009) a profissionalidade é construída no íntimo da pessoa do professor e, por isso, sugere cinco disposições para o seu desenvolvimento: o **primeiro é o conhecimento**, sendo indispensável no desenvolvimento da atividade docente, pois quem ensina, ensina algo a alguém e, portanto, precisa dominar o que ensina para facilitar a aprendizagem do outro.

Para o autor, o conhecimento da profissão docente não é algo fácil de ser definido, pois apresenta uma dimensão teórica, que não é apenas teórica, e uma dimensão prática, que não é apenas prática; em sua opinião, além destas, existe uma dimensão experiencial, que não é oriunda apenas da experiência. Assim sendo, é um conjunto de saberes, de competências e de "atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceitualização" (Nóvoa, 2009, p. 27).

Para Nóvoa (2009), é fundamental que a educação escolar aprofunde o conhecimento no âmbito da sala de aula. Assim, é importante repensar algumas questões: primeiro, trabalhar o conhecimento numa perspectiva de contemporaneidade, não se restringindo aos conhecimentos clássicos. Segundo, é preciso perceber a pedagogia como um elo entre os conteúdos de ensino. Terceiro, é fundamental ser acessível a novas formas de saber, uma vez que a sociedade se

encontra imersa numa complexidade de informações, não podendo a escola ficar alheia a essas mudanças. O quarto corresponde às transformações tecnológicas e de comunicação que podem contribuir para ampliar as formas de apropriação do conhecimento.

Para Freire (2002), o conhecimento é construído numa base de diálogo “multipolar permanente” entre todos aqueles que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, sendo esta construção um ato dinâmico que não se resume aos muros escolares, mas envolve outras variáveis que permitem uma relação dialética entre o aluno, a escola, a comunidade e o mundo.

Voltando a Nóvoa (2009), **a cultura profissional é o segundo** dispositivo da profissionalidade, sendo construída no seio da escola onde, através das trocas, das vivências e das partilhas com os colegas mais experientes, os professores se integram na profissão, aprendendo e progredindo na mesma.

Cabe esclarecer o significado de cultura profissional adotada nessa discussão. Para tanto, recorremos a Caria (2007, p.129) que a conceituou como a capacidade de utilizar “o conhecimento científico e abstrato como forma de orientar, em contexto, a reflexão sobre a acção, colectiva ou individual, e destinada a ser capaz de pensar, antecipadamente ou posteriormente, as condições estruturais da sociedade” e, ao mesmo tempo, perceber como esta interfere na acção local.

Para Caria (2007), a referida cultura ancora no aspecto sociocognitivo dos saberes, atribuindo-lhe um sentido prático oriundo da experiência. Assim, o conceito de cultura profissional valoriza o fenómeno cognitivo em dois planos: primeiro, na relação com o espaço de trabalho onde ocorre a mobilização dos conhecimentos profissionais que possibilitam a transposição dos conhecimentos científicos e abstratos aprendidos nas universidades para o campo de acção. Segundo o autor, “na relação com a identidade profissional dá-se a mobilização dos sentidos colectivos do conhecimento profissional que permitem *transferir* recursos e rotinas de acção entre diferentes contextos e actividades de trabalho” (p. 128).

A terceira dimensão da profissionalidade que enuncia é designada por **tato pedagógico**. Essa dimensão aponta para a necessidade de o professor saber lidar com as situações que ocorrem na sala de aula, sendo o diálogo um forte elemento nessa questão, pois é uma maneira de conquistar e de incentivar para as actividades escolares. O ato de ensinar é, assim, entendido como um entrelaçar das dimensões pessoais e profissionais, que devem coexistir, pois o professor é uma pessoa que, simultaneamente, é um professor (Nóvoa, 2009, p.7).

Para este autor, é importante que os professores, no início da sua vida profissional, vivenciem práticas de autoformação, que possibilitem construir a sua história de vida pessoal e profissional, ou seja, que permitam a elaboração de um autoconhecimento (conhecimento pessoal) partindo do conhecimento profissional. Partilhando desta concepção, Imbernón (2004, p. 52) afirma que “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente”.

O **trabalho em equipa** é considerado por Nóvoa (2009) uma outra das dimensões da profissionalidade, pois envolve a capacidade de desenvolver um trabalho de maneira colaborativa, que contribua não somente para os projetos educativos da escola como também para comunidade.

O trabalho colaborativo contribui, além disso, para romper com a visão tradicional do ensino, em que o professor vive isolado na sala de aula, alimentando a pedagogia da transmissão do conhecimento. Contudo, a cultura do ensino individualista pode ser apenas física, e não representar um isolamento psicológico e social do professor, pois a sua ação em sala de aula é influenciada pelas orientações dos outros colegas; assim sendo, não está sozinho no que concerne aos valores e crenças, que orientam o seu fazer pedagógico (Formosinho & Machado, 2008).

A docência no coletivo perpassa não apenas pelo plano do conhecimento, mas também no da questão ética. Em seu entender, “não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é (...) importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (Nóvoa, 2009, p.7).

O **compromisso social** é a última dimensão da profissionalidade abordada por Nóvoa, referindo-se ao que os professores precisam desenvolver para ensinar, pois educar é possibilitar ao aluno superar as barreiras impostas pela família e pela sociedade. Assim, educar não se resume ao âmbito escolar, mas extrapola as suas fronteiras e deve estar presente na profissionalidade docente.

Para Sacristán (1991, p. 82), o saber docente está ligado às “implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas sobre o que se transmite”. Assim, não existe espaço para ações desligadas do contexto social, uma vez que a ação docente é

efetivada num ambiente de diversidade cultural onde o saber relacionar e saber relacionar-se são fundamentais.

Para Freire (2002), a escola é um lugar de trocas e de partilhas, pelo que o professor necessita de estabelecer relação com a comunidade, prestando conta das suas ações e do seu trabalho. Entretanto, o que se tem constatado é uma ausência da voz dos professores nos debates públicos, dado que é “necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, a comunicar para fora da escola” (Nóvoa, 2009, p.7).

Sob esse prisma, a profissionalidade docente não se restringe às práticas pedagógicas da sala de aula, como era concebida anteriormente, mas envolve outras dimensões, como a pessoal (vida do professor), a profissional (profissão professor), a institucional (desenvolver a escola) e a social (relação com a sociedade), as quais, em conjunto, procuram dar resposta aos desafios apresentados à profissão (Nóvoa, 2009).

Em síntese, podemos inferir que as dimensões da profissionalidade apresentada por Nóvoa (2000) vai além dos aspectos profissionais da profissão, visando alcançar as vertentes pessoal, institucional e sociopolítica que, no seu todo, definem a atuação do professor.

Lopes (2002) adita que, embora a profissionalidade docente possa ser nova ou velha, individual ou coletiva, na atualidade não pode, de modo nenhum, ser a mesma de há dez anos atrás, pois o que define globalmente a profissionalidade é o momento histórico. Reforçando esse ponto de vista, Ramos (2010) afirma que as dimensões individuais da profissionalidade estão relacionadas com as experiências dos docentes, sendo reelaboradas no exercício da profissão, e as dimensões coletivas (que denominou de partilhas) dizem respeito ao intercâmbio entre os docentes e as suas socializações.

Como podemos inferir, as novas profissionalidades não se resumem apenas ao ato de ensinar, antes abrangendo também a gestão escolar e a participação social. Cabe destacar que a efetivação da profissionalidade no ambiente escolar depende, entre outros pontos, da maneira como o professor interioriza, interpreta e traduz na prática os saberes e habilidades. O mesmo é dizer que tal depende dos valores, crenças e símbolos que compõem o campo das suas percepções, sendo esse simultaneamente particular e social. Cabe esclarecer que o sentido de a percepção aqui apresentado não se limita “apenas a decodificar estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos” (Nóbrega, 2008, p.144).

Nesta perspectiva, ser professor, na atualidade, requer a mobilização de vários saberes e habilidades para lidar com as situações apresentadas, que são (re) configuradas de acordo com os momentos históricos, cabendo à formação docente, em especial à contínua, ajudar ao desenvolvimento de tais profissões, uma vez que pode oferecer condições aos professores de (re) construir as suas práticas.

3. Caminhos da investigação e os contributos da formação contínua para a profissionalidade docente

A investigação foi suportada por um desenho metodológico de orientação qualitativa, por se considerar que este tipo de abordagem proporciona uma compreensão ampla e profunda do contexto estudado. Nela se reconhece que os discursos não devem ser analisados como externos aos atores que os produziram, mas como parte dos mesmos. Sob esse prisma, o investigador qualitativo “recolhe, organiza e interpreta a informação (usualmente em palavras ou imagens) com os seus olhos e ouvidos como filtros” (Lichtman, 2006, p. 23).

Os participantes nesta investigação foram vinte professores, sendo dez do 1º ciclo do Ensino Básico de Portugal (Évora) e dez do 1º ciclo do Ensino Fundamental do Brasil (Macapá). Em Portugal, as entrevistas foram realizadas em duas escolas denominadas de PA e PB, aos professores codificados, respetivamente, de PPA1 a PPA6 e PPB1 a PPB4. No Brasil, foram realizadas nas escolas BA e BB, aos professores codificados de PBA1 a PBA5 e PBB1 a PBB5, respetivamente.

Os dados foram tratados com base em procedimentos de análise de conteúdo, tendo nomeadamente em conta a forma como Bardin (2006) perspectiva essa forma de análise de dados. Segundo a autora concebe a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas apropriadas para analisar as comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de “descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem” (p. 44).

Nesta perspectiva, procuramos perceber de que maneira a formação contínua vem sendo um instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade dos professores do 1.º ciclo. A análise dos dados assim recolhidos conduziu-nos às três seguintes categorias:

- Dificuldades em sala de aula;
- Satisfação e desencantos com profissão docente;
- Formação contínua e os desencantos da profissão.

3.1. Dificuldades em sala de aula

Na categoria “dificuldades em sala de aula”, procura evidenciar-se em que medida, na percepção dos entrevistados, os problemas enfrentados no cenário da sala de aula interferem na atividade do professor. Nesta perspectiva, conduzimos a categorização dos dados que, no caso português, apresentou três indicadores e, no Brasil, cinco, sendo alguns semelhantes, como se pode visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 - Categoria: dificuldades em sala de aula

Indicadores					
Portugal	UC ¹	F ²	Brasil	UC	F
Problemas de comportamento	9	6	Problemas de comportamento	9	7
Novos programas curriculares	2	2	Domínio das disciplinas curriculares	1	1
Problemas económicos e sociais dos alunos	2	2	Falta de material didático	3	2
			Excessivo número de alunos por turma	3	2
			Reduzida participação dos pais	3	2

O que imediatamente ressalta do quadro anterior é o comportamento idêntico dos dois grupos no que tem a ver com o indicador “**problemas de comportamento**”, cuja ocorrência foi claramente dominante em cada um deles, conforme é perceptível pelas unidades de contexto (UC). Tal permite inferir que os problemas de conduta seriam recorrentes nas escolas a que os entrevistados pertenciam, independentemente da localização da instituição e das crenças e valores dos professores, constituindo isso uma preocupação dos docentes, a qual atravessa geografias e culturas.

Os professores portugueses entrevistados foram, a esse respeito, peremptórios em afirmar que a indisciplina dos alunos compromete o andamento das suas atividades em sala de aula. Consideraram, mesmo, que “o maior problema do professor, hoje, é a falta de regras dos alunos. [Sendo por isso fundamental] dizer às nossas crianças que a escola é um lugar de regras”

¹ Unidade de Contexto (UC) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo ((Bardin, 2006, p. 107).

² Frequência.

(PPA3). Tais comportamentos foram atribuídos à pouca participação da família na educação dos seus filhos.

Os professores que mencionaram este indicador trabalhavam numa unidade de ensino sediada no centro da cidade de Évora, onde a participação dos pais dos alunos era, todavia, efetiva, o que leva a pensar que a indisciplina dos alunos não estaria neste caso associada à localização do espaço escolar.

Os professores brasileiros, por seu lado, também reconheceram que a indisciplina dos alunos interfere no andamento das suas atividades. Este indicador foi citado com maior ênfase pelos professores da escola BB, que se encontra situada fora do centro da cidade, e a maioria dos alunos vem de famílias com baixos rendimentos e com problemas económicos e sociais, agravados pela insegurança vivenciada no bairro, que acaba por se refletir na escola.

Nos discursos de alguns professores brasileiros foi, aliás, possível encontrar sinais de que a questão disciplinar dos alunos possa ser tão recorrente na sala de aula que muitos dos problemas possam ser resolvidos sem a intervenção dos gestores escolares (PBA4). De salientar que, em algumas escolas de Macapá, existe um profissional (orientador educacional) responsável por resolver os conflitos dos alunos; na ausência deste, o diretor e/ou o supervisor escolar assume tal função, em virtude da complexidade dos problemas de indisciplina.

Para estes professores, os alunos vêm para a escola sem regras estabelecidas pela família, e assim entram em conflito com as normas escolares, agindo de forma agressiva (PBA3, PBA5). Esta circunstância acaba afetando a pessoa do professor.

Esta vulnerabilidade da autoridade docente é atribuída, segundo Lopes (2002), às mudanças efetivadas no contexto escolar, entre as quais a falta de comunicação do professor com os alunos, a família e a comunidade, e com o professor a ser acusado de adotar posturas rígidas que fragilizam a relação comunicacional.

Outro aspeto que apresenta algumas semelhanças entre os dois grupos de entrevistados no que tem a ver com esta categoria relaciona-se com os indicadores **“novos programas curriculares”**, no caso dos professores portugueses, e **“domínio das disciplinas curriculares”**, no caso dos brasileiros. Apesar de aparecerem com designações diferentes, trata-se de indicadores com significados aproximados, na medida em que ambos remetem para a dificuldade em conduzir as mudanças introduzidas no currículo escolar, que são reflexo do contexto educacional global, a exigir novas competências, novos saberes e novas profissionalidades.

Os dois professores portugueses que relevaram este indicador tinham bastante experiência na docência, mas demonstravam insegurança com os novos conteúdos curriculares, principalmente de Português e Matemática, os quais, segundo a professora PPA2, são complicados, “pois não estão estruturados na nossa mente e nós temos que procurar e temos que pesquisar coisas para chegar lá”.

Este tipo de indicador foi referido apenas por uma professora brasileira, que exercia a atividade docente há menos de cinco anos, e tinha dificuldade em dominar as disciplinas curriculares, principalmente do novo currículo do Ensino Fundamental. Considerava que as disciplinas das áreas específicas, por exemplo de Educação Física e de Artes, deveriam ser ministradas por especialistas (PBA1).

As mudanças operadas no currículo contribuem, muitas vezes, para a desestabilização da pessoa do professor, que necessita adquirir novas habilidades para conduzir a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, Nóvoa (2009) afirma que para o professor ampliar a sua profissionalidade é importante que se aproprie “dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (p.7).

Quanto a elementos divergentes, começamos pelo indicador **“problemas económicos e sociais dos alunos”**, a que aludiram os professores portugueses. A este propósito dois destes entrevistados referiram que os alunos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, nomeadamente os de etnia cigana (PPB4), “trazem muitos problemas: pessoais, afetivos, económicos, alimentares, entre outros, que contribuem para os conflitos e os problemas nas salas de aula” (PPB1) e que interferem negativamente na condução das atividades.

Curiosamente, apesar de se tratar de uma realidade manifesta na maioria das escolas do Brasil, este indicador não foi mencionado pelos professores brasileiros. Em contrapartida, estes aludiram a problemas históricos da sua educação, que consideraram influenciar o desenvolvimento das suas atividades, como a **“reduzida participação dos pais”** na vida escolar dos alunos. Este discurso esteve presente nos registos de professores das duas unidades de ensino, com perfis diferentes (com pouca experiência na docência e em fase de aposentadoria).

Como a literatura recorrentemente o evidencia, por exemplo os estudos conduzidos por Alves-Mazzotti (2003) no Brasil, uma reduzida participação dos pais na vida escolar de seus filhos contribui para desenvolver no professor um sentimento de impotência diante dos problemas escolares. Nesta mesma linha de pensamento, Coser (2009) salienta que o fraco desempenho

dos alunos na escola é muitas vezes atribuído à pouca participação dos pais, que delegam nos professores as suas responsabilidades.

“A falta de material didático” e o “excessivo número de alunos por turma” foram os outros indicadores emergentes do discurso dos professores brasileiros nesta categoria. Para os docentes da escola BA (PBA2, PBA3, PBA5), em concreto, a ausência de material didático era um elemento bastante comprometedor do desenvolvimento das suas aulas, visto que trabalhavam numa escola de periferia, onde a maioria dos pais não tinha condições de comprar o material escolar solicitado, a ponto de muitos professores se verem na contingência de utilizar uma parte dos seus salários para ajudar na aquisição dos materiais escolares dos alunos (PBA5, PBA3).

Quanto ao “excessivo número de alunos por turma”, importa referir que, no município de Macapá, a legislação está orientada para que o número de alunos por turma no 1.º ciclo não ultrapasse os vinte e cinco. Entretanto, em virtude do aumento da população e da carência de escolas, este número anda à volta dos 30 a 35 alunos. Daí os professores reclamarem que “as salas são lotadas, o que dificulta a aprendizagem dos alunos” (PBB3).

3.2. Satisfação e desencantos com a profissão docente

Nesta categoria procurámos perceber em que medida, segundo o ponto de vista dos entrevistados, as dificuldades enfrentadas em sala de aula condicionam a motivação para continuar a ser professor. Para tanto, os dados foram sistematizados, no caso dos professores portugueses, em quatro indicadores, e no caso dos professores brasileiros em três indicadores, como é perceptível no Quadro 2 que segue.

Quadro 2 – categoria: satisfação e desencantos com a profissão docente

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Desencantos com a profissão – por razões burocráticas	2	2	Tristeza com a profissão	3	3
Desencantos com a profissão – devido a indisciplina dos alunos	2	2	Vontade de desistir da profissão	6	5
Desencantos com a profissão – devido às políticas educativas	1	1	Gosto pela profissão	2	2
Gosto pela profissão	7	5			

Começamos a análise pelos **“desencantos com a profissão por razões burocráticas”** expressos por dois professores portugueses, denotando insatisfação em virtude do excesso de trabalho motivado pelas questões burocráticas. Por essa razão, e como referiu o professor PPA1, a profissão docente, ao transformar-se numa pesada carga burocrática, com “exigências absurdas”, “perdeu a magia que tinha, e passou a ser uma funcionalização obrigatória”. Tais exigências têm levado os professores a um estado de desmotivação em relação à profissão (PPB3).

Outro fator que tem feito crescer o desencanto dos professores portugueses parece prender-se com a **“indisciplina dos alunos”**, que outros dois entrevistados consideraram interferir no desenvolvimento das suas atividades,

O indicador **“desencantos com a profissão devido às políticas educativas”**, embora emergente apenas de um dos entrevistados, está em linha com o que na altura era o clima geral de insatisfação dos professores do país com a política governamental, principalmente com a acumulação de atividades e as perdas salariais, então bastante agravadas. Tal situação induz estados de elevada desmotivação, com pouco estímulo em participar nas atividades. A professora PPA5, por exemplo, confessou: “O professor do 1.º ciclo sempre levou as atividades para fazer em casa, nas quais envolvemos a família, a comunidade, algo que fazemos fora do nosso horário de trabalho. Hoje, não me sinto motivada para fazer nada além do meu horário”.

A respeito desta temática “desencanto” ou afim três dos professores brasileiros mencionaram o indicador **“tristeza com a profissão”**, refletindo as suas insatisfações educacionais, principalmente com a ausência de compromisso dos colegas de profissão perante a execução dos programas curriculares. Em seu entender, tal fator exerce influência no desempenho escolar dos alunos, além de sobrecarregar as atividades do professor no ano letivo seguinte (PBA1, PBB3), que apresenta dificuldades emocionais para conduzir os problemas de sala de aula, adotando, muitas vezes, atitudes que traumatizam os alunos, bem como a si mesmo (PBB2).

Estas situações vivenciadas pelos professores brasileiros conduziram à afirmada **“vontade de desistir da profissão”**, indicador que apresentou uma das maiores taxas de ocorrência da subcategoria em análise, sendo evidenciado em professores das duas unidades de ensino. Um dado pertinente a considerar é que os professores da escola BB demonstraram insatisfação com a profissão, ou seja, afirmaram-se desmotivados para continuar.

Segundo Lopes (2002), a falta de comunicação entre a escola, a família e a comunidade tem levado o professor a assumir posturas defensivas que influenciam o exercício da profissão.

Contribuindo com esta análise, Contreras (2012) salienta a importância do diálogo entre os elementos da comunidade educativa, pois possibilita o respeito e a valorização das culturas, condição essencial para fortalecer as relações afetivas que fazem parte do ato de ensinar.

Seguindo um registro contrário ao discurso de desencantos/tristeza com a profissão, foi referenciado o indicador “**gosto pela profissão**”, presente em sete UC mencionadas pelos professores portugueses, mas apenas em duas UC referentes aos professores brasileiros. Nos seus testemunhos, os professores portugueses que relevaram esse indicador tenderam a considerar que os problemas enfrentados no ambiente escolar não interferem no gosto que sentem pela profissão de professor (PPA2, PPA3).

Este apego à profissão encontra-se igualmente associado à participação dos pais na educação dos filhos, o que, de alguma forma, contribui para a valorização do profissional (PPB2), bem como o desempenho favorável dos alunos que ajuda a reforçar o sentimento de amor pela profissão (PPB3, PPB4).

Dois dos professores brasileiros também mencionaram gostar da profissão, apesar de todos os problemas apontados, tendo, inclusivamente, PBA5 expressamente declarado que “as dificuldades enfrentadas em sala de aula não impulsionam a desistir da profissão”.

3.3. Formação contínua e os desencantos da profissão

Esta foi a última categoria (Quadro 3) ao ser analisada, no qual, procurámos esclarecer a contribuição da formação contínua para amenizar os desencantos que afetam a vida do professor, que foram retratados nas categorias anteriores.

Quadro 3 – categoria: formação contínua e os desencantos da profissão

Indicadores					
Portugal	UC	F	Brasil	UC	F
Ajuda a lidar com os problemas de sala de aula	8	8	Ajuda a lidar com os problemas de sala de aula	5	4
Balão de oxigénio	1	1	Centrada no aluno, esquecendo o professor	1	1
Reduzida contribuição para a resolução dos problemas escolares	1	1	Reduzida contribuição para a resolução dos problemas escolares	5	5

Iniciamos a discussão dos resultados relativos a esta categoria procurando evidenciar os elementos singulares de cada país, que acabam se articulando em alguns aspetos. Em Portugal, oito registos, correspondentes a oito dos entrevistados, deixaram entrever que, de acordo com o que eram as percepções dos mesmos, a formação contínua **“ajuda a lidar com os problemas de sala de aula”**. Com isso, os entrevistados pareceram reconhecer o real contributo da formação contínua para o encaminhamento dos problemas, principalmente a indisciplina dos alunos, problema relativamente ao qual alguns deles admitiram não possuir habilidades específicas para com ele lidar devidamente (PPA2). Segundo a professora PPA4, os cursos ajudam, na verdade, a lidar com a “atitude menos assertiva dos miúdos (...), orientam para diminuir a agressividade dos alunos na turma, para melhorar a relação entre eles”. De algum modo, ajudam a amenizar os desencantos com a profissão.

Esta percepção positiva da formação contínua, esteve igualmente presente nos registos de quatro professores brasileiros. Segundo esses docentes, a formação contínua proporciona momentos de socialização sobre angústias e esperanças, além de ajudar no direcionamento do trabalho docente (PBA2, PBA5, PBB5).

Um professor português associou, metaforicamente, a formação contínua a um **“balão de oxigénio”**, por possibilitar a partilha de angústias, de anseios, de alegrias e de tristezas. Cabe realçar que o referido professor apresentava bastante experiência como formador em Portugal e fora do país.

Tal apreciação positiva sobre a formação contínua foi, todavia, questionada por alguns dos entrevistados, com particular destaque para cinco brasileiros que foram ao ponto de afirmar o que em seu entender seria a **“reduzida contribuição [da formação contínua] para a resolução dos problemas escolares”**. Ao contrário de outros colegas, tenderiam a sustentar que, afinal, os cursos de formação contínua estariam a dar pouca contribuição para atenuar os desencantos da profissão docente (PBA1). Este fato estaria relacionado com a escassez de prática pedagógica em suas ações (PBA3, PBA1). Este indicador de tendência desfavorável esteve também presente no discurso de um professor português, o qual considerou que as suas experiências do quotidiano da profissão ajudam muito mais do que os cursos de formação contínua, pois estes eram “muita teoria e pouca aplicação à realidade da escola” (PPB1).

Para a professora brasileira PBB1, por outro lado, a formação contínua efetivamente oferecida é demasiado **“centrada no aluno, esquecendo o professor”**. A entrevistada considerou, assim, que as ações atendem apenas às necessidades dos alunos, “não que isso não seja importante,

mas esquece de que o professor tem sentimentos, que o professor adoece que tem dor de cabeça” (PBB1). Este indicador, associado ao anterior, reforça a ideia de que as necessidades pessoais dos professores, principalmente dos brasileiros, ainda não são contempladas, em sua plenitude, pelos programas de formação contínua.

4. Considerações finais

Entender os problemas que os professores do 1.º ciclo enfrentam na sua atividade docente e como estes intervêm na motivação para exercício da profissão, pareceu-nos um meio adequado para tentar perceber o papel que a formação contínua possa vir desempenhando enquanto instrumento de promoção da dimensão pessoal da profissionalidade.

Os resultados deixaram entrever que as dificuldades sentidas por ambos os grupos de entrevistados (portugueses e brasileiros) eram, de algum modo, comuns em dois aspetos. Um primeiro aspeto tem a ver com obstáculos induzidos por problemas de comportamento dos alunos, referenciados nos registos da maioria destes professores e surgindo como uma condicionante global de ensino e aprendizagem, que não depende da localização da escola ou das crenças, valores e culturas locais. Um segundo aspeto comum aos dois contextos de estudo encontrava-se relacionado com os novos programas curriculares do 1.º ciclo, tendo alguns entrevistados alegado que, em algumas situações, não possuíam as habilidades necessárias para conduzir as mudanças que recentemente haviam sido introduzidas no currículo oficial.

Os entrevistados portugueses, devido a atuarem em tempo integral com os alunos, aludiram também à influência marcante que os problemas sociais e económicos dos mesmos podem ter no desenvolvimento da atividade docente. Curiosamente, tal fator não foi relevado pelos professores brasileiros, apesar de esses problemas serem parte integrante dos seus ambientes escolares. Preferiram, ao invés, acentuar a relevância de fatores que julgavam fundamentais para o exercício da docência no 1.º ciclo, como a reduzida participação dos pais, a falta de material didático e o excessivo número de alunos por sala de aula.

Perante os problemas mencionados, procurámos perceber se, no entendimento dos participantes no estudo, aqueles problemas condicionavam a motivação para continuarem a ser professores. Neste ponto, o comportamento dos dois grupos de inquiridos foi claramente distinto. No caso dos professores portugueses, metade deles admitiram que tais problemas não chegavam a interferir com os seus mecanismos de motivação para a docência, pois gostavam da profissão, apesar de se confessarem desencantados com a burocracia atualmente instalada nas escolas, com os recorrentes problemas escolares e com as políticas educativas, que nem

sempre consideravam estarem a ser as mais adequadas, quer do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, quer da própria carreira docente. No que diz respeito aos professores brasileiros, estes, por sua vez, veicularam pontos de vista bem diferentes, ao afirmarem que os problemas escolares interferem na sua motivação para continuar a ser professores, tendo metade deles exprimido mesmo, de forma convicta, a sua vontade de desistirem da docência e três expressado a sua profunda “tristeza” com a profissão.

Diante destas questões, tentámos obter os testemunhos dos inquiridos acerca do modo como, na sua percepção, a formação contínua tem trabalhado, de maneira sistemática, o sentimento de desencanto pela profissão docente encontrado no discurso de grande parte dos professores entrevistados, particularmente brasileiros. No caso dos professores portugueses, a maioria relatou que a formação contínua ajuda, em seu entender, a lidar com os problemas escolares, os quais têm influência direta na pessoa do professor. No que tem a ver com os professores brasileiros, a tendência foi oposta, tendo estes propendido para a identificação de uma escassa contribuição da formação contínua para a resolução dos problemas escolares, bem como para ajudar os professores a lidar com os desencantos decorrentes do exercício da profissão. Para estes professores, a formação contínua necessita, assim, de ser repensada, visando não só as questões práticas da sala de aula, mas focando-se, também, nos anseios e nas angústias inerentes às circunstâncias da profissão docente.

Os registos dos professores participantes neste estudo permitem, em suma, inferir que estes docentes reconheciam, de um modo geral, a contribuição positiva da formação contínua por si realizada para a promoção pessoal da profissionalidade. Ainda de acordo com as suas percepções, esses reflexos eram, todavia, menos visíveis no cenário profissional dos professores do 1.º ciclo do Brasil, pelo menos no contexto geográfico em que o estudo foi realizado. Cabe enfatizar que os problemas enfrentados por estes professores no contexto escolar influenciam os seus discursos, principalmente aqueles relacionados com as condições de trabalho.

Referências bibliográficas

Alves-Mazzotti, Alda (2003), “Fracasso escolar: representações de professores e alunos repetentes” in *Atas da 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd). Caxambu/MG.

- Ambrosetti, Neusa, & Almeida, Patrícia (2009), "Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226), 592-608. Consultado em 20 Março, 2013, em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1509/1281>
- Bardin, Laurence (2006), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Caria, Telmo (2007), A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*, (3), 125-138. Consultado em 20 Maio, 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Coser, Danila (2009). *A importância da família na vida escolar dos filhos*. Dissertação de Mestrado. Consultado em 20 Abril, 2013, de http://www.neteducacao.com.br/portal_novo/?pg=artigo&cod=807.
- Contreras, José (2012), *A autonomia de professores*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Day, Christopher (2005), *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Editorial Narcea.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2008), "Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica", *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16. ISSN 1645-1384 (online). Consultado em 20 Março, 2013, em <https://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogia do oprimido*, 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Imbernón, Francisco (2004), *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Lichtman, Marilyn (2006), *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lopes, Amélia (2002), "Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação". *Atas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 71-77. Consultado em 20 Abril, 2013, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15481/2/48262.pdf>.
- Nóvoa, António (2000), *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2009), *Professores, imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóbrega, Terezinha (2008), "Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty". *Estudos de Psicologia*, 13(2), 141-148. Consultado em 20 abril, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>.
- Pimenta, Selma (2007), "Formação de professores: identidade e saberes docentes", 5.ª ed., in S. G. Pimenta (Ed.), *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 15-37.
- Ramos, Kátia (2010), "Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re) construção". *Ensino em-Revista*, 17(2), 561-578.

Sacristán, José (1991), “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores” in António Nóvoa (ed.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 61-92.

Sacristán, José (2000), “Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem liberal nas escolas” in José Pacheco; José Morgado, & I. Viana (org.), *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, 47-63.

Evasão escolar: uma problemática de um Curso Técnico de nível médio do IFSP – Campus Boituva

Alice Antonia Dondoni Neta*, Lúcia Villas Bôas**

Resumo

Esta pesquisa, em fase de desenvolvimento, pretende discutir o conjunto de problemas da evasão escolar no contexto da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. Nesse sentido, busca investigar fatores que contribuem tanto para a permanência, quanto para a evasão de estudantes do curso técnico (concomitante e/ou subsequente) de nível médio em Automação Industrial, ofertado por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O referido curso, que apresentou em seu último edital cento e nove (109) candidatos classificados para a oferta de vinte e cinco (25) vagas semestrais, sofre com a constante desistência de seus estudantes, mesmo apresentando demanda no mercado de trabalho local. A análise do levantamento bibliográfico sobre evasão escolar tem apontado para a complexidade na compreensão desse fenômeno que é tão presente na educação brasileira, atingindo instituições públicas e privadas. Apesar de ser um tema recorrente nas discussões educacionais, é pouco debatida na educação profissional técnica de nível médio, onde a problemática está tão vigente quanto em outras modalidades de ensino. Para tanto, recorre-se, inicialmente, a uma revisão de literatura sobre a temática em que se destaca a escassez de informações teóricas e empíricas sobre a evasão escolar nessa modalidade de ensino. Por fim, são apresentadas análises preliminares sobre a pesquisa em andamento, que apontam a quantidade de estudantes ingressantes e concluintes entre os anos de 2010 e 2015 e alguns dos motivos, informados pelos evadidos, relacionados às desistências.

Palavras-chave: Evasão Escolar, Curso Técnico de Nível Médio, IFSP

Abstract

This research, in the development phase, intends to discuss the set of problems of school dropout in the context of technical secondary education in Brazil. In this sense, it seeks to investigate factors that contribute to both the permanence and the avoidance of students of the technical course (concurrent and / or subsequent) of medium level in Industrial Automation, offered by a Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). This course, which presented in its last edict one hundred and nine (109) candidates classified for the offer of twenty-five (25) half-yearly vacancies, suffers from the constant desistance of its students, even presenting demand in the local labor market. The analysis of the literature review on school dropout has pointed to the complexity in understanding this phenomenon that is so present in Brazilian education, reaching public and private institutions. Although it is a recurring theme in the

* Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, pedagoga no Instituto Federal de São Paulo. UNICID. E-mail: allyceadn@gmail.com.

** Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação da Fundação Carlos Chagas (SP) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. UNICID . E-mail: luciaboas@gmail.com.

educational discussions, it is little debated in professional technical education at the secondary level, where the problem is as valid as in other teaching modalities. To do so, we initially resorted to a review of the literature on the subject, highlighting the scarcity of theoretical and empirical information on school dropout in this type of education. Finally, preliminary analyzes are presented on the research in progress, which point out the number of students entering and completing between the years 2010 and 2015 and some of the motives, informed by the evaded, related to the dropouts.

Keywords: School Evasion, Middle Level Technical Course, IFSP

Introdução

A evasão escolar é um problema crônico que afeta instituições públicas e privadas, em suas diversas modalidades de ensino. No que tange à pesquisa educacional, trata-se de um tema complexo, pois concentra uma diversidade de situações como repetência, saída da instituição de ensino, abandono da instituição sem retorno, falta de recursos financeiros para se manter na instituição, falta de interesse, entre outras situações. Além disso, é necessário considerar as diferentes possibilidades que o tema engloba (o estudante, a instituição ou o sistema de ensino), conforme indica a literatura sobre a temática. Nos esclarecimentos sobre a evasão escolar, considerando principalmente os fatores internos e externos, além de situar essa reflexão acerca da educação profissional, encontram-se contribuições de pesquisadores como Araújo e Santos (2012), Lüscher e Dore (2011), Meira (2015), Menezes e Santos (2001) e Narciso (2015).

De modo geral, assim como esclarece Meira, o fenômeno da evasão repercute negativamente, não só no meio acadêmico como no meio social e econômico, além disso, é preciso considerar o prejuízo financeiro acarretado às instituições de ensino, pois são realizados “[...] gastos desnecessários e investimentos desperdiçados com materiais e profissionais para vagas que são preenchidas por alunos que não concluem os cursos.” (MEIRA, 2015, p. 26).

Nas pesquisas de Lüscher e Dore (2011), é possível destacar a evasão nessa modalidade de ensino como sendo “[...] associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno.” (p. 775)

Para Araújo e Santos (2012, n.p.), “[...] a evasão escolar pode ocorrer em decorrência da desistência/abandono do aluno, do trancamento da matrícula para um posterior retorno, da retenção por frequência e/ou conteúdo”.

Evasão na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Sobre a evasão na educação profissional técnica de nível médio, há várias situações que devem ser consideradas. O discente pode interromper o curso atual e mudar para outro na mesma área (o que pode ser algo positivo, se o estudante continuar os estudos), pode continuar no curso atual e mudar de modalidade, pode simplesmente abandonar o curso de forma definitiva, sendo diversos fatores em que a evasão é computada neste nível de ensino, dificultando ainda mais a sua compreensão (LÜSCHER; DORE, 2011). O conhecimento sobre o que é evasão e os principais fatores que a ocasionam possibilitam maior clareza sobre esse fenômeno, bem como na adoção de procedimentos e estratégias que possam auxiliar no controle e combate às possíveis desistências.

Metodologia

Como metodologia de pesquisa foi utilizada a pesquisa bibliográfica que, de acordo com GIL (2010), é elaborada tendo por base materiais já publicados, com o objetivo de analisar as mais diversas posições em relação a determinado assunto. Para tanto, foram realizadas leituras em periódicos, dissertações, livros e sites oficiais. Considera-se ainda um levantamento de dados quantitativos, junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) e a Coordenadoria Sociopedagógica, do IFSP, tratando sobre a quantidade de estudantes ingressantes e evadidos, além das situações relatadas pelos próprios evadidos, entre os períodos de 2010 e 2016. As demais etapas da pesquisa, ainda em desenvolvimento, serão elaboradas visando a uma proposta de monitoramento.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo é uma autarquia federal de ensino que foi fundada em 1909, com o nome de Escola de Aprendizes Artífices. Em dezembro de 2008, com a Lei de Criação (Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008), os Institutos Federais de todo o Brasil passaram a ter maior autonomia além de mudança na oferta de vagas (IFSP, 2017).

O IFSP é a instituição que possui um dos maiores orçamentos do país, conforme é possível constatar no item 3.8 - Gasto Corrente por aluno - indicado no “Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica E Tecnológica – Exercício 2015”, que nesse mesmo ano chegou a R\$ 488.142.976,69 (quatrocentos e oitenta e oito milhões, cento e quarenta e dois mil, novecentos e setenta e seis reais e sessenta e nove centavos), ficando em primeiro lugar em investimentos em relação aos

outros Institutos Federais, contabilizando um valor de R\$ 11.300,39 (onze mil, trezentos reais e trinta e nove centavos) por aluno.

No entanto, nem mesmo com todos esses investimentos em corpo docente e infraestrutura, o IFSP tem conseguido combater o grande problema que assola as instituições de educação do país, que é a evasão escolar, responsável por abreviar a esperança de muitos estudantes e de suas famílias em terem acesso e permanência no ensino público de qualidade:

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a “desistência” de muitos ao longo do período letivo. (DIGIÁCOMO, 2005, p. 1).

Análises preliminares

Preliminarmente, foi realizado um levantamento de dados relacionado a ingressantes e concluintes, fornecido pela Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA) do IFSP, considerando os períodos entre 2010/2 a 2015/1:

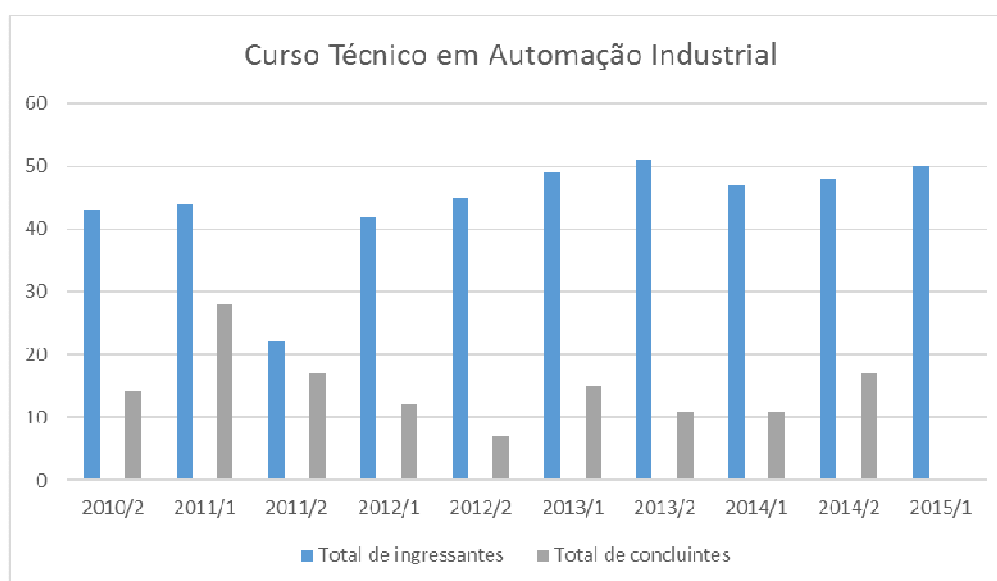


Figura 1 – Total de ingressantes e concluintes por semestre letivo de acordo com o Sistema NAMBEI.¹

¹ Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo IFSP – BTV.

Com relação aos dados levantados, nota-se a diferença discrepante entre ingressantes e concluintes, o que leva a uma reflexão sobre a grande desistência no curso técnico em Automação Industrial. Tendo em vista essas desistências, a Coordenadoria Sociopedagógica²(CSP) atua, também, no combate à evasão, sendo responsável pelo atendimento ao estudante que solicita o trancamento ou cancelamento de qualquer curso. Na realização da entrevista, o estudante é indagado sobre as motivações de seu trancamento ou desistência, sendo todas as informações registradas na “ficha individual do aluno”.

Considerando esses registros da “ficha individual do aluno”, foi realizado entre os períodos de 2014/2 a 2016/1, um levantamento³ sobre as motivações relatados para cancelamentos, desistências e trancamentos no curso. Alguns contatos foram realizados por telefone ou e-mail, durante esse período, por se tratar de desistentes que deixaram de frequentar o curso sem informar a instituição:

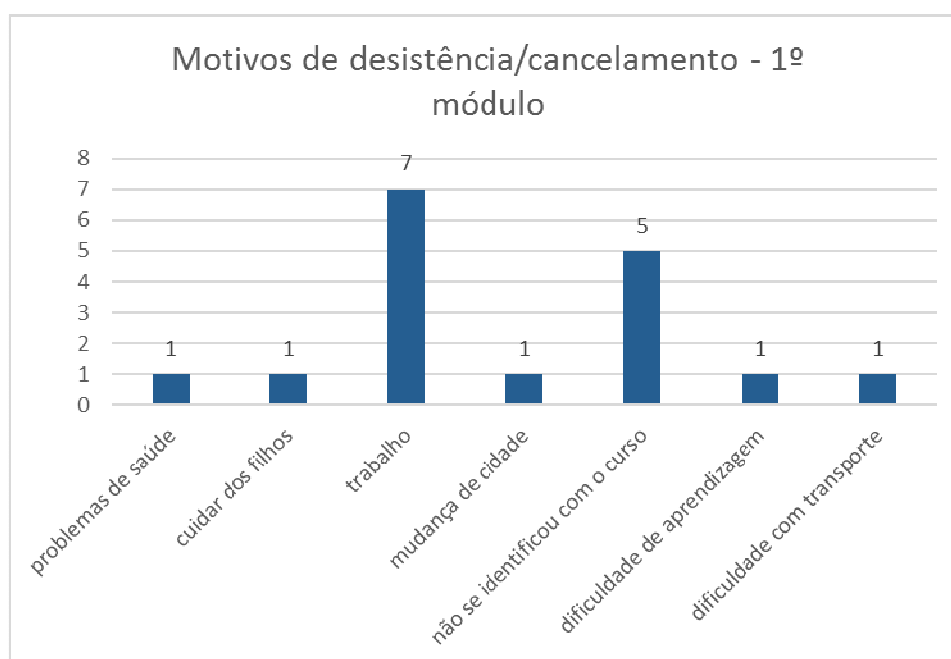


Figura 2 – Motivos apresentados pelos desistentes.⁴

² Equipe multidisciplinar composta por assistente social, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais.

³ O levantamento foi realizado com base nos registros encontrados, conforme período indicado, constantes na “ficha individual do aluno” que estão arquivados na Coordenadoria Sociopedagógica (CSP).

⁴ Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela CSP IFSP – BTV

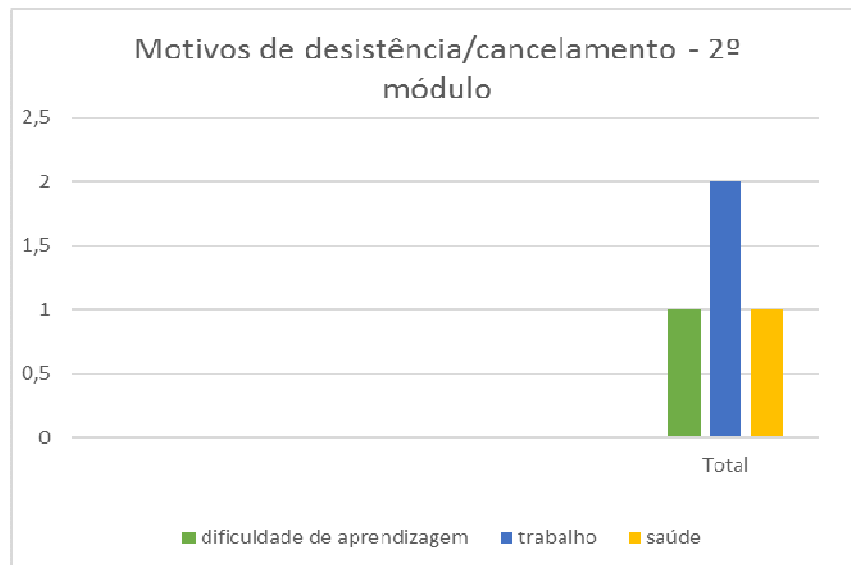


Figura 3 - Motivos apresentados pelos desistentes.⁵

Consequentemente, com o percurso da pesquisa, serão realizados contato com os evadidos que não compareceram à CSP, em busca de mais informações relacionadas aos motivos da desistência/cancelamento do curso Técnico em Automação Industrial, para que seja possível classificar com mais clareza essas motivações, à luz do aporte teórico referenciado.

Considerações preliminares

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, é possível identificar que as situações relacionadas à evasão são questões múltiplas e complexas, mas que necessitam de um maior envolvimento de todos os agentes escolares e do Estado com incentivos à permanência e êxito desses estudantes. As instituições de ensino, como um todo, precisam ser mais atrativas, com atividades que incluam a família sempre presente, pois também fazem parte desse processo, além disso a aprendizagem precisa ser relevante e considerar o discente como atuante no processo.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Cristiane F.; SANTOS, Roseli A. dos. (2012). A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE COOPERAÇÃO UNIVERSIDADE-INDÚSTRIA – UNINDU*. Taubaté, p. 1-17. Disponível em <<http://www.unitau.br/unindu/artigos/pdf525.pdf>>

⁵ Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo IFSP – BTV.

- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. (2014). *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica*. Disponível em: <<http://portal.ifto.edu.br/iftoreitoria/pro-reitorias/proen/diretorias/assuntos-estudantis/permanencia-e-exito/tcu-e-setec/documento-orientador-para-a-superacao-da-evasao-e-retencao-na-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/view>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. (2010). *Projeto Pedagógico Do Curso Técnico Em Automação Industrial. 2010*. Disponível em: <<http://btv.ifsp.edu.br/site/index.php/2015-08-10-20-57-10>. Acesso em 25/09/2016.>.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. (2016). *Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>.
- LÜSCHER, Ana Z.; DORE, Rosemary. (2011). Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. *RBPG*, supl. 1, v. 8, p. 147-176. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/rimepes/artigos.html>>
- MEIRA, Cristiane Araújo. (2015). *A Evasão Escolar no Ensino Técnico Profissionalizante: Um Estudo de Caso no Campus Cariacica do Instituto Federal Do Espírito Santo*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Pública). Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1562/1/A%20evas%C3%A3o%20escolar%20no%20ensino%20t%C3%A9cnico%20profissionalizante.pdf>>
- MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais H. dos. (2001). Verbetes evasão escolar. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/evasao-escolar/>>
- NARCISO, Luciana G. de S. (2015). *Análise da Evasão nos Cursos Técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos: exclusão da escola ou exclusão na escola?* (Dissertação de Mestrado em Sociologia Política). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159413>>.

Políticas de valorização do Magistério: o caso do piso salarial profissional nacional (lei nº 11.738/2008) na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte/ Brasil

Amilka Dayane Dias Melo-Lima*, Belmiro Gil Cabrito**

Resumo

No Brasil a Lei nº 11.738/08 que trata do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) determina o valor mínimo por ano, a ser pago no vencimento inicial de professores que possuem formação em nível médio e jornada de trabalho de até 40 horas. O presente trabalho discute as repercussões da implementação do PSPN na política de valorização dos profissionais do magistério (professores do ensino básico e secundário) do ensino básico da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte (RN), localizado na região Nordeste do Brasil, entre os anos de 2008 a 2014. Utilizou-se de análise documental, considerando as informações do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério da rede estadual do RN, aprovado pela Lei Complementar nº 322/2006 e as folhas de pagamento do magistério cedidas pela Secretária de Administração e Recursos Humanos do RN (SEARH-RN). Concluiu-se que a valorização do magistério vem sendo palco de debates na agenda da política educacional brasileira, sendo o PSPN um dos principais avanços. No RN, observa-se repercussões positivas com os reajustes em 88% nos vencimentos dos professores durante os anos de 2008-2014. No entanto, é preciso destacar que mesmo sendo uma melhoria, essa política ainda não é capaz de sanar por completo a problemática da desvalorização salarial do magistério, cabendo maior atenção por parte da sociedade civil.

Palavras-chaves: políticas educacionais, valorização do magistério, Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Valorization policies of teaching: the case of national professional minimum salary (law no. 11738 / 2008) in the state educational network of Rio Grande do Norte/ Brazil

Abstract

In Brazil, the law No. 11738/08 regulates the National Professional Minimum Salary (MPMS), determining the minimum amount per year to be paid in the initial maturity of teachers who have a medium level training and a working day of up to 40 hours. The present study discussed the repercussions of MPMS implementation in the appreciation policy of teaching professionals, including primary and secondary school teachers, of the state public educational system of Rio Grande do Norte State (RN), located in the northeastern region of Brazil, among the years 2008 and 2014. Documentary analysis was used, considering the information of Position, Career and Compensation Plan (PCCP) from state educational system of RN, approved by Complementary Law No. 322/2006 and the payrolls of the teaching profession, provided by the Secretary of Administration and Human Resources of the RN (SEARH-RN). The study concludes that teaching appreciation has been the scene for debates in Brazilian educational policy agenda, where MPMS is recognized as one of the major advances. In RN, there are positive repercussions from 88%

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, amilkadayane@gmail.com

** Universidade de Lisboa, b.cabrito@ie.ulisboa.pt

adjustments in the teacher's salaries during the years 2008 – 2014. However, it should be pointed out that, even though it is an improvement, this policy is not yet able to completely solve the salary depreciation of teaching profession, requiring more attention from civil society.

Key-words: educational policies, teaching appreciation, National Professional Minimum Salary (MPMS)

1. Introdução

Pesquisas relacionadas ao vencimento e a remuneração dos professores da educação básica no Brasil (professores do ensino básico e secundário) vêm ganhando maior evidência a partir dos anos de 1990, em função do conjunto de legislações instituídas que destacam a importância da valorização desses profissionais, visando à garantia de uma educação pública de qualidade. Nesse cenário, essa questão ganhou espaço na agenda da academia e no debate sobre as políticas de financiamento da educação básica¹ brasileira.

Esse conjunto de legislações constitui-se um avanço, no entanto a problemática da desvalorização salarial dos professores não foi equacionada plenamente.

Os avanços têm contribuído para que estados e municípios garantam uma carreira mais atrativa em conjunto dos Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR), que devem regulamentar as especificidades, condições do trabalho docente e vencimento mínimo em detrimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), regulamentado pela Lei nº 11.738/2008.

O piso salarial profissional para o magistério da educação básica pública foi citado, pela primeira vez, na Constituição Federal de 1988, porém não havia definição de valores pecuniários a serem instituídos, o que só foi possível ocorrer após vinte anos, pela Lei nº 11.738 promulgada, em 16 de julho de 2008, durante o segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), estabelecendo o PSPN.

Destaca-se que o PSPN e a carreira são políticas complementares que devem “caminhar juntas” havendo necessidade de uma se adequar a outra, assim sendo a referência do salário base nos Planos de Carreira deve ser o valor instituído pelo PSPN e sob ele incidem-se todos os índices de correções, bem como as demais gratificações e vantagens a que os servidores estáveis fazem jus.

¹ O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

A valorização salarial do magistério tem sido expressa em outros dispositivos legais, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que em seu art. 67, reforça o art. 206 e inciso V da Constituição Federal de 1988 concernente à valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos Estatutos, Planos de Carreira do Magistério público e piso salarial profissional. Nesse contexto, os Fundos (Fundef² e Fundeb³) são responsáveis pela subvinculação de recursos à educação, sendo possível, por meio deles visualizar mudanças nas bases legais do financiamento da educação pública e na valorização do magistério que adquire mais força e notoriedade.

Os avanços resultantes da implementação do PSPN se encontram atrelados ao Fundeb, pelo fato desse Fundo ser o principal mecanismo do financiamento do Piso, uma vez que a sua legislação determina que o mínimo de 60% dos seus recursos seja vinculado ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício, à semelhança do Fundef para o Ensino Fundamental. Assim sendo, o Fundeb propociona avanços à valorização do magistério, especificamente ao vencimento e à remuneração.

Na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, o valor do Piso determinado pela Lei nº 11.738/2008, passou a integrar o vencimento dos professores, constituindo, assim, um instrumento de regulamentação e correção monetária dos vencimentos⁴, com efeitos positivos na remuneração⁵.

Partindo do contexto dessas considerações preliminares, procura-se compreender a política de valorização salarial do magistério da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte/Brasil, tendo como foco as repercussões da Lei nº 11.738/2008 (PSPN) no vencimento dos profissionais do magistério. Para tal, foram utilizados dados extraídos dos relatórios analíticos das

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

⁴ Entende-se por vencimento “a base da remuneração dos servidores estatutários sobre a qual não incidem quaisquer gratificações, adicional, abono, prêmio, verba de representação ou outra espécie remuneratória” (FERREIRA, M. A., 2010b, p.11).

⁵ Entende-se por remuneração “o conjunto pecuniário ao qual o servidor efetivo ou temporário tem direito como contraprestação ao trabalho expresso e realizado mediante contrato com a administração pública. Engloba o vencimento (ou salário), as gratificações e quaisquer outras vantagens na forma de pecúnia.” (FERREIRA, M. A., 2010b, p. 111).

folhas de pagamento do magistério cedidas pela Secretaria de Administração e Recursos Humanos (SEARH/RN).

2. Políticas de valorização do magistério: piso salarial profissional nacional - lei nº 11.738/2008 e o plano de cargos, carreira e remuneração (PCCR)

O PSPN representa reivindicações de dois séculos, levando em consideração que, desde o período colonial brasileiro, não havia, no Brasil, nenhum aparato legislativo que determinasse o que se deveria pagar aos professores pelo desempenho de seu trabalho. Dessa forma,

o grande destaque da valorização dos profissionais da educação no governo Lula é representado pela Lei nº 11.738, de 2008, que deu um sentido novo ao art. 67 da LDB. O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) percorreu um longo caminho desde que D. Pedro I propôs uma faixa salarial para os professores brasileiros. Em vários momentos, o tema voltou ao cenário impulsionado, quase sempre, pelo movimento sindical da área da educação, especialmente pela CNTE, que protagonizou muitas lutas para a conquista do PSPN. (Vieira, 2014, p. 414).

A Lei nº 11.738/08 que versa sobre Piso Salarial Profissional Nacional determina o valor mínimo a ser pago aos profissionais do magistério,

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. § 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (Brasil, 2008).

Com a Lei nº 11.738/2008 promulgada fica determinado que nenhum professor da rede pública de ensino pode receber abaixo do que é definido por ela, sendo esse valor o seu vencimento inicial, sem acréscimo de demais vantagens, gratificações, incentivos por méritos e abonos (Brasil, 2008). Os planos de carreira e legislações dos estados e municípios podem apresentar diferenciações dos vencimentos entre os professores com níveis de formação acima do médio (graduação, mestrado e doutorado), haja vista que a Lei do Piso, apenas, define o vencimento a ser pago àqueles profissionais com menor nível de formação, ou seja, o médio.

A constitucionalidade da Lei nº 11.738/2008 representou uma vitória para os profissionais da educação, cuja luta passa a ser focada, doravante, na reivindicação pela implementação do piso em todas as redes públicas nas diversas unidades federadas. A efetivação das políticas educacionais no Brasil precisa ser permanentemente acompanhada e reivindicada pela sociedade, uma vez que nem sempre o que preconiza a lei costuma ser observado e praticado pelos gestores públicos.

A Lei nº 11.738/2008 vem sendo um importante instrumento que combate precarização do trabalho do professor, objetivando normatizar a carreira do magistério brasileiro com padrões salariais mínimos comuns a todos os estados e municípios. Entretanto, é possível encontrar muita resistência por parte dos gestores públicos ao cumprimento dessa legislação. Pinto (2009, p.51) entende que a resistência à questão salarial do professor não é recente, pois,

muito embora a primeira lei geral de educação do País, aprovada em 15 de outubro de 1827, dedicasse sete de um total de 17 artigos aos professores, definindo inclusive o valor de seus vencimentos, foram necessários 121 anos para que se criasse, no Brasil, um piso salarial para os profissionais do magistério, com a aprovação da Lei nº 11.738, de 2008. E, o que é mais grave, antes mesmo de entrar em vigor, esta lei, por decisão do Supremo Tribunal Federal, já teve suspensão, em caráter liminar. (Pinto, 2009, p.51).

É nessa perspectiva que a legislação brasileira foi omissa no estabelecimento de um piso salarial para os professores, haja vista que, desde o período colonial até a sanção da Lei do Piso em 2008, não havia nenhuma determinação que definisse parâmetros de salários a essa categoria, sendo algo, ao longo da história, relegado aos interesses políticos e partidários (Vieira, 2013).

Anos após a sua promulgação, o PSPN encontra, ainda, resistência à sua implementação, especialmente nos entes federados que apresentam limitações em sua capacidade financeira. Segundo informações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), há deficiência no cumprimento da legislação na íntegra, tanto no que se refere ao vencimento quanto à jornada de trabalho. Assim, é por meio da continuidade das lutas sociais que a valorização do magistério terá avanços significativos.

Nos últimos anos, surgiram vários aparatos legais⁶ que respaldam a valorização do magistério. O cumprimento de todos esses dispositivos tem sido postergado por alguns gestores públicos, sendo condicionados aos interesses de cada unidade federativa. Desse modo,

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, Lei nº 9424/96; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. (Oliveira, 2004, p. 1141).

A constitucionalidade da Lei do PSPN se caracteriza como um significativo avanço a todos os professores das redes públicas de ensino do país, que vai de encontro ao contexto de precarização da atividade docente. No entanto, a valorização do magistério ainda se apresenta como um desafio a ser superado, visto que ainda é significativa a quantidade de estados e municípios que precisam se adequar ao que está determinado na legislação.

No caso do estado do Rio Grande do Norte, a carreira dos profissionais do magistério da rede pública estadual de ensino é regida pela Lei Complementar nº 322/06 que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à educação básica e à educação profissional.

Para Ferreira (2014), a aprovação e a implementação do PCCR-RN são decorrentes da luta política dos trabalhadores em educação que, por onze anos, lutavam contra uma proposta de Plano de Carreira e Cargos único para todos os trabalhadores em educação.

Na Lei nº 322/2006, são apresentadas as definições importantes acerca da organização da carreira do magistério no estado do Rio Grande do Norte e suas funções garantidas por lei. No que se refere ao conceito de Magistério Público Estadual, o PCCR/ RN, em seu inciso I do art. 2º, define como:

O conjunto de servidores públicos efetivos, legalmente investidos no cargo público de Professor e no cargo público de Especialista de Educação, que exercem funções de magistério nas Unidades Escolares vinculados à Secretaria de Estado, da Educação e dos Desportos – SEECD, bem como nas entidades privadas sem fins lucrativos, conveniadas com a SECD que ofereçam educação especial. (RN, 2006, p. 1).

O inciso I do art. 2º se encontra em consonância a outras legislações, tais como: LDB (art. 61) e Lei do Piso (§ 2º do art. 2º). Ambas as legislações compreendem os profissionais do magistério como aqueles que desempenham funções de apoio ao educando em unidades escolares.

– Fundeb, Lei nº 1.494/2007; Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001; Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica, Lei nº 12.014/2009.

O PCCR/RN, também, define as atribuições e conceitos referentes às funções do magistério no art. 2º, incisos II, III, IV, V, VI e VII, no art. 2º e incisos II, III, IV, V, VI e VII, assim, descritos:

II – funções de magistério: as funções de docência e de suporte pedagógico desempenhadas, respectivamente, pelos Professores e Especialistas de Educação; III - funções de suporte pedagógico: as atribuições de administração, planejamento, inspeção e direção escolar, supervisão pedagógica, orientação e pesquisa educacional; IV – funções de docência: as atividades de ensino exercidas pelos Professores em sala de aula e outros ambientes de aprendizagem; V - hora-docência ou módulo-aula: o tempo reservado à regência de aula, com a participação efetiva do aluno e do Professor, realizada em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo de ensino-aprendizagem; VI - hora-atividade: o tempo reservado ao Professor para estudos, planejamento, avaliação, reunião, articulação com a comunidade escolar e outras atividades de caráter pedagógico; e VII - jornada de trabalho: o número de horas que compõem o horário de trabalho semanal dos Professores e Especialistas de Educação. (RN, 2006, p.1).

Essas definições são necessárias à organização da carreira do magistério e estão respaldadas legalmente, sendo previstas na LDB. Tais especificidades compõem a política de valorização do magistério determinando seus princípios básicos. No art. 4º e incisos III, IV, V e VI, a valorização do magistério público estadual é garantida da seguinte forma:

III – valorização dos Professores e Especialistas de Educação, o que inclui a garantia de uma remuneração digna; IV – profissionalização, que pressupõe vocação e dedicação ao magistério, habilitação profissional e condições adequadas de trabalho; V – estímulo ao aperfeiçoamento profissional e à atualização dos conhecimentos; VI – evolução funcional baseada na avaliação do desempenho e na aquisição de titulação. (RN, 2006, p.11).

O inciso III refere-se à garantia de uma remuneração digna, porém, no documento, em nenhum momento é apresentado qual é o referencial salarial utilizado como parâmetro dessa garantia. É importante destacar que o PCCR/RN foi aprovado, no ano de 2006, e a Lei do Piso ainda não havia sido promulgada.

O PCCR/RN organiza a carreira do professor em seis Níveis (N-I a N-VI), a do especialista de educação em cinco Níveis (N-I a N-V) e, para ambos os cargos, são previstas dez Classes (A a J). No quadro 1, visualiza-se como é configurada a carreira do professor da rede estadual.

Quadro 1- Estrutura da carreira do Professor da Rede Estadual do Rio Grande do Norte

Categoria Funcional	Níveis	Classes	Habilitação
Professor	N-I	A a J	Nível Médio na modalidade Normal
	N-II		Licenciatura curta + 1 ano de estudos adicionais.
	N-III		Licenciatura Plena ou outra Graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica.
	N-IV		Licenciatura Plena ou outra Graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica e título de Especialista.
	N-V		Licenciatura Plena ou outra Graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica e título de Mestre.
	N-VI		Licenciatura Plena ou outra Graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica e título de Doutor.

Fonte: Adaptado de RN (2006)

Nota:

Percentual entre as classes = 5 %, percentual entre os Níveis I e II = 15 %; o percentual entre os Níveis I e III = 40 %; o percentual entre os Níveis I e IV = 50 %; o percentual entre os Níveis I e V = 70 % e o percentual entre os Níveis I e VI = 130 % (RN, 2006).

De acordo com o quadro 1, a carreira do professor e do especialista divide-se em níveis referentes à titulação acadêmica, sendo da formação normal/médio ao doutorado. Já as classes equivalem ao tempo de serviço, que, após o estágio probatório, a cada dois anos, adquirem uma nova letra. Do Nível I ao V, o PCCR prevê uma mudança de até 130%, acrescida ao vencimento. De uma classe para outra, o acréscimo é de 5%.

A política de valorização, presente no PCCR, é resultado do contexto das deliberações do cenário nacional e local que busca estruturar a carreira do professor considerando os princípios da formação inicial e continuada, da carreira, da jornada de trabalho e da remuneração.

Leher (2010) compreende a valorização do magistério com base em duas dimensões objetivas e subjetivas que são indissociáveis. A dimensão objetiva envolve os elementos relacionados à regulação da profissão do magistério e aos aspectos funcionais para o exercício da profissão, tais como: regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação, assegurado no contrato de trabalho, e condições de trabalho. Para os professores das redes públicas de ensino, o PCCR assume a função de contrato de trabalho, o qual é responsável por regulamentar a carreira do servidor

público. A segunda dimensão, a subjetiva, envolve reconhecimento social, autorrealização, dignidade profissional e aspectos relacionados ao valor simbólico, atribuídos à profissão docente. Leher (2010) argumenta, ainda, que, na análise da valorização do magistério, é preciso considerar as exigências de formação mínima e as regras de acesso aos cargos em que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de educação.

Nesse contexto, a carreira ocupa um espaço central nos aspectos da valorização do magistério na medida em que é ela que vai oportunizar o crescimento e a dignidade profissional devendo estar referendada na participação e interesses da categoria. Para Bollmann (2010), a carreira constitui a coluna dorsal do processo educativo, uma vez que exerce grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação. De acordo com a autora, a carreira docente,

Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmica científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. (BOLLMANN, 2010).

O PCCR da rede pública estadual do RN vincula a carreira docente considerando a maioria dos elementos apontados por Bollmann (2010), no que concerne às condições de trabalho. Na legislação estadual, não há referências sobre o que seria condições apropriadas à prática docente. Já em relação à avaliação de desempenho, ela está prevista no PCCR a partir dos movimentos da progressão e promoção.

3. A implementação da lei nº 11.738/2008 na rede pública estadual de ensino do RN (2008-2014)

Na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, o valor do Piso determinado pela Lei nº 11.738/2008, passou a integrar o vencimento dos professores, constituindo, assim, um instrumento de regulamentação e correção monetária dos vencimentos, com efeitos positivos, conforme observado no capítulo anterior.

Na tabela 1, a seguir, compara-se o crescimento da despesa com vencimento por ano do magistério da rede pública estadual do RN em detrimento do crescimento do valor do PSPN instituído pelo governo federal.

Com essas informações, é possível observar a repercussão que a implementação do PSPN ocasionou na dinâmica da despesa relacionada ao vencimento dos professores estatutários⁷.

Tabela 1- Crescimento da despesa com vencimento por ano do magistério da Rede Estadual do RN *versus* o crescimento do PSPN (2008-2014)

Ano	Despesa com vencimento em R\$	Crescimento (%)	Variação total % (2008-2014)	Valor do PSPN em R\$*	Crescimento (%)	Variação total % (2008-2014)
2008	208.233.777,80	-	88	950,00	-	79
2009	207.666.065,35	0		950,00	0	
2010	225.885.164,90	9		1.024,67	8	
2011	246.329.980,57	9		1.181,34	15	
2012	349.695.101,18	42		1.451,00	23	
2013	379.192.573,61	8		1.567,00	8	
2014	391.853.633,98	3		1.697,00	8	

Fonte: Brasil (2015) e RN (2014).

Notas:

(1): Valores percentuais arredondados.

(2): *Valores definidos para aqueles professores que possuem formação em nível médio e jornada de trabalho de até 40 horas.

Na tabela 1, observa-se que a variação da despesa com vencimento, no ano de 2009, foi inexistente. Essa ocorrência está relacionada ao fato de que não houve reajuste no vencimento das funções docentes nesse ano. No ano de 2010, foi implementado um reajuste de 7.15% sob o vencimento das funções docentes. Desse modo, esse reajuste ocasionou um aumento da despesa anual de 9% em função do ano de 2009.

A partir do mês setembro de 2011, o PSPN começou a ser implementado no vencimento dos professores, refletindo no crescimento da despesa anual, em 2012, apresentando como o maior da série histórica (2008-2014).

Convém destacar que a variação do número de funções docentes (tabela 2) incide diretamente sobre os percentuais de despesa com vencimento. Assim, nos anos de 2010 e 2012, houve uma queda de 0% das funções docentes, repercutindo no aumento da despesa com vencimento em relação ao ano anterior.

Ao longo da série histórica (2008-2014) a despesa do governo do RN com o vencimento do magistério ativo cresceu 88% e a variação total do valor do PSPN instituído pelo governo federal

⁷ Destaca-se que, na rede estadual de ensino do RN, o quadro de professores também é composto pelos os profissionais temporários que ingressam na rede de ensino mediante processo seletivo de contratação temporária. Para os fins desse estudo, foram considerados, apenas, os professores estatutários ou efetivos que possuem sua carreira regulamentada pelo PCCR (Lei nº 322/06) e ingressam na rede mediante concurso público.

foi de 79%, ou seja, uma diferença de 9% de uma para outro. Isso implica dizer que o PSPN foi implementado na rede pública estadual de ensino e que, quando se considera o valor total pago pelo estado do RN no vencimento de todos os professores dos mais diversos níveis e classes, o crescimento acumulado é 9% maior do que o aumento dos valores instituídos pelo PSPN.

Na tabela 2, faz-se uma comparação da despesa por ano com vencimento em função do número de funções docentes estatutárias e ativas.

Tabela 2- Vencimento anual do magistério da Rede Estadual do RN *versus* número de funções docentes (2008-2014)

Ano	Investimento no vencimento	Número de funções docentes*	Variação (%) do número de funções docentes	Variação total % (2008-2014) do número de funções docentes
2008	208.233.777,80	19.134		-15
2009	207.666.065,35	19.017	-1	
2010	225.885.164,90	19.069	0	
2011	246.329.980,57	18.339	-4	
2012	349.695.101,18	18.307	0	
2013	379.192.573,61	17.978	-2	
2014	391.853.633,98	16.290	-9	

Fonte: RN (2014).

Nota: *Referência mês de outubro.

Na tabela 2, nota-se que a despesa com o vencimento tem crescido na série histórica (2008-2014). Quando se compara com o número de funções docentes na rede pública estadual de ensino, observa-se que elas têm diminuído, portanto, o governo do estado do RN tem gasto mais para uma menor quantidade de funções docentes ao longo dos anos.

Na série histórica 2008-2014, a diminuição do número de funções docentes representa uma queda de (-15%), o ano mais expressivo em diminuição foi o de 2014. Atribui-se esse fenômeno ao conjunto de aposentadorias e exonerações concedidas. Nesse mesmo período (2008-2014), a despesa com vencimento aumentou em 88%.

Nota-se que o valor gasto por parte do governo do RN com vencimento tem crescido e que a implementação dos reajustes do PSPN vem proporcionando efeitos positivos, na medida em que é constatado o aumento progressivo dos valores gastos pelo governo estadual para o pagamento dos vencimentos de todas as funções docentes.

4. Considerações finais

A análise relativa à política de valorização salarial do magistério através do PSPN e evidenciou que o processo de valorização do magistério, a partir da década de 1990, demonstra uma clara melhoria através da demarcação de direitos constitucionais, entre eles, destacam-se a institucionalização dos PCCR, garantindo uma configuração de carreira mais atrativa e o PSPN que representa a possibilidade de uma remuneração mais digna aos profissionais do magistério. Quanto à implementação da Lei nº 11.738/2008, no contexto da rede pública estadual de ensino do RN no período 2008 a 2014, destaca-se os seguintes fatores, a saber:

- a) A despesa do governo do RN apenas para o pagamento do vencimento dos professores cresceu 88% no período 2008-2014, esse aumento deveu-se as correções derivadas da implementação do PSPN;
- b) Quanto às funções docentes, ocorreu uma diminuição na quantidade de (-15%) no período de 2008-2014, acompanhado do crescimento da despesa com o vencimento.

Não obstante algumas evidências positivas em consequência, especialmente, da implementação do PSPN na rede pública estadual de ensino do RN, os desafios na luta pela valorização do magistério continuam, sobretudo, para que o PCCR, de fato, seja um instrumento que respalde o avanço da carreira dos professores e que eles possam trabalhar em condições de trabalho dignas ao exercício de sua profissão.

Nesse contexto, a categoria do magistério necessita possuir conhecimento crítico da realidade na qual está inserida, em face das condições de sua valorização, propugnando por mudanças e ações concretas por parte do governo.

Referências bibliográficas

- Bollmann, M.G.N (2010). *Carreira docente*. In: Oliveira, D.A. & Duarte, A.M.C. & Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. 1 CD ROM
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 out. 1988. Recuperado em: 4 setembro de 2017, de <<http://www.senado.gov.br>>.
- Brasil (2008). Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996b.
- Brasil (2015). Ministério da Educação. *Piso salarial de professores: 2008-2014*.

Recuperado em: 4 setembro de 2017, de < <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>.

Ferreira, Maria Aparecida dos Santos (2014). *O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN*. 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-Graduação em Educação.

Leher, R (2010). *Valorização do magistério*. In: Oliveira, D.A. & Duarte, A.M.C. & Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. 1 CD ROM

Oliveira, Dalila (2013). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Recuperado em 2 de outubro de 2017, de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>.

Pinto, José Marcelino Rezende (2009). Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Recuperado em 30 de outubro de 2017, de <<http://www.esforce.org.br>>.

Rio Grande Do Norte (2006). Lei Complementar nº 322/06. Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual referente à educação básica e a educação profissional. *Diário Oficial do Estado*, Natal, RN, 12 jan.

Rio Grande Do Norte (2014). Secretaria de Administração e Recursos Humanos. *Folha de pagamento dos profissionais do Magistério público da Rede Estadual do RN: 2008-2014*. Natal/RN.

Vieira, Juçara Dutra (2013). *Piso Salarial para os Educadores Brasileiros: quem toma partido?* Campinas, SP: Autores Associados.

Vieira, Juçara Dutra (2014). Valorização dos profissionais: a carreira e salários. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.8, n.15.

Os professores deputados no Estado Novo - representações sobre o ensino liceal e profissão

Teresa Maria Novais Moreira*

Resumo

A comunicação apresentada é uma reflexão sobre o estatuto social e político dos professores do ensino secundário durante o Estado Novo, a partir das intervenções parlamentares dos deputados professores do ensino liceal. As questões que norteiam esta reflexão são as seguintes: que concepções emergem nas intervenções parlamentares sobre o ensino liceal e o exercício da docência? Que fatores interferiram na formulação do seu discurso? É possível traçar um perfil da figura do professor liceal? Até que ponto tiveram capacidade de influenciar as decisões tomadas? Que concepção deixam transparecer sobre o ensino secundário?

As fontes que suportam este trabalho são as atas da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa para levantamento das intervenções parlamentares e os pareceres sobre as propostas legislativas, que suportaram o debate, quando era o caso. Na parametrização dos cortes o critério adotado foi a consideração dos decretos legislativos que regulamentaram o ensino liceal (de 1935, 1936, 1947, 1967 e 1973) e definem os grandes momentos e tendências do debate parlamentar. Para além disso foram, ainda, considerados os diplomas legislativos relacionados com as temáticas que foram trazidas à discussão na Assembleia Parlamentar.

A pertinência do tema desta investigação e o seu contributo para o Congresso está no tema proposto, o protagonismo social e político concedido aos professores do ensino secundário durante o Estado Novo e o contributo que deram à projeção no debate parlamentar das questões relacionadas com a identidade e profissionalidade docente.

Palavras-chave: Assembleia Nacional, professor, profissionalidade, ensino liceal.

Abstract

The presented communication is a reflection on the social and political status of the secondary school teacher during Estado Novo based on the parliamentary interventions of the deputy teachers of secondary educations. The questions that guide this reflection are the following: What conceptions emerge in the parliamentary interventions on high school education and the exercise of teaching? Which factors interfered in the formulation of their speeches? Is it possible to draw a profile of the high school teacher figure? To which extent were they able to influence the decisions made? Which vision do they show about secondary education?

The sources in which this work was developed are the minutes of the National Assembly and the Corporate Chamber in order to examine the parliamentary interventions and the opinions on the legislative proposals that supported the debate, when applicable. When determining the parameters of the cuts, the criteria adopted took into account the legislative decrees that regulated secondary education (1935, 1936, 1947, 1967 and 1973) and that defined great

* teresa.novais.moreira@gmail.com

moments and trends in the parliamentary debates. Moreover, legislative acts related to the topics that were brought to the discussion in the Parliamentary Assembly were also considered.

The relevance of the topic of this research and its contribution to the congress is in the proposed subject- the social and political role of the secondary school teachers during Estado Novo and their contributions of the projection of issues related to identity and professionalism.

A comunicação apresentada centra-se na figura dos professores do ensino secundário liceal, que foram deputados durante o Estado Novo, e desenvolve-se em torno de dois vetores estruturantes — as representações dos deputados professores sobre o ensino liceal e o protagonismo social dos deputados.

Esta reflexão tem como universo documental as atas da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa, de onde foram retirados os discursos e intervenções efetuadas pelos deputados professores em momentos significativos do debate sobre o ensino liceal, designadamente nos anos de 1935, 1936, 1947, 1967 e 1973, que correspondem a períodos de discussão e/ou implementação dos decretos legislativos que regulamentaram este nível de ensino.

O interesse pela anterioridade do discurso educativo decorre da leitura e profunda reflexão sobre o trabalho desenvolvido por historiadores e investigadores no domínio das políticas educativas, do ensino liceal e do seu papel no quadro do projeto político do Estado Novo e que suportam a minha «filiação intelectual», socorrendo-me de uma feliz expressão de Ramos do Ó.

Com efeito, os quadros mentais que suportaram a minha aventura pelas atas da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa sustentam-se nas obras de referência e artigos nos mais variados domínios da história da educação no Estado Novo em geral, e do ensino liceal em particular. Desde logo, estudos sobre a natureza política do regime (LUCENA, 1984, 1994; CRUZ, 1982; CALDEIRA, 1986; ROSAS, 1992, 1996, 2000, 2001; 2012; LOFF, 2008; TORGAL, 2009; PINTO & CARVALHO, 2012); sobre a composição e funcionamento das instituições legislativas (OLIVEIRA, 1992; CASTILHO, 2007; FERREIRA, 2009); sobre a política educativa do Estado Novo (MÓNICA, 1978; AMBRÓSIO, 1985; CARVALHO, 1986; FORMOSINHO, 1987; NÓVOA, 1992; BARROSO & NÓVOA, 1999; TEODORO, 1999; BIANCHI, 2000; CASULO, 2010); a organização pedagógica e administrativa do Liceu (BARROSO, 1995, 1999; Ó, 2002, 2009); obras de apoio à caracterização político-ideológica dos protagonistas do debate político (CRUZ & PINTO, 1985; CARVALHO, 2001, 2009, 2010; FERNANDES, 2001, ARAÚJO, 2007); estudos especializados no domínio da raça (ESTRELA, 1973; VAQUINHAS, 1992; MADUREIRA, 2003; FERREIRA, 2004; GÓIS & LOVISOLO, 2005; PINTASSILGO, 2008; MATOS, 2012; HENRIQUES, 2012); sobre a formação moral e cívica da juventude (PIMENTEL, 2000; VIANA,

2001; VICENTE, 2004; PINTO, 2014); de reflexão sobre a profissionalidade docente e carreiras de professores (NÓVOA, 1987, 1992, 1996; NÓVOA & POPKEWITZ, 1992; PINTASSILGO, 2005, 2008; RESENDE, 2003; PINTASSILGO & MOGARRO & HENRIQUE, 2010; FERNANDES, 2010); sobre as reformas do ensino liceal (STOER, 1983; ADÃO, 2001; ADÃO & REMÉDIOS, 2005, 2008) e de contextualização dos planos de fomento económico (NUNES & BRITO, 1992; AFONSO & FERNANDES, 2005).

Considerando, no âmbito deste artigo, os estudos produzidos no campo políticas educativas e da profissionalidade docente durante o Estado Novo, educação, saliento o contributo desses trabalhos na interpretação do debate parlamentar sobre o ensino liceal pelo conjunto de ferramentas e quadros mentais que me forneceram nestas áreas.

No entanto, a reconstituição das intervenções dos protagonistas no decurso do Estado Novo (1935-1974), enquanto objeto de estudo *per si*, é uma proposta de abordagem diferenciada das questões educativas por colocar no centro da análise os deputados e permitir uma visão histórica dos contornos do debate parlamentar.

Na construção desta narrativa sobre as perceções dos deputados sobre o ensino liceal tornou-se claro que era necessário ampliar o espectro da análise, estendendo-a ao levantamento das intervenções que não se reportavam exclusivamente ao ensino liceal, mas que de alguma forma contribuíam para um cabal entendimento do objeto de estudo, como era o caso das intervenções dos deputados professores ligados ao ensino técnico.

Um fator que não pode deixar de ser evidenciado, para uma cabal compreensão das intervenções dos deputados professores, relaciona-se com a organização corporativa da Nação, fórmula adotada pelo Estado Novo, que se assumia como um compromisso nacional de oposição ao individualismo liberal, à luta de classes e ao sindicalismo¹ e transformava a Assembleia Nacional num espaço de representação de interesses profissionais comprometidos com o regime, conforme acentua Castilho (2007:289).

Sobre o protagonismo social dos professores durante o Estado Novo importa recordar os números apontados por Castilho sobre o perfil ocupacional dos deputados da Assembleia Nacional, que apresentam um valor na ordem dos 8% no decurso das onze legislaturas para a categoria dos professores não universitários. E quando se faz uma análise comparada por períodos, constata-se que entre a VIII e a XI legislatura, os professores não universitários

¹ Estatuto do Trabalho Nacional, capítulo III, alínea) do trabalho por conta do Estado, p. 1656, Decreto-lei nº 23048 de 23 de setembro de 1933 e, ainda, as sistematizações sobre o corporativismo e a instituição corporativa de Castilho (2008:79-83) e Estevão (2009:1-4).

ultrapassam mesmo em representatividade os professores universitários (CASTILHO, 2007:226). Mas não só os números atestam o seu protagonismo social, como também as intervenções permitem retirar conclusões sobre a forma como os deputados professores percecionam a sua função enquanto deputados e constroem uma identidade assente na apurada preparação técnica, já que em termos políticos estão em consonância com a Situação.

Ao longo das legislaturas, as intervenções dos deputados professores deixam transparecer o cuidado com que se preparavam para as mesmas, traduzido na forma como introduziam no debate sobre as orientações da política educativa os contributos das correntes pedagógicas dominantes, o rigor na abordagem das questões que exigiam conhecimento técnico e domínio das condições em que desenvolvia a atividade dos professores e o conhecimento das realidades do terreno. Apesar do hemiciclo nunca ter sido o lugar de reunião de interesses conflituantes, como conclui o mesmo autor (CASTILHO 2007:292), a verdade é que os deputados professores, estando em substância de acordo com o regime, não deixaram de, amiúde, assumir o seu papel de porta-voz da classe docente e dos círculos eleitorais que representavam.

Neste processo claramente emergiram duas realidades que se entrecruzam com um dos eixos estruturantes deste congresso, no que diz respeito às orientações da política educativa e às questões relacionadas com a afirmação da profissionalidade docente. O embate entre o ensino técnico e o ensino liceal, uma questão que se assumiu sempre muito delicada no que diz respeito à discussão das políticas educativas e o protagonismo dos deputados professores, que espelhava o estatuto social e político dos professores do ensino secundário durante o Estado Novo. Este artigo desenvolve-se em torno destes dois eixos.

Para compreendermos a emergência destas temáticas temos de recuar à publicação do «Plano dos Lyceos Nacionais» pela Direção-Geral da Instrução Pública, no decreto de 17 de novembro de 1836, no governo de Passos Manuel, que institucionalizou o ensino liceal. O diploma surgia justificado pela necessidade de dotar o país de uma estrutura que permitisse a preparação dos filhos da burguesia para o prosseguimento de estudos ou de preparar «as grandes massas de Cidadãos que não aspiram aos estudos superiores»², de um conjunto de saberes científicos e técnicos, tendo em vista o progresso material do país. Com este decreto inaugurava-se o ensino secundário oficial»³, que retirava da domesticidade e do foro privado dos professores a instrução secundária e abria a porta ao debate sobre as orientações políticas neste nível de ensino.

² Decreto de 17.11.1836, *Collecção das Leis e outros Documentos Officiaes*, Sexta Série, 1837, p. 136.

³ Dotado de uma «gramática escolar e «tecnologia educativa» postas ao serviço da ideologia Liberal: alterava o funcionamento disperso das cadeiras por um plano de estudos com atualização das disciplinas

Dadas as circunstâncias políticas vividas em Portugal durante a primeira metade do século XIX, marcada por uma forte instabilidade governativa de que o setembrismo era disso exemplo, a ação legislativa dos governos entre 1836 e 1894/95 vai ser inconsequente e mesmo contraditória (BARROSO; 1995:164), contudo, mas que não deixou de evidenciar o emergir de uma tendência na estrutura pedagógica do Liceu (1995: 164), cujo impulso decisivo ocorreu com a «reforma de Jaime Moniz» de 1894/95⁴ e enformou todo o pensamento subsequente sobre o ensino liceal, conforme disso nos dá conta Ramos do Ó, quando afirma que as reformas que se seguiram limitaram-se a «aperfeiçoar, redirecionar ou reordenar» o que estava criado (2009: 42)⁵.

É no decurso do processo de regulamentação do ensino liceal e da discussão gerada em torno das finalidades do ensino, o plano de estudos e o regime de ensino e das quais decorre o papel do professor que emerge a oposição entre o ensino liceal e o ensino técnico e as perceções dos professores sobre a sua identidade profissional, que delas dão eco os deputados em geral e os deputados professores em particular, ocupando um espaço significativo no debate parlamentar⁶.

João Barroso demonstrou de forma muito clara a forma como estas questões se interligaram quando o legislador coloca a tónica na natureza formativa do ensino liceal, ao distinguir o «saber culto», que correspondia as disciplinas científicas, próprias do modelo de ensino superior, e o «saber ensinado» das disciplinas, do curso liceal. Esta clarificação impunha-se para justificar as contingências de articulação num plano de estudos de disciplinas de áreas diferentes do conhecimento (1995:174) e para redefinir o papel do professor no ensino secundário.

Contudo, a criteriosa regulamentação servia dois interesses, o assegurar do cumprimento das finalidades do ensino liceal e a funcionalização do professor do ensino liceal, que deixava de ser o «proprietário» da sua disciplina para passar a ser o executante de um saber. Desta consideração decorria, naturalmente, a imposição do regime de admissão ao magistério

de ensino, através do redimensionamento do ensino das humanidades e a introdução das ciências e da técnica; regulamentava o recrutamento dos professores, o método de ensino, a calendarização das atividades letivas, os exames, a disciplina e a criação de uma estrutura diretiva (reitor e conselho de professores subordinado àquele), responsável pela administração e fiscalização do funcionamento do Liceu.

⁴ João Franco era ministro do Reino e Jaime Moniz ocupava a vice-presidência do Conselho Superior de Instrução Pública. Foi no desempenho deste cargo que desenvolveu a reforma do ensino secundário, publicada no Decreto de 22.12.1894, *Diário do Governo*, nº 292, e respetivo Regulamento de 14.08.1895, *Diário do Governo*, nº 183.

⁵ Ramos do Ó acentua o facto de as coordenadas da matriz do ensino liceal se terem mantido inalteráveis ao longo do Estado Novo no domínio da organização pedagógica curricular e administrativa (regime de ensino, finalidades, plano de estudo, cursos, carga letiva, exames e certificações, tipologias dos liceus, estruturas internas de coordenação e direção), as infraestruturas (instalações e equipamentos).

⁶ Como disso dão conta estudos especializados como os de Áurea Adão⁶ relativamente ao século XIX e o estudo por mim efetuado sobre o debate parlamentar sobre o ensino liceal durante o Estado Novo

secundário. Doravante, para ser professor seria necessário demonstrar competências pedagógicas e não apenas preparação científica⁷.

Feitas estas considerações, importa agora recentrar a análise no objeto desta comunicação, as representações dos deputados professores sobre o ensino liceal e o protagonismo social e político concedido aos professores do ensino secundário durante o Estado Novo.

Considerando a multiplicidade de intervenções parlamentares que decorreram entre 1935 e 1973, com as mais diversificadas temáticas, e sobre as quais não seria possível dar conta num texto com estas características, foram identificadas duas áreas que se afiguram pertinentes para a compreensão das representações dos deputados sobre o ensino liceal, pela sua transversalidade e atualidade, as fricções entre o ensino liceal e o ensino técnico e a identidade profissional.

A área que emerge em volta do ensino liceal marcou, de forma acentuada o debate parlamentar no decurso das onze legislaturas, ainda que com contornos diferenciados. Entre 1935 e 1947 o debate foi marcado pela discussão em torno da matriz mais adequada ao cumprimento das finalidades do ensino liceal:

Fala-se aqui apenas numa finalidade do ensino secundário: ministrar elementos de cultura geral, e apontam-se depois, como consequências daí derivadas, a preparação para a vida social e a preparação para estudos superiores⁸.

As prioridades do regime eram a preparação das elites «que eduquem e dirijam a Nação»⁹, formadas nas universidades, mas preparadas no ensino liceal e foi neste quadro que se integrou a importância que o ensino liceal assumiu na política educativa do Estado Novo, enquanto agente formador do escol necessário à renovação nacional e do novo homem que se pretendia criar.

O debate surgido em torno das finalidades do ensino liceal põe em evidência uma realidade, o reconhecido valor social deste ramo do ensino do secundário em detrimento de outros, visto como meio de acesso aos cargos intermédios e superiores da administração pública. O projeto de lei apresentado pelo deputado Nobre Guedes, na sessão de 4 de abril de 1935, que propunha que fosse dada prioridade dos diplomados pelo ensino técnico na colocação nos serviços do

⁷ Conforme estava previsto no regulamento geral com o título «Da admissão ao magistério secundario do estado. Capítulo XXV – Dos Concursos» (Decreto de 14.08. 1895, *Diário do Governo*, nº 183).

⁸ *Diário das Sessões*, I Legislatura; 1ª sessão, nº 37, de 28.03.1935, p. 754.

⁹ Deputado Luís, de Pina, na sessão parlamentar de 5 de abril de 1943, *Diário das Sessões*, III Legislatura, sessão nº 37, de 05.04.1943, p. 357.

Estado e das autarquias, denuncia esta clara hierarquização social dos diferentes ramos do ensino praticada pelo próprio Estado:

Entre nós observa-se esta incoerência: o Estado esforçando-se pelo aperfeiçoamento e difusão do ensino técnico profissional e, ao mesmo tempo, consentindo que, nos seus serviços, diversas profissões sejam exercidas por quem não possui para elas a respetiva habilitação oficial. Ora, o baixo nível cultural e técnico do nosso meio operário exige que, por igual, se acabe com os analfabetos e com os profissionais ignorantes, que são também analfabetos no campo da ciência técnica¹⁰.

O que acontecia era que os lugares na administração pública eram tomados ou por candidatos com habilitações básicas ou habilitados com cursos liceais, de acordo com a função a que se candidatavam. Mas esta visão hierarquizada dos dois ramos de ensino era igualmente partilhada pelos próprios agentes do ensino, os professores, conforme o denuncia o deputado Moreira de Almeida, na sessão parlamentar de 14 de janeiro de 1936, numa intervenção pedagógica e ardilosa, fazia questão em distinguir os propósitos culturais do ensino liceal, de cariz mais teórico, das intenções informativas do ensino técnico, de natureza mais prática. O parlamentar reclamava uma identidade própria a cada um dos ramos de ensino e afirmava que isso nem sempre era compreendido pelos próprios professores dos dois ramos de ensino, como se depreende das suas palavras:

E assim é que nós temos assistido por vezes ao paradoxo de, em alguns liceus, certos professores chegarem a ensinar os seus alunos a fazer análises de vinhos, e, nas escolas do ensino técnico, alguns professores de português terem perdido bastante tempo a falar no lirismo camoniano e nas éclogas do Bernardim Ribeiro. É que muitas vezes o professor de um liceu não tem em vista a finalidade formal do seu ensino, e também algumas vezes os professores das escolas técnicas não atendem à finalidade informativa e prática das suas aulas¹¹.

A verdade é que o estereótipo social sobre a natureza inferior do ensino técnico se manteve (e acrescentaria se mantêm) alimentado até pelo debate em torno dos exames de admissão ao Liceu e ao ensino superior enquanto instrumento de seleção do escol e de regulação da oferta e da procura do sistema educativo público (Ó, 2010: 43) ao desviar para o ensino técnico os que não conseguiam vencer os exames liceais. Não menos polémicas seriam as palavras do

¹⁰ *Diário das Sessões*, I Legislatura, 2ª sessão, nº 60, de 08.01.1936, p. 196.

¹¹ *Diário das Sessões*, I Legislatura, 2ª sessão, nº 64, de 14.01.1936, p. 246.

deputado Mário de Figueiredo quando, na sessão de 11 de dezembro de 1952, falava em «falta de verdadeiro espírito técnico»¹² nos alunos portugueses, considerando que procuravam obter no ensino técnico a equiparação para ascender aos cargos públicos, fugindo à exigência do ensino liceal.

Terminava esta matéria evocando as palavras do deputado Prabacor Rau na Assembleia Nacional, em 3 de agosto de 1971:

O ensino liceal era, e não sei se ainda o é, um ensino considerado de mais nível, frequentado, em regra, por alunos filhos de pais com mais posses. Era, em suma, um ensino destinado a uma classe que se considerava melhor. Para a escola técnica, isto é, para os cursos do comércio e da indústria, iam, permita-se-me o termo, os filhos da plebe e da gente mais simples. Andar no liceu era mais chique do que ser aluno do ensino profissional. Era assim e, repito, não sei se ainda é.

A defesa da profissionalização dos professores foi uma bandeira dos deputados ligados ao ensino, e decorre da tomada de consciência, como demonstram os estudos de J. Pintassilgo, de que a formação especializada, pela competência específica que conferia ao professor no ensino de uma dada disciplina (2002: 1), era a única via do reconhecimento social da função docente. Ora, conforme acentua A. Nóvoa, a situação geral dos professores retrocedeu entre 1930 e 1960, quer em termos de vencimento auferido, quer em termos de desprofissionalização do professorado em face das dificuldades¹³ levantadas à realização dos estágios (1992 a: 497-498). Na Assembleia Nacional, a consciência profissional dos professores ganha terreno a partir dos anos 50 do século XX, como disso nos é dado conta nas sucessivas intervenções parlamentares, quando se denunciavam as dificuldades e constrangimentos levantados à profissionalização. Esta questão não pode ser dissociada de outras realidades — a explosão

¹² *Diário das Sessões*, V Legislatura, 4ª sessão, nº 179, de 11.12.1952, p. 310.

¹³ No caso do ensino liceal o percurso para atingir a qualificação profissional tinha sido claramente dificultado com a reforma do ensino em 1936, pois incluía as cadeiras pedagógicas, o exame de admissão ao estágio, dois anos de estágio nos liceus normais e o exame de Estado). Situação que viria ser agravada com o Estatuto do Ensino Liceal de 1947, que centralizava os estágios pedagógico e a prestação de provas em Exame de Estado em Coimbra, no Liceu Normal D. João III para os professores e no Liceu Infanta D. Maria, para as candidatas femininas. O processo demorado e dispendioso para o candidato, que para além das despesas de deslocação e instalação, tinha ainda de pagar as propinas. Em 1956, foram restabelecidos os estágios pedagógicos no Liceu Pedro Nunes e, no ano seguinte, Liceu D. Manuel II em Liceu Normal, foi também transformado em centro de estágios, mas dirigido apenas aos cursos das áreas das ciências, dado que não existia uma faculdade de letras na Universidade do Porto. Para dar resposta à desproporção de sexos foram criadas condições especiais de acesso aos estágios para os candidatos masculinos.

escolar¹⁴, a sobrelotação dos liceus¹⁵ e o tratamento discriminatório entre os professores e as professoras —que não serão aqui analisadas por estarem fora do âmbito deste trabalho.

O problema da desprofissionalização dos professores já havia sido levantado, de forma contundente, pelo deputado Ernesto Subtil que, embora não sendo professor, manifestava a sua preocupação, na sessão de 23 de março de 1943, pela degradação do nível dos quadros docentes do Liceu e o crescimento acentuado do número de professores contratados, sem qualquer habilitação pedagógica. Atribuía responsabilidades à falta de atratividade do ensino liceal público, fruto da instabilidade profissional em que eram mantidos, durante anos, os professores auxiliares e agregados e, ainda, pelos baixos salários praticados.

Mas seria o deputado Galiano Tavares que, na sessão legislativa de 30 de novembro de 1950, com a sua intervenção, viria a dar novos contornos à questão, ao dar conta da difícil situação dos professores agregados de todos os ramos de ensino (cf. Quadro 1) que prestavam serviço durante anos, sem que esse tempo lhes fosse considerado para efeito de diuturnidades¹⁶, por não haver lugar à recuperação da contagem do tempo de serviço depois da passagem à efetividade (situação agravada pela falta de abertura de vagas por restrições orçamentais).

¹⁴ A propósito do ensino liceal António Nóvoa acentua, que num período de trinta anos população escolar sextuplicou, ainda que a rede escolar liceal pública não tenha crescido na mesma proporção, dado que o número de liceus tinha passado de 37 para apenas 43 entre 1930 e 1960 (1992a: 486). Nesta linha registe-se os dados aportados pelo deputado Galiano Tavares, que apresentava os números do crescimento da população escolar secundária que tinha passado dos 3596 alunos, em 1900-1901, para mais de 70 000 (ensino liceal e técnico), no ano letivo de 1956-1957, valores confirmados pelas Estatísticas da Educação. Diário das Sessões, VI Legislatura, 4ª sessão, nº 171, de 10.12.1956, p. 12.

¹⁵ Embora motivado por razões diferentes, o deputado Bartolomeu Gromicho dava conta de que a sobrelotação era transversal aos dois ramos de ensino, em 1955, quando afirmava: «É preciso – diz-se em muitas tribunas mais ou menos autorizadas – que a massa escolar liceal, a estoirar de inflação, seja desviada para as escolas técnicas. Pura ilusão e até perigosa ilusão! Esquecem os cangalheiros do ensino liceal que as escolas técnicas das cidades principais estão tão ultrapassadas em frequência como os liceus (...). De resto, a pletera dos liceus é irmã gémea da pletera das escolas industriais, das atuais e de todas as que se forem instituindo» Diário das Sessões, VI Legislatura, 3ª sessão, nº 107, de 12.12.1955, p. 158.

¹⁶ Galiano Tavares, como professor do ensino liceal, procurou, eventualmente, manter a distância dos interesses particulares dos professores do ensino liceal e, por isso, apresentou os números relativos à situação dos professores do ensino técnico que se encontravam anos a fio a lecionar, sem que tivessem tido qualquer tipo de recuperação do tempo de serviço depois de passarem à efetividade, «posso mesmo indicar número exato de anos de serviço nestas condições: 25, 20, 18, 15, 14, 11 e 10». Na sessão de 28 de fevereiro de 1951, o mesmo deputado Galiano Tavares apresentou um aviso prévio destinado a discutir o regime das diuturnidades nos diversos ramos de ensino e justificou a iniciativa com a necessidade de uma clarificação pelo governo do conteúdo dos artigos 146.º e 147.º do Estatuto do Ensino Liceal e 338.º do Estatuto do Ensino Técnico, que estabeleciam a concessão de diuturnidades. No decurso dos dois mandatos que Galiano Tavares cumpriu não foi dado seguimento a este aviso prévio.

Esta denúncia colocava em evidência uma outra realidade — o desigual tratamento dado pelo governo aos professores de outros ramos e graus de ensino face ao Liceu, não só a nível salarial, mas também das categorias profissionais, questão que viria ser abordada de forma muito contundente pelo deputado Rodrigues Prata (professor do ensino técnico) na sessão de 21 de janeiro de 1958, quando levantou os problemas dos professores de serviço eventual do ensino secundário, liceal e técnico.

Rodrigues Prata recordou que, «para igual regime de trabalho, obrigações e responsabilidades paralelas»¹⁷, devia haver igualdade de vencimentos entre os docentes do ensino liceal e técnico. O deputado considerava inaceitável, do ponto de vista ético, a discriminação diferença salarial praticada pelo Estado. Recordava que no ensino privado essa situação se verificava, até por imposição do governo. O deputado chamou, ainda, a atenção para os graves prejuízos que a situação provocava a nível do recrutamento dos professores para o ensino técnico e exemplificava com o valor das remunerações atribuídas aos professores em função do ramo de ensino em que exercessem funções: auferiam o vencimento mensal de 3.200\$, se fossem colocados num liceu e 2.800\$, se fossem colocados numa escola de ensino técnico¹⁸.

A diferença de vencimentos entre os docentes traduzia a visão hierarquizada do ensino, também plasmada na forma como eram considerados socialmente os diferentes graus e ramos de ensino em função do grau académico e da preparação pedagógica exigida para o desempenho das funções. Desta conceção resultava uma valorização salarial dos professores do ensino liceal, cujos vencimentos eram o dobro dos auferidos pelos professores primários (NÓVOA, 1992: 497) e acima dos auferidos pelos professores do ensino técnico, que, mesmo, nas categorias superiores (efetivos com duas diuturnidades), apenas logravam atingir o escalão auferido por um professor do ensino liceal sem diuturnidades (cf. Quadro 1).

Independentemente destas questões corporativas, importa aqui reforçar a nota de desinvestimento do Estado Novo no ensino em geral e na qualificação dos recursos humanos, em particular como o atestava a expressividade alcançada pelo movimento do «Grupo de Estudos dos Professores Eventuais e Provisórios», vulgarizado pela sigla GE, formado em novembro de 1970, que reivindicava a remuneração em férias e a recondução no ano seguinte, sintomático do ponto a que tinha chegado a contínua desvalorização profissional e social dos professores

¹⁷ *Diário das Sessões*, VII Legislatura, 1ª sessão, nº 15, de 21.01.1958, p. 348.

¹⁸ *Diário das Sessões*, VII Legislatura, 1ª sessão, nº 15, de 21.01.1958, p. 348.

Quadro 1 – Categorias profissionais dos Professores do Ensino Secundário e Primário (1935/1958)¹⁹.

Anos	1935/1958	1935/1958		1935	1958
Letras	Ensino liceal	Ensino técnico		Ensino primário	
H	Efetivos com 2 diuturnidades				
I					
J	Efetivos com 1 diuturnidade				
K	Efetivos sem diuturnidades				
M		Efetivos com 2 diuturnidades			
N	Agregados	Efetivos com 1 diuturnidade			
O		Efetivos sem diuturnidades			
P	-----	-----		-----	Efetivos com 3 diuturnidades
Q				Efetivos com 3 diuturnidades	Efetivos com 2 diuturnidades
R		Agregados		Efetivos com 2 diuturnidades	Efetivos com 1 diuturnidade
S		Mestres		Efetivos com 1 diuturnidade	Efetivos sem diuturnidades
T				Efetivos sem diuturnidades	Agregados
U				Auxiliares	

Como corolário das temáticas aqui apresentadas, uma breve referência ao aviso prévio sobre o ensino liceal (cf. Anexo 1), apresentado por Martinho Vaz Pires (reitor do Liceu Alexandre Herculano). O deputado convocava a assembleia para o combate à crise do ensino liceal por considerar que se estava perante um «problema nacional da mais alta importância (...) já que dos alunos liceais não-de sair os estudantes das Universidades e outras escolas superiores, e destes os responsáveis pela orientação de toda a vida da Nação»²⁰. Apelava, ainda, à premência de atribuição de incentivos ao recrutamento de professores sem distinções de género: «Urge, pois, reconquistar o homem e a mulher para o ensino liceal»²¹. Este debate mobilizou a participação significativa de um conjunto de deputados, dos mais variados setores da sociedade e, como seria expectável, a intervenção dos deputados ligados ao ensino técnico, como Peres Claro e Hirondino Fernandes que apontavam como um dos principais problemas do ensino

¹⁹ Fonte: Decretos- lei nº 26 115, de 23.11.1935 e 40 046, de 23.12.1958.

²⁰ *Diário das Sessões*, IX Legislatura, 1ª sessão, nº 39, de 23.03.1966, p. 697

²¹ *Diário das Sessões*, IX Legislatura, 1ª sessão, nº 39, de 23.03.1966, p. 697-698.

comum aos dois ramos, a carreira docente. Peres Claro concluía que a «classe dos professores não é hoje uma classe prestigiada, nem prestigiante»²², porque até os que não tinham sido considerados aptos para a frequência do estágio pedagógico eram admitidos no ensino como eventuais (agregados), o que não deveria ser possível em qualquer circunstância. Já o deputado Hirondino Fernandes, que fez questão de salientar que do ensino liceal apenas tinha conhecimento pelas memórias dos sete anos passados no Liceu, afirmava que a falta de professores qualificados era o único ponto em que convergiam o ensino liceal e o técnico.

O destaque dado a estas intervenções resulta do facto de encerrarem em si um posicionamento face às representações dos deputados sobre o ensino liceal e à profissionalidade docente. Se relativamente ao ensino liceal parece ter cristalizado a ideia da sua superior qualidade, fruto das finalidades que lhe estavam adstritas e que não era de todo consensual, já o reconhecimento da formação profissional como componente essencial da profissão docente é transversal a todos os deputados, independentemente dos ramos de ensino a que estavam ligados.

Por essa razão, termino esta incursão com uma breve nota para o aviso prévio sobre educação nacional (cf. Anexo 2), apresentado pelo deputado Nunes de Oliveira (professor universitário), na sessão de 19 de abril de 1963. A temática do aviso e os moldes da sua apresentação representavam uma rutura clara com as abordagens às questões educativas promovidas anteriormente, quer pela visão integrada da educação desde o ensino infantil e primário ao ensino universitário, quer pela crescente identificação de problemas comuns a todos os graus de ensino, que traduzia uma progressiva tomada de consciência do carácter transversal das temáticas educativas e fazia emergir a ideia de estatuto da educação nacional — símbolo dos novos tempos que emergiam e da urgência de uma reforma, que resolvesse um problema estrutural, a visão unificada do ensino secundário, que continua ainda hoje a ser uma questão fraturante na sociedade portuguesa.

Não queria terminar esta exposição sem deixar aqui uma ideia que foi impregnando o meu pensamento, depois do longo percurso que efetuei pelos mais de cem anos de reformas legislativas do ensino liceal e pelos cerca de quarenta anos de testemunho parlamentares sobre o ensino secundário liceal, que julgo estar bastante clara nas palavras proferidas pelo deputado Peres Claro na sessão de 2 de fevereiro de 1968:

Será que eles [os franceses] não percebem nada de pedagogia e de didática, para andarem sempre em trocas e ensaios, ou será que nós por cá temos tão assentes ideias

²² *Diário das Sessões*, IX Legislatura, 3ª sessão, nº 130, de 02.02.1968, p. 2370.

que as reformas de ensino se mantêm pelos anos fora, mesmo quando todos pedem nova reforma, por se verificar que os tempos ultrapassaram as intenções dos homens e que o desinteresse dos alunos não resulta do abaixamento geral do nível intelectual?²³

Qual deve ser a urgência de uma reforma? Questão que deixo à reflexão.

Fontes arquivistas

Arquivo Histórico Parlamentar – Assembleia Nacional. *Diário das Sessões, 1935-1974*. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/> [acesso em 30.12.2013].

Arquivo Histórico Parlamentar – *Actas da Câmara Corporativa, 1953-1974*. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/> [acesso em 30.12.2013].

Fontes legislativas

Estado Novo

Decreto nº 22 241. *Diário do Governo*, Suplemento, I Série, nº 43, 22.02. 1933.

Lei nº 1905. *Diário do Governo*, nº 115, I Série, 21.05.1935.

Decreto-lei nº 26 676. *Diário do Governo*, nº 170, I Série, 25.07. 1935.

Decreto-lei nº 26 115. *Diário do Governo*, nº 272, I Série, 23.11.1935.

Lei nº 1941, *Diário do Governo*, nº 84, I Série, 11.04. 1936.

Decreto-lei nº 26 611. *Diário do Governo*, nº 116, I Série, 19.05. 1936.

Decreto-lei nº 27 084. *Diário do Governo*, nº 241, I Série, 14.10. 1936.

Decreto-lei nº 27 085. *Diário do Governo*, nº 241, I Série, 14.10. 1936.

Decreto nº 27 301. *Diário do Governo*, nº 284, I Série, de 04.12. 1936.

Decreto nº 28 262. *Diário do Governo*, nº 285, I Série, 08. 12. 1937.

Decreto nº 31 036. *Diário do Governo*, nº 301, 1º Suplemento, I Série, 28.12.1940.

Decreto-lei nº 31 255. *Diário do Governo*, nº 103, I Série, 06. 05. 1941.

Decreto-lei nº 31 544. *Diário do Governo*, nº 228, I Série, 30.09.1941.

Decreto-lei nº 32 234. *Diário do Governo*, nº 203, I Série, 31.08. 1942.

Decreto-lei nº 34 053. *Diário do Governo*, nº 232, I Série, 21.10. 1944.

Despacho republicação da Constituição Política da República Portuguesa, *Diário do Governo*, nº 271, I Série, 06.12. 1945.

Lei nº 2025. *Diário do Governo*, nº 139, I Série, 19.6.1947.

Decreto-lei nº 36 507. *Diário do Governo*, nº 216, I Série, 17.09.1947.

²³ *Diário das Sessões*, IX Legislatura, 3ª sessão, nº 130, de 02.02.1968, p. 2368.

Decreto-lei nº 36 508. *Diário do Governo*, nº 216, I Série, 17.09 1947.
 Decreto nº 37 112. *Diário do Governo*, nº 247, I Série, 22.10. 1948.
 Decreto-lei nº 37 028. *Diário do Governo*, nº 198, I Série, 25.08.1948
 Decreto nº 37 029. *Diário do Governo*, nº 198, I Série, 25.08. 1948.
 Decreto-Lei nº 37 798. *Diário do Governo*, nº 69, I Série, 08.04.1950.
 Decreto-Lei nº 37 944. *Diário do Governo*, nº 168, I Série, 29.08. 1950.
 Lei nº 2064. *Diário do Governo*, nº 130, I Série, 22.06. 1953.
 Decreto-Lei nº 39 807. *Diário do Governo*, nº 198, I Série, 07. 09. 1954.
 Decreto-Lei nº 40 800. *Diário do Governo*, nº 22, I Série, 15.10.1956
 Decreto-Lei nº 41 273. *Diário do Governo*, nº 210, I Série, 17.09. 1957.
 Decreto-lei 46 348. *Diário do Governo*, nº 114/65, I Série, 22.05.1965.
 Decreto-lei nº 46 349. *Diário do Governo*, nº 114/65, I Série, 22 05. 1965.
 Decreto-lei nº 47 311. *Diário do Governo*, nº 263, I Série, 12.11. 1967.
 Decreto-lei nº 47 480. *Diário do Governo*, nº 1, I Série, 02.01.1967.
 Decreto-lei nº 409/71. *Diário do Governo*, nº 228, I Série, 27.09.1971.
 Lei nº 5/73. *Diário do Governo*, nº 173, I Série, 25.07.1973.

Referências bibliográficas

ADÃO, Áurea, 2001 – *As Políticas Educativas nos Debates Parlamentares Oitocentistas. O caso do Ensino Secundário Liceal*. Lisboa: Edições Afrontamento.

ADÃO, Áurea, 2012 – *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969). Um repertório cronológico, temático e onomástico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342643.PDF> [acesso em 18.03.2014].

ALVES, Luís Alberto, 2012 – *História da Educação – uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id07id1390&sum=sim>. [acesso em 18.01.2014].

BARROSO João, 1995 – *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, J.N.I.C.T.

CARVALHO, Rómulo, 1986 – *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTILHO, J. M. Tavares, 2007 – *A Assembleia Nacional (1934-1974)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho. (Tese de Doutoramento em História Moderna e Contemporânea).

CASTILHO, J. M. Tavares, 2009 – *Os Deputados da Assembleia Nacional, 1935-1974. Biografia e Carreira Parlamentar*. Disponível em: http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/DeputadosAN_1935-1974/html/index.html [acesso em 13.01.2014].

- CASTILHO, J. M. Tavares, 2010 – *Os Procuradores da Câmara Corporativa, 1935-1974*. Disponível em: <http://app.parlamento.pt/PublicacoesOnLine/OsProcuradoresdaCamaraCorporativa/html/index.html> [acesso em 13.01.2014].
- CRUBELLIER Maurice. Sampaio da Nóvoa (Antonio). — Le Temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). In: Revue française de pédagogie, volume 87, 1989. pp. 128-130; disponível em goo.gl/2PWk19
- FERNANDES, Rogério, 1986 – *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FERNANDES, Rogério, 2010 – «Movimentações da classe docente em Portugal (finais da década de 60)». *Revista Lusófona de Educação*. Nº15, p. 15-38. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a03> [acesso em 10.10.2014].
- FERREIRA, António Gomes & MOTA, Luís, 2013 – «A formação de professores do ensino liceal. A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)». *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Universidade do Minho, CIED, 26 (2), p. 85-109. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3247/2621> [acesso em 08.07.2014].
- FERREIRA, Nuno Estêvão Figueiredo Miranda, 2009 – *A Câmara Corporativa no Estado Novo: Composição, Funcionamento e Influência*. (Doutoramento em Ciências Sociais, Especialidade em Sociologia Política, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais).
- GOMES, Joaquim Ferreira; FERNANDES, Rogério; GRÁCIO, Rui, 1988 – *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui, 1983a – «O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo» *Análise Social*. Vol. XIX (3.º-4.º-5.º), (n.º77-78-79), p. 757-791. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465276L1nJJ2xr9Ab05OA3.pdf> [acesso em 06.12.2013].
- NÓVOA, A. 1987 – *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. 1989 – *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-ISEF.
- NÓVOA, António, 1992b – *Formação de professores e profissão docente* in NÓVOA, António (coord.) – «Os professores e a sua formação». Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33. Disponível em: hdl.handle.net/10451/4758 [acesso em 17.06.2014].
- NÓVOA, António, 1996 – «L'image à l'infini. La lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine». *Recherche et Formation*. Nº 21, p. 9-22. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/682> [acesso em 10.05.2014].
- NÓVOA António & POPKEWITZ, Thomas (org.), 1992 – *Reformas educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3711> [acesso em 17.06.2014].

- NÓVOA, António & BARROSO, João, 1999 – «Ensino liceal» in BARRETO, António & MÓNICA, Maria Filomena (coord.) – *Dicionário de História de Portugal. Suplemento*. Porto: Figueirinhas, vol. VII, p. 632-634.
- NÓVOA, António & BANDEIRA, Filomena (coord.), 2005 – *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4810> [acesso em 17.06.2014].
- Ó, Jorge Manuel Nunes Ramos do, 2009 – *Ensino Liceal (1836-1975)*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.
- PINTASSILGO, Joaquim; MOGARRO, Maria João; HENRIQUES, Raquel Pereira, 2010 – *A Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, p. 37-59
- RESENDE, José Manuel, 2003 – *O Engrandecimento de Uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- TEODORO, António, 1999 – *A construção social das políticas educativas. Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. (Tese de doutoramento em Ciências da Educação, área de Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/331> [acesso em 01.10.2014].

Anexo 1

Aviso prévio sobre Ensino Liceal a cargo do Estado do deputado Martinho Vaz Pires

Pedi a palavra para, ao abrigo do disposto no artigo 5.º do Regimento desta Assembleia, e satisfazendo o desejo de um grupo de Deputados, solicitar autorização para apresentar um aviso prévio sobre o ensino liceal a cargo do Estado.

Este tema geral, para que possa ser apresentado e debatido em toda a sua extensão, será dividido nos seguintes capítulos:

- 1.º O ensino liceal – sua importância para a vida do País;
- 2.º Os serviços centrais – a Direcção-Geral do Ensino Liceal; a Inspeção do Ensino Liceal;
- 3.º Os liceus – Os tipos de liceus; os quadros docentes dos liceus masculinos, dos liceus femininos e dos liceus mistos;
- 4.º O plano de estudos – O curso liceal: anos, ciclos e alíneas; as disciplinas de cada ciclo e de cada alínea; a ligação com o ensino primário e com o ensino superior; os tempos letivos de cada disciplina; a organização dos horários de serviço docente; as atividades circum-escolares; os programas liceais;
- 5.º Os professores – A falta de professores; a carreira do professor liceal desde a entrada no estágio pedagógico até à última diuturnidade; os vencimentos do professor liceal; as obrigações do professor e os cargos especiais que pode desempenhar dentro do liceu; as gratificações;
- 6.º Os alunos – Proveniência, interesses e aproveitamento dos alunos;
- 7.º Os edifícios liceais – As turmas e as salas de aula; as aulas especiais, os gabinetes e o material didático; os desdobramentos e as secções;
- 8.º A administração dos liceus – Os conselhos administrativos e as secretarias dos liceus.

Fonte: Assembleia Nacional, *Diário das Sessões*, IX Legislatura, 1.ª sessão, de 23.03.1966, nº 39, p.697

Anexo 2

Aviso prévio sobre educação nacional do deputado Nunes de Oliveira²⁴

Embora de todos sejam conhecidas as preocupações do Governo com a educação nacional e o esforço que neste sector tem sido desenvolvido, tanto na metrópole como no ultramar, pensa-se que nunca será demasiado debater certos aspetos do ensino, de transcendente importância para a vida da Nação.

Impõe-se, por isso, preparar com o maior cuidado uma profunda revisão da estrutura atual do problema, com o planeamento de uma política de educação e de ensino que conduza não só ao prestígio das instituições, mas outrossim à sua verdadeira eficiência.

Não nos surpreende, dada a natural projeção nos vários sectores da vida do País e a mais elevada repercussão no progresso nacional, que múltiplas questões ligadas à educação e ao ensino tenham desde sempre merecido a mais carinhosa atenção em numerosas intervenções na Assembleia Nacional. E, se nos debruçarmos sobre todas elas, logo se evidenciam justificadas apreensões quanto a muitos dos aspetos que envolvem, de um modo geral, os vários graus do ensino.

Por nos parecer útil e oportuno um debate sobre tão magno assunto, temos a honra de anunciar este aviso prévio, no desejo de contribuir, da forma mais construtiva, para a correção de deficiências, preconizando soluções que nos pareçam válidas. Os aspetos gerais e particulares que pensamos referir podem ser sumariados nos termos seguintes:

A) Aspetos gerais comuns a todos os graus de ensino:

- 1) Política do fomento da educação;
- 2) Aspetos da situação da criança em Portugal, do ponto de vista jurídico e humano;
- 3) A formação do professorado e sua valorização profissional;
- 4) Promoção de uma intensa ação no sentido de preparar eficazmente a juventude nos aspetos moral e social;
- 5) Reforma de programas e atualização de métodos e livros didáticos que melhor se adaptem às exigências da época atual;
- 6) Coordenação entre os diferentes graus de ensino;
- 7) Saúde e assistência escolar;
- 8) Atividades circum-escolares.

B) Aspetos particulares referentes a cada grau de ensino:

1) Infantil e primário:

- a) A educação de base nos seus aspetos qualitativo e quantitativo;
- b) A escolaridade obrigatória; necessidade da sua ampliação;
- c) O ensino pré-primário e o ensino especializado para crianças inadaptadas;
- d) A estrutura administrativa do ensino primário e a carreira profissional;
- e) As escolas do magistério e o seu plano de estudos;
- e) Os meios de valorização da função docente nas suas implicações económico-sociais;
- e) Relações entre as autarquias administrativas e o planeamento da educação;
- h) Participação das empresas no plano da educação.

2) Ensino secundário:

§ 1.º Ensino liceal:

- a) Reorganização do estágio pedagógico em bases mais eficientes;
- b) Atualização e reajustamento dos quadros de professores efetivos e auxiliares e eliminação da categoria de agregados;
- c) Possibilidades de acesso do professor do ensino secundário ao ensino universitário;
- d) Os meios de valorização da função docente nas suas implicações económico-sociais;
- e) Articulação do ensino primário com o ensino liceal e técnico;
- f) Criação de um serviço de orientação escolar, com vista ao encaminhamento dos alunos nos estudos subsequentes e num sentido mais conforme com as suas aptidões;
- g) Necessidade de uma coordenação do ensino com programas convenientemente sincronizados;

²⁴ Fonte: Assembleia Nacional, *Diário das Sessões*, VIII Legislatura, 2.ª sessão, de 19.04.1963, nº 94, p.23

- h) Revisão dos sistemas de exames em vigor;
- i) Regulamentação da concessão de bolsas de estudo e de isenção de propinas.

§ 2.º Ensino técnico:

- a) Idênticas providências às que foram apresentadas para o ensino liceal, nos casos em que tiverem aplicação;
- b) Manutenção das escolas técnicas elementares e criação de outras onde a população escolar o justifique, enquanto não for possível pôr em execução o novo «ciclo preparatório»;
- c) Alargamento dos cursos de formação profissional das escolas técnicas e seu ajustamento às necessidades de mão-de-obra especializada;
- d) Criação de novas escolas agrícolas nos centros rurais onde a existência de explorações mais diferenciadas o justifique;
- e) Criação de institutos comerciais e industriais nas regiões do País cujo desenvolvimento económico o justifique.

§ 3.º Ensino particular:

- a) Regulamentação do ensino particular e reorganização da sua estrutura administrativa;
- b) Cobertura por este ensino das exigências provocadas pela extensão da escolaridade;
- c) Fomento do ensino particular no ultramar, com a criação de estabelecimentos mais conformes à tradição cristã e nacionalista da gente portuguesa;
- d) Proteção do Estado aos estabelecimentos de ensino que melhor colaborem no Plano de educação nacional;
- e) Colaboração do ensino particular no aproveitamento, como valores nacionais, de alunos sem recursos;
- f) Recrutamento, formação e valorização dos professores deste ramo de ensino;
- g) Alargamento do ensino coletivo a novas modalidades, designadamente aos ensinos agrícola, normal médio, médio artístico e superior.

3) Ensino ultramarino:

- a) Ensino da língua portuguesa ao nativo;
- b) Escolarização das massas nativas e o aumento da rede escolar;
- c) Formação de professores nativos para o ensino rural;
- d) Criação dos meios urbanos e suburbanos do ensino pré-primário;
- e) Campanha intensiva de alfabetização das massas adultas.

4) Ensino superior:

- a) Reforma dos planos de estudos. Sua justificação e necessidade de imediata aplicação;
- b) Revisão dos quadros do pessoal docente, auxilia? e menor de acordo com as modernas exigências de investigação e do ensino;
- c) Condições de acesso e de recrutamento do pessoal docente;
- d) Atualização das instalações e seu reapetrechamento de acordo com as exigências atrás referidas;
- e) A investigação científica e necessidade da sua coordenação.

Sala das Sessões da Assembleia Nacional, 19 de Abril de 1963.

- Os Deputados: Joaquim José Nunes de Oliveira - Olívio da Costa Carvalho - Francisco de Sales Mascarenhas Loureiro - José Alberto de Carvalho - Custódia Lopes.

A profissão docente no âmbito do ensino técnico integrado no Brasil e ensino profissional tecnológico em Portugal

Cristhianny Bento Barreiro*, Maria João Mogarro**

Resumo

Este trabalho¹ coloca em questão a docência no âmbito de dois sistemas de ensino, Brasil e Portugal, com o objetivo de compreender como se dá a formação do professor que irá atuar na educação profissional no Brasil e na educação tecnológica em Portugal, em nível de ensino secundário, para que atuem nas disciplinas técnicas do currículo. A partir da questão: Quais os requisitos de acesso à docência na educação profissional e tecnológica?, este estudo de caráter qualitativo se desenvolveu com base nos documentos legais, em pesquisas disponíveis nos bancos de dados, bem como em pesquisa nos sítios das universidades portuguesas. Como resultados, afirma-se que, no Brasil, a recente mudança na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino retrocede ao prever notório saber como substitutivo à formação docente. Em Portugal, observa-se a necessidade legal de formação para o ensino profissional, desde Bologna, sem que se concretize como oferta nas universidades, o que leva a crer que os professores tampouco possuem formação pedagógica como requisito de ingresso à carreira. Uma nova etapa desta investigação irá entrevistar professores com vistas a confirmar os achados desta primeira pesquisa, além de buscar compreender como desenvolvem sua profissionalização, sem ter tido acesso a um sistema formal de formação docente. Conclui-se que a docência na educação profissional não parece ser considerada como profissão, na qual existe um conjunto de saberes que o professor necessita se apropriar em uma formação inicial, mantendo, assim, a forte característica de que basta saber o conteúdo a ser ensinado para que se possa ser professor, em ambos os países.

Palavras-chave: Ensino Técnico. Formação de Professores. Brasil. Portugal.

Abstract

This work focus two systems of education, Brazil and Portugal, with the objective of understanding how is the teacher training for those who will act in professional education in Brazil and in technological education in Portugal in the technical disciplines of the curriculum. From the question: What are the requirements for access to teaching in professional and technological education?, this qualitative study was developed based on legal documents, available database searches, as well as research on the sites of Portuguese universities. As a result, it is stated that, in Brazil, the recent change in the Education Law regresses not requiring formal teacher education for access the profession. In Portugal, there is a legal need for training for teaching in professional education, since Bologna, without materializing these courses as an offer in universities, which suggests that teachers do not have pedagogical training in the entry of the

* Instituto Federal Sul-rio-grandense IFSUL, Universidade de Lisboa, crisbbarreiro@gmail.com

** Universidade de Lisboa, mjmogarro@ie.ulisboa.pt

¹ Projeto financiado pela CAPES /BRASIL – Edital n. 15/2016 Processo n. 88881.120341/2016-01.

career. A new stage of this investigation will interview teachers with the purpose of confirming the findings of this first research, besides seeking to understand how they develop their professionalization, without having had access to a formal system of teacher training. It is concluded that teaching in professional education does not seem to be considered as a profession, in which there is a set of knowledge that the teacher needs to appropriate in an initial formation, thus maintaining the strong characteristic that it is sufficient to know the content to be taught so that one can be a teacher in both countries.

Keywords: Technical education. Teacher training. Brazil. Portugal.

Introdução

Nos últimos anos, a problemática do Ensino Médio no Brasil tem sido centro de atenções. A partir da divulgação de rankings, estatísticas e avaliações de larga escala, pode-se constatar que no país, 35% dos jovens entre 16 e 19 anos, não estuda e nem trabalha e que a taxa de conclusão do Ensino Médio no Brasil, até os 19 anos, idade considerada adequada, é de 58,5%. (Censo Escolar da Educação Básica, 2016).

Um dos resultados negativos do abandono escolar é a dificuldade dos indivíduos em se inserir no mundo do trabalho, sem uma qualificação profissional, o que traz consequências indesejáveis para ele e para o crescimento econômico dos países, contribuindo para o aumento da desigualdade social. (Dore; Araújo; Mendes, 2014).

Embora estas taxas tenham subido em 15 pontos nos últimos dez anos, o governo brasileiro, de maneira unilateral, decide por reformar o Ensino Médio tendo como instrumento jurídico uma Medida Provisória, sem quaisquer consulta à comunidade e tramitando a mesma em regime de urgência.

A justificativa para tal evento advém de pesquisas de opinião realizadas por instituições privadas, como o Banco Itaú e pela Fundação Telefônica, com apoio da Fundação Víctor Civita, que concluiu que há falta de interesse dos jovens em cursar esta etapa da educação básica (Torres, 2013), em que pese os interesses econômicos e sociais que podem estar envolvidos em tal estudo.

O Novo Ensino Médio, designação que foi adotada nas propagandas e documentos emitidos pelo governo, adota medidas utilizadas em outros países para constituir modelo a esta etapa de educação. Nomeadamente Portugal é citado como uma das referências, já que possui quatro cursos dentro do percurso formativo chamado de Científico-Humanístico do Ensino Secundário.

A recente mudança nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN do Brasil altera, também, a questão da profissionalização da docência para as disciplinas específicas da

Educação Profissional ao retirar a obrigatoriedade de formação pedagógica como acesso à carreira e possibilitar o acesso através de Notório Saber.

Diante da necessidade de se realizar estudos comparados que aprofundem e problematizem a equiparação de sistemas de ensino de países diferentes, a partir de diferentes contextos, o estudo aqui apresentado tem como objetivo compreender como se dá o acesso a carreira e a formação do professor que irá atuar na educação profissional no Brasil e na educação tecnológica em Portugal, em nível de ensino secundário, para atuar nas disciplinas técnicas do currículo.

A seguir, apresenta-se o caminho da investigação, logo após, a organização dos sistemas educativos, brasileiro e português, seguido de considerações sobre a formação de professores para a educação profissional, encerra-se com algumas considerações finais.

1. Caminho da investigação

O estudo ampara-se numa perspectiva qualitativa, buscando interpretar os fenômenos em seus contextos naturais. (Bógdan; Biklen, 1994). Trata-se de uma pesquisa comparada “que interpreta e constrói fatos, não se limitando a descobri-los ou descrevê-los”. (Nóvoa, 2010, 52). Apesar do autor alertar para o risco de colonização do pensamento em pesquisas que envolvam Norte e Sul, o estudo que envolve Brasil e Portugal, afasta-se de pensar em propostas de uma país para o outro, busca contextualizar o campo nos dois países e levantar elementos da trajetória docente que unem a profissão enquanto categoria.

O foco do estudo é o desenvolvimento profissional dos professores que são responsáveis pelas disciplinas de caráter técnico, no âmbito da educação profissional e tecnológica em nível de ensino secundário/médio.

A investigação dividiu-se em três momentos, chamados de estudos. O primeiro estudo teve como objetivo descrever, do ponto de vista legal, os sistemas educacionais secundários de ambos os países, especificamente em relação à EP e o modo como é pensada a formação de professores para este nível de ensino. Para isso, realizou-se um estudo teórico, a partir de corpus constituído por legislações, documentos e artigos. Foi realizada uma busca nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP, a partir do descritor “Educação Profissional”, restringindo-se o acesso aos repositórios portugueses. Como resultado, obtiveram-se 18 trabalhos, dos quais 8 teses, 5 artigos, 4 documentos de conferências e 1 capítulo de livro. Ao analisar os trabalhos, foi possível constatar que apenas três têm como foco o contexto de Portugal. Dois deles dizem respeito aos licenciados em Enfermagem e somente um trata da

Educação Profissional do Secundário, fazendo um balanço de quatro décadas sobre as promessas desta modalidade de educação para a sociedade portuguesa. (Antunes; Sá, 2014). Os demais 13 trabalhos foram realizados em Portugal, mas tratam da realidade do contexto brasileiro.

O segundo estudo, com o objetivo de compreender a organização da educação profissional nas escolas secundárias portuguesas, realizou-se pela visita e observação de duas escolas, quando foi possível uma conversa informal com as pessoas que guiaram a visita sobre como é trabalhar na educação tecnológica e qual seu percurso formativo.

O terceiro estudo, com o objetivo de descrever e compreender as trajetórias de formação e estratégias de desenvolvimento profissional utilizadas pelos professores responsáveis por disciplinas do núcleo de profissionalização dos currículos, está em curso no momento e está sendo realizado por entrevistas narrativas com professores destas escolas. O uso das narrativas é especialmente relevante quando o foco do trabalho é o cotidiano, os saberes que são aprendidos ao longo da vida e que sustentam a atuação profissional. (Clandinin, 2007).

Foram realizadas entrevistas no Brasil, com coordenadores de Cursos Técnicos, sob a mesma perspectiva. Pretende-se, de forma contextualizada, comparar as percepções e sentidos do exercício da docência no âmbito da educação profissional. As entrevistas estão sendo transcritas e serão analisadas com base em Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), método de análise que se aproxima da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), mantendo a abertura para unidades de significado que surjam da interpretação do pesquisador e descartando critérios como homogeneidade e exclusividade que impediam a atenção do pesquisador àquilo que não se adensava o suficiente para ser uma categoria ou à inclusão de uma unidade em mais de uma categoria.

A seguir, passa-se a uma breve descrição da organização do ensino nos dois países focalizados nesta pesquisa.

2. Organização do ensino no Brasil e em Portugal

No Brasil, a educação escolar abrange a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior, formada por graduação e pós-graduação. A educação infantil é oferecida em creches até os 3 anos de idade e em pré-escolas

dos 4 aos 5 anos. O ensino fundamental possui um total de 9 anos de escolarização e o ensino médio tem uma duração mínima de 3 anos², sendo a última etapa da chamada educação básica. O total de anos de escolarização, 12 ou 13 anos, tem como base o ensino da totalidade de conhecimentos necessários à vida e ao prosseguimento dos estudos, a partir da perspectiva do desenvolvimento integral do educando. No entanto, o ensino médio sofreu recente modificação que deixa diversas incertezas, ao remeter ao que se chama de Base Nacional Comum Curricular³, documento de referência que ainda não existe para esta etapa de ensino. (Brasil, 1996).

O ensino médio deverá ampliar a carga-horária anual de 800 horas para 1400 horas num prazo de cinco anos. Ou seja, passará de 2400 horas para 4200 horas, das quais até 1800 são destinadas ao cumprimento da Base, e as demais ficam destinadas ao itinerário formativo escolhido pelo estudante: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional.

A educação profissional apresenta-se em três modalidades, integrada, concomitante e subsequente. O ensino concomitante prevê que o estudante tenha duas matrículas, em distintas escolas, uma de ensino médio e outra de ensino profissional. O ensino subsequente é destinado aos estudantes que já concluíram o ensino médio e desejam adquirir uma formação profissional. O chamado Ensino Médio Integrado possui em um currículo único os conhecimentos para a vida e para o mundo do trabalho e, atualmente, é o grande foco de formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Em Portugal, a educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. (Art.4º da LBSE). O ensino básico é composto de 3 ciclos, num total de 9 anos de escolarização. O ensino secundário organiza-se em cursos predominantemente orientados para a vida ativa e cursos

² No geral, o ensino médio dura 3 anos. O Ensino Médio Integrado que integra ensino médio à educação profissional, por vezes, dura 4 anos.

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a assegurar apenas a obrigatoriedade do ensino de português, matemática e língua estrangeira, e de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Brasil, 1996). A inclusão dos estudos e práticas foi devida a intensa mobilização das Associações Científicas e da comunidade em geral que pressionaram durante a aprovação da Medida Provisória no Congresso Nacional. No entanto, a distinção entre o ensino de e estudos e práticas deixa a dúvida de que maneira estes conhecimentos serão incluídos na Base Nacional, como também os conhecimentos que não aparecem citados, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, perfazendo um total de 3 anos.

Os cursos secundários orientados ao prosseguimento de estudos, chamam-se de Cursos Científico-Humanísticos e subdividem-se em Curso de Ciências e Tecnologias; Curso de Ciências Socioeconómicas; Curso de Línguas e Humanidades; Curso de Artes Visuais. Assim, estes cursos possuem componentes de formação geral: Português, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física, comum a todos, e componentes de formação específica, pertencentes ao curso escolhido pelo estudante. Do total dos estudantes dos cursos científico-humanísticos, 55,1% estão no Curso de Ciências e Tecnologias, 25,7%, no de Línguas e Humanidades, 11,2% no de Ciências Económicas e 7% no de Artes Visuais⁴.

Os cursos secundários orientados para a vida ativa dividem em os Cursos Profissionais e os Cursos Tecnológicos e são destinados aos estudantes que concluíram os nove anos iniciais de escolaridade e desejam um ensino mais voltado ao mundo do trabalho sem, no entanto, deixar de lado a possibilidade de prosseguirem seus estudos. Os Cursos Tecnológicos desenvolvem-se no âmbito das escolas secundárias, enquanto os Cursos Profissionais acontecem em escolas próprias, por demandas comunitárias, de organizações ou de outros sistemas, que busquem suprir determinada demanda de formação e mantém o seu financiamento.

Estes cursos são regulados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional – ANQEP⁵ e agrupam-se em famílias às quais estão relacionados os diversos cursos técnicos.

A importância atribuída ao Ensino Profissional em Portugal pode ser verificada na Circular n. 1/ANQEP/2017⁶. Nela é informado o propósito de que, até 2020, 50% dos alunos que frequentam o ensino secundário realizem percursos de dupla certificação, secundária e profissional.

A seguir, passa-se a questão da formação de professores para Educação Profissional.

3. Formação de professores para educação profissional

Desde a LDBEN de 1996 (Brasil, 1996) é tido como requisito para a atuação na educação básica a formação docente em nível superior, em cursos de licenciatura, com exceção da educação

⁴ <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/#.WTmL7Wjyu00>

⁵ A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições, sob a superintendência e tutela conjunta dos Ministérios da Educação, e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, em coordenação com o Ministério da Economia.

⁶ <http://www.catalogo.angep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/558>

infantil e séries iniciais do fundamental que seguem permitindo o acesso de professores com magistério (educação profissional de nível médio).

A educação profissional, enquanto etapa da Educação Básica, requer professores com habilitação para a docência. Para as áreas de formação geral e científica, há cursos de graduação específicos que habilitam para o ensino. Para as áreas de formação profissional, a graduação está focada na atuação no mundo do trabalho. Desta forma, os professores que atuam nas componentes técnicas do currículo, em sua maioria, não possui qualquer formação pedagógica. Esta tem sido a realidade na EPT, desde muito tempo, já que os debates em torno de graduações que habilitem ao ensino esbarram na dificuldade em criar áreas de conhecimento com abrangência suficiente que permitam a atuação e inserção profissionais. (Pardal; Ventura; Dias, 2005). Em recente levantamento realizado pelo CNE/UNESCO, foram detectados que quase 70% dos professores que atuavam na Rede Federal, nas disciplinas de caráter técnico-profissional, não possuíam qualquer formação pedagógica. (Soffner, 2014).

A questão da profissionalização destes professores vinha sendo discutida e, entre avanços e recuos, diversos cursos de formação pedagógica destinados aos já graduados em áreas técnicas-profissionais, com a carga-horária de 1000h e a obrigatoriedade de estágio curricular de 300h, estavam sendo criados. No entanto, a reforma do ensino médio recua na obrigatoriedade de formação pedagógica para estes professores e permite o acesso à carreira através de notório saber.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE, postula para os professores formação inicial de nível superior e formação contínua. A formação inicial na educação é realizada mediante cursos específicos, lecionados em escolas superiores de educação e nas universidades que dispõem de unidades de formação adequadas, integrando a preparação pedagógica dos licenciados e dos titulares de cursos profissionais que irão lecionar disciplinas de natureza profissional ou artesanal. (Cardoso, 2014).

No âmbito do processo de Bolonha, a legislação promulgada em 2007 exige que a formação profissional de professores, de todos os níveis de ensino não superior, seja obtida com cursos pós-graduados de mestrado, elevando assim o patamar de qualificação dos docentes. (Mogarro; Namora, 2012).

O Decreto-Lei n. 79/2014 estipula o número de créditos que devem ter sido cursados em disciplinas específicas (ECT) e nomeia o mestrado em ensino que deve ser cursado como critério de acesso aos diferentes grupos disciplinares. Para buscar compreender a formação que

seria prevista nestes cursos, buscou-se nas principais universidades de Portugal os cursos ali listados. Constatou-se que, para alguns grupos disciplinares, nomeadamente os grupos destinados à formação profissional, não parece haver oferta destes cursos.

Ao buscar o último recrutamento de professores de Portugal (janeiro de 2017), percebe-se que o mesmo foi realizado, para os grupos disciplinares em que isto ocorre, a partir da formação de conteúdo específico, sem menção clara à necessidade de habilitação ao ensino.

Para aqueles professores que já estão a atuar, existe a oferta de profissionalização em serviço, prevista no Despacho n. 7286/2015, ofertada, principalmente, pela Universidade Aberta, com dois semestres de duração e 60 créditos (ECTs)⁷.

A questão que emerge é de que forma os professores da EPT do Brasil e de Portugal desenvolvem sua profissionalidade docente, compreendida aqui como “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”, tendo em vista que sua prática docente inicia-se sem que dominem os conhecimentos pedagógicos básicos necessários ao exercício da profissão? (Sacristán, 1995, p.65).

Buscar-se-á compreender esta questão a partir das entrevistas narrativas que estão sendo realizadas no atual momento da investigação.

Considerações finais

O tema da docência na educação profissional insere-se na necessidade de refletir sobre a profissionalização docente. Enquanto para as áreas das disciplinas gerais e científicas, ao menos a formação inicial encontra-se amparada, para as disciplinas técnicas, de modo geral, isto não acontece, nem no Brasil e nem em Portugal.

No caso do Brasil, a recente mudança de legislação faz pensar sobre um afrouxamento das necessidades de profissionalização para ingresso na docência e não há, de uma forma sistematizada, nem a profissionalização em serviço e nem a formação contínua como horizonte na atuação dos professores. É preciso que se afirme que existem cursos de formação pedagógica, com base na resolução que ampara a formação inicial de professores⁸, mas isto de uma forma espontânea e preocupados com o baixo significado social que o curso possa receber,

⁷ http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=7b0d2676-d57a-47f5-91d4-543dffcd261b&groupId=10136

⁸ Parecer n.2 de 1 de julho de 2015.

tendo em vista que, estar ou não habilitado para o exercício da docência, para as componentes técnicas-profissionais, não parece ter significado legal.

Em Portugal, a situação é um pouco diferente. Embora pareça persistir a contratação sem a formação pedagógica inicial, a legislação aponta para o Mestrado em Ensino como nível adequado para habilitar o docente e, ainda, prevê e formaliza a formação em serviço para os ainda não habilitados. Assim, o tema da formação para este grupo de docentes parece ter no horizonte, sua resolução.

É necessário apontar a inexistência de trabalhos em Portugal que discutam a questão do desenvolvimento profissional dos docentes que se vinculam a estas disciplinas e que as pesquisas sobre tal tema podem ser potencializadoras da criação de formações adequadas às questões e dificuldades enfrentadas por estes professores.

Como seguimento a investigação, pretende-se apontar as estratégias de desenvolvimento profissional docente que vêm sendo utilizadas pelos professores das componentes técnicas da educação profissional, através das narrativas de suas histórias de formação.

Referências bibliográficas

- Antunes, Fátima; Sá, Virgínio (2014), “Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a formação profissional de nível secundário?” in Dore, Rosemary; Araújo, Adilson César de; Mendes, Josué de Sousa (orgs.), *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES.
- Bardin, L. (2009), *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bógdan, Robert; Biklen, Sari (1994), *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Cardoso, Tereza Fachada Levy (2014), *História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Censo Escolar da Educação Básica. (2016). (Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acessado em: 06/06/2017.)
- CLANDININ, Jean (2007), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de Maio. (2014, 14 de maio). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*. (Recuperado de: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/05/09200/0281902828.pdf> Acessado em: 14/06/2017.)

- Despacho n.º 7286/2015, 2ª série, nº 127, a 2 de julho (2015, 2 de julho). Estabelece a possibilidade de realização e conclusão de cursos de profissionalização para todos os docentes dos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares e cooperativos. *Diário da República*. (Recuperado de: http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=1533 Acessado em: 03/12/2017.)
- Dore, Rosemary; Araújo, Adilson César de; Mendes, Josué de Sousa (2014), *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento*. Brasília: Editora do IFB/RIMEPES.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República*. (Recuperado de: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/lei-de-bases-do-sistema-educativo.pdf> Acessado em: 07/06/2017.)
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2011), *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Mogarro, M. J.; Namora, A (2012), “Currículos de formação de professores em Portugal” in Estrela, M.T. (Ed.). XIX Colóquio AFIRSE *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: AFIRSE / IEUL.
- Nóvoa, António (2010), “Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa” in Souza, Donaldo Bello de; Martínez, Silvia Alicia (Eds.), *Educação Comparada: rotas de Além-mar*. São Paulo: Editora Xamã, 23-62.
- Pardal, Luís; Ventura, Alexandre; Dias, Carlos (2005), *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Parecer n.2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Conselho Nacional de Educação*. (Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acessado em: 29/11/2017.)
- Sacristán, J. G. (1995, “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores” in Nóvoa, A. (Ed.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto.
- Soffner, Rosemary (2014), *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE/UNESCO.
- Torres, Haroldo da Gama et al (2013), “O Que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola” in Projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP com o apoio da Fundação Victor Civita. *Relatório final*. São Paulo: Fundação Vítor Civita. (Recuperado de: http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf Acessado em: 29/11/2017.)

Regulação e garantia de qualidade no sistema de ensino superior em Portugal: o caso da formação inicial de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário

Madalena Fonseca*, Rita Friães, Paula Fonseca*****

Resumo

O principal objetivo do presente estudo consiste na análise do impacto das mais recentes alterações legislativas na reorganização da oferta formativa no sistema de ensino superior em Portugal, na área da formação inicial de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário. Pretendemos fundamentalmente, analisar um segmento do sistema de ensino superior fortemente condicionado pela regulação governamental, legislativa e institucional em geral, no sentido de explicar a sua evolução e reorganização como resultante dessa mesma regulação. A formação inicial de professores do ensino pré-escolar, básico ou secundário é, atualmente e de forma dominante condicionada pelo ensino superior e orientada e apoiada na investigação, com uma “researcherly disposition”, na terminologia de algumas abordagens teóricas mais recentes. A oportunidade e originalidade deste estudo reside, antes de mais, na inexistência de um estudo desta natureza. Com efeito, procurámos aplicar uma abordagem pluridisciplinar para um quadro institucional complexo, reunindo três autoras com formações académicas diferentes – geografia, ciências da educação e direito – num campo de trabalho comum que é o estudo dos sistemas de ensino superior e as suas dinâmicas de evolução.

Palavras-chave: Políticas de Educação; Garantia de Qualidade; Processo de Bolonha; Formação de Professores; Ensino Superior.

Abstract

It is the aim of this paper to analyse the impact of the latest legislative changes on the reorganization of the teachers training programmes in the higher education system in Portugal, with a particular focus on the implementation of the Bologna process. Teachers training is currently and in a dominant way conditioned by higher education and oriented and supported by research; in short, teachers training shows increasingly a “researcherly disposition” in the terminology of some more recent theoretical approaches.

Keywords: Education Policies; Quality assurance; Bologna Process; Teachers training; Higher education.

Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo analisar um segmento do sistema de ensino superior em Portugal fortemente condicionado pela regulação governamental, legislativa e institucional em

* Universidade do Porto; A3ES

** Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa; A3ES

*** A3ES

geral, no sentido de explicar a sua evolução e reorganização como resultante dessa mesma regulação.

Assim, partindo da formação inicial de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário¹, analisamos a evolução mais recente da oferta formativa em confronto com a evolução do quadro legal, procurando identificar os fatores e agentes que intervêm no processo de regulação, assim como as suas metas (ou objetivos) explícitas, implícitas e mesmo ocultas. Para lá do que fica explícito nos diplomas que o Estado vai aplicando, enquanto metas e objetivos políticos, há um conjunto de processos que se vão desenvolvendo, alguns dos quais não expressos no texto da legislação, aparentemente colaterais ou que poderiam estar já antecipados no articulado desses diplomas, ainda que de forma oculta.

Em síntese, quisemos confrontar a evolução da oferta formativa de cursos de formação inicial de professores, no contexto do sistema de ensino superior em Portugal, com o quadro legal que a tem vindo a enquadrar, procurando elencar e analisar de forma o mais completa possível o complexo contexto institucional em que ela se desenvolveu, no sentido de compreender a sua configuração atual.

Metodologia

A metodologia do presente estudo incluiu o levantamento o mais exaustivo possível, do quadro legal relacionado com a formação inicial de professores a partir de 1973 e da proposta de Lei de Bases da Reforma do Sistema Educativo. A construção de uma cronologia com a legislação relevante, anotada, que se apresenta no anexo 1, constitui um pilar fundamental do estudo.

Seguidamente procedeu-se à análise crítica desse quadro legal com vista à identificação dos principais marcos com impacto na reorganização dos cursos de formação inicial de professores, isto é, aqueles que permitem o acesso à profissão, como por exemplo a introdução dos mestrados em ensino como condição de acesso à profissão, em 2007, na sequência do alinhamento com Bolonha.

Paralelamente, procedemos ao levantamento das estatísticas do ensino superior e à organização de séries temporais para diversos indicadores, considerando os marcos temporais mais relevantes e as datas de alinhamento com o processo de Bolonha, de acordo com o marco legal desenvolvido anteriormente.

¹ Por simplificação, passaremos a usar apenas a designação formação inicial de professores ou formação de professores, para referir os educadores de infância e professores do ensino pré-escolar, básico e secundário.

A desagregação estatística seguida incluiu a classificação CNAEF por grandes áreas e desagregada a 3 dígitos e as quatro tipologias de instituições de ensino superior existentes em Portugal, para a área da Educação. Foi recolhida informação estatística da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) relativa à grande área 1. Educação, da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF), aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. Classificação (CNAEF).

Para a atualidade (2017), foi construída uma base de dados com os mestrados em ensino de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, 14 de Maio a partir do site e da plataforma eletrónica da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), com a indicação da situação perante a acreditação. Alinhamos, por sua vez, essa base de dados com as bases de dados da DGEEC procedendo às atualizações necessárias. Com base nesta informação, procedeu-se à caracterização do segmento do sistema de ensino superior relativo à formação inicial dos professores. Devido às alterações mais recentes e às reacreditações levadas a cabo a partir de 2014/15, não é possível acompanhar a evolução do sistema, curso a curso, nem obter dados estatísticos relativos a estudantes inscritos, para 2017, uma vez que houve cursos que desapareceram, dando lugar a outros, novos. A nova legislação levou ao desaparecimento de alguns cursos e à criação de outros, novos, alinhados com essa mesma legislação. As instituições porém, não seguiram todas a mesma metodologia na reorganização desses cursos, pelo que, nem sempre é possível estabelecer uma ligação entre os cursos antigos e os novos, para fins estatísticos, por exemplo, ao nível do número de estudantes inscritos.

Com base nas três componentes desenvolvidas e organizadas como descrito antes – quadro legal, evolução global da área da Educação por grandes grupos e variáveis gerais e retrato atual da formação inicial de professores – procedemos à análise crítica e à interpretação dos resultados obtidos à luz de abordagens teóricas de várias áreas disciplinares sobre contextos institucionais complexos (Barthelt & Glueckler, 2014).

O quadro legal da formação de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário em Portugal na atualidade

A formação inicial de professores em Portugal, isto é, as qualificações académicas que permitem o acesso à profissão de professor, correspondem, atualmente, em Portugal e de forma alinhada com a maior parte dos países da Área Europeia de Ensino Superior (AEES), a diplomas de mestrado de ensino superior, organizados segundo as especificações do quadro legal.

No Anexo 1 apresentamos um levantamento do quadro normativo do ensino superior e da formação inicial de professores, com algumas anotações relevantes para o presente estudo, desde 1973. Consideramos este momento como marco de referência inicial para a análise da evolução da formação de professores a partir do 25 de abril e do final da ditadura fascista, ainda que o presente estudo se centre na implementação da legislação associada ao processo de Bolonha. Em 1973, de facto, foi publicada uma proposta de lei de bases da reforma do sistema educativo que nunca viria, porém, a ser implementada devido à Revolução do 25 de abril de 1974. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro corresponderá, mais tarde, à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo.

Sumariamente podemos considerar dois marcos históricos principais na evolução do quadro normativo da formação inicial de professores: 1997, através da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro que define o grau de licenciado como requisito de acesso à profissão de professor e 2007, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro entretanto revogado e substituído por nova legislação, que estabelece os requisitos e a estrutura curricular para os ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre nas diferentes especialidades, sendo este grau de mestre condição de acesso à profissão de professor. Para os educadores de infância e professores do primeiro ciclo, até 1997 continuou a ser apenas exigido o diploma de bacharelato.

Até 1974, a formação dos educadores e professores do ensino primário era assegurada por escolas consideradas de ensino médio, aí se incluindo as escolas normais e escolas do magistério primário ou o que viria a designar-se por ensino superior de curta duração, completado por estágios nas escolas. Paralelamente, a formação dos professores seguia um modelo bietápico de formação o qual incluía um grau de licenciatura no ensino superior, seguido de um estágio realizado nas escolas e regulado pelo Ministério da Educação (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012). Com a publicação do Decreto-lei n.º 115/97, de 19 de setembro passa a ser exigido a todos os professores, incluindo educadores de infância e primeiro ciclo, o grau de licenciado, colocando-se em condição de igualdade, no que respeita à habilitação para a docência, todos os professores dos ensinos básico e secundário e os educadores de infância (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012). A consolidação da rede de institutos politécnicos com escolas superior de educação em muitos casos criadas a partir da integração de anteriores escolas do magistério, assim como o desenvolvimento das novas universidades públicas viria a acolher os novos requisitos legais e a formação inicial de professores entraria assim, definitivamente, para o sistema de ensino superior.

Este momento marca uma primeira rutura na própria abordagem teórica sobre a formação de professores, sobre os *professores dos professores*. Até este momento a “educação” dos professores era feita num formato essencialmente de formação profissional, sendo os formadores os outros professores em estádios mais avançados da carreira, isto é, com mais anos de serviço. A partir deste momento, os futuros professores passam, todos, a ser “educados” no sistema de ensino superior, a ser formados portanto por professores do ensino superior. É certo que nem todos esses *professores dos professores* eram, nesse período investigadores e professores com o grau de doutor mas, a obrigatoriedade da licenciatura traduziu-se numa valorização do processo de formação dos professores.

O processo de Bolonha e especificamente, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro no caso da formação de professores, ao prever o grau de mestre como condição para acesso à profissão, viria a constituir o segundo marco principal na evolução da formação inicial de professores do ensino básico e secundário e educadores de infância. Para aceder aos mestrados em ensino, os candidatos passam a ter de possuir o grau de licenciado e um conjunto mínimo de créditos de formação (ECTS) na área ou áreas de docência a que se candidatam (160 para o caso de ensino da especialidade em duas línguas e 120 para os restantes casos). Deverão ainda realizar, nas instituições de ensino superior respetivas, uma prova que versa o domínio oral e escrito da língua portuguesa, com caráter eliminatório.

Com o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, alterado em 2014 pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio torna-se obrigatória a aquisição de habilitação profissional para o exercício da docência, correspondente ao grau de mestre e são descontinuadas outras habilitações anteriormente existentes (a própria ou a suficiente). A organização curricular da formação inicial de professores reaproximou-se assim, de um modelo “bietápico” ou “sequencial” em que, numa primeira fase (1.º ciclo de estudos), é realizada a formação científica de especialidade e, numa segunda fase (2.º ciclo de estudos), é realizada a formação pedagógica (Mesquita & Machado, 2017), ainda que no caso da formação dos professores generalistas cada um dos ciclos siga uma organização “tendencialmente integrada” (Lemos, 2014, p. 306).

Com a publicação do Novo Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 79/2014) a formação dos professores do pré-escolar e primeiro ciclo passa pela realização de uma licenciatura em educação básica e de um mestrado numa ou duas especialidades (Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e

Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico). O Ensino do Português e Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico e o ensino das áreas tecnológicas no Ensino Básico não obrigam à titularidade da licenciatura em Educação Básica. Este diploma altera ainda a duração da formação, aumentando-se o tempo de duração dos ciclos de estudos de mestrado e o peso das diferentes componentes de formação. São também introduzidos mecanismos de fixação de vagas para o ensino público e privado. Também em 2014, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de Dezembro torna obrigatória a introdução do inglês a partir do 3.º ano do ensino básico e define, em consonância, uma nova especialidade – ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico e um novo grupo de recrutamento (120).

A obrigatoriedade do grau de mestre, obtido numa instituição de ensino superior para a formação inicial dos professores conduziu a que a formação de professores adquirisse um novo estatuto e reconhecimento. Atualmente, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES – é a entidade responsável pela acreditação do ensino superior em Portugal. Neste contexto, a formação inicial de professores ficou diretamente ligada à regulação direta do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, ainda que mantendo uma ponte com o Ministério da Educação que continua a ser o principal “empregador” dos professores e outros diplomados das ciências da educação. Com efeito, no âmbito dos processos de avaliação e acreditação de ciclo de estudos, a cargo da A3ES, Agência de Avaliação do Ensino Superior, o referido Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio estabelece nos artigos 25.º e subsequentes a forma como deve ser feita a articulação do trabalho realizado por esta agência e pelos serviços do Ministério, ou da sua direção geral com competência para o efeito.

O diploma obriga a A3ES a questionar as instituições proponentes dos ciclos de estudos da área da formação de professores sobre parâmetros de qualidade e exigência que estão para além dos previstos pelo Decreto-Lei 74/2006, de 24 de Março, com as respetivas alterações. Nomeadamente, sobre as condições específicas de ingresso nos ciclos de estudo conferentes do grau de mestre; a conformidade da sua estrutura curricular com o previsto nos artigos 13.º a 15.º do Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio; o cumprimento dos requisitos fixados em relação às escolas cooperantes, aos protocolos com estas estabelecidos e orientadores cooperantes; e por fim sobre os princípios orientadores da avaliação da prática de ensino supervisionada a que se refere o artigo 24.º do referido diploma.

Todos estes requisitos muito específicos para a formação inicial dos professores são analisados pelos avaliadores externos, em estreita colaboração com os técnicos nomeados pela Direção Geral da Administração Escolar (DGAE). Uma vez verificado o cumprimento e emitido parecer favorável da DGAE, o ciclo de estudos é acreditado, ou não, pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Os procedimentos atualmente estipulados obrigam a um grande envolvimento e cooperação entre instituições e organismos envolvidos.

A questão da avaliação e da garantia de qualidade da formação inicial dos professores tinha naturalmente tido algum desenvolvimento anteriormente. Durante um curto período de tempo, entre 2000 e 2002 funcionou o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), entidade que publicou vários instrumentos de avaliação, como por exemplo, os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, o Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor e o Perfil Específico de Desempenho e criou o Sistema de Acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Educadores e de Professores. Muitas instituições reorganizaram as suas formações segundo essas orientações. Foi porém o ano de 2007, com a publicação do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, já referido, que marcaria o novo período de desenvolvimento da formação de professores no quadro do ensino superior.

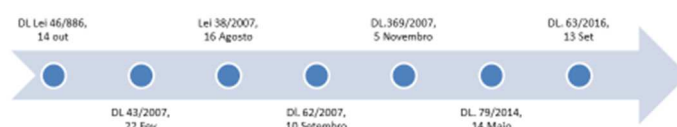
O principal objetivo do presente estudo é o de analisar a evolução da oferta formativa de cursos de formação inicial de professores, no contexto do desenvolvimento da área das ciências da educação e do sistema de ensino superior em Portugal, em geral, inserido no seu quadro legal, procurando elencar e analisar de forma o mais completa possível o complexo contexto institucional em que ela se desenvolveu e chegou à sua configuração atual.

O Decreto-Lei nº 79/2014 e os diplomas posteriores, que o vieram alterar, até 2017, traduziram-se num passo adicional no processo de progressiva valorização e melhoria na formação de professores, no âmbito da implementação do processo de Bolonha. Podemos dizer que a formação de professores é, atualmente e de forma dominante condicionada pelo ensino superior e orientada e apoiada na investigação; há uma “researcherly disposition”, na terminologia de algumas abordagens teóricas mais recentes (Tack & Vanderlinde, 2014; 2016). Ao longo do tempo, os diferentes governos têm organizado a educação de formas distintas, ora separando a educação não superior, do ensino superior e da investigação por ministérios diferentes, ora agregando os dois segmentos no mesmo ministério, criando secretarias de Estado distintas. Há portanto, de um lado a área do ensino superior e da investigação que organiza os cursos conferentes de graus e

por outro lado, a área da educação que recruta os professores de acordo com os requisitos que definiu para as próprias formações.

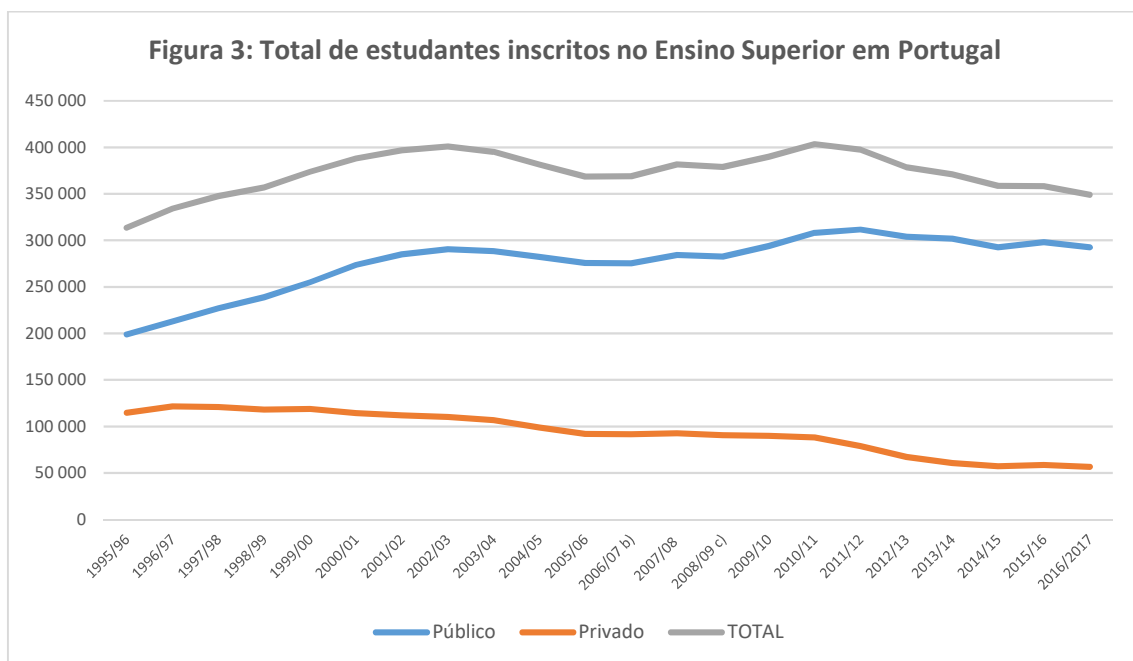
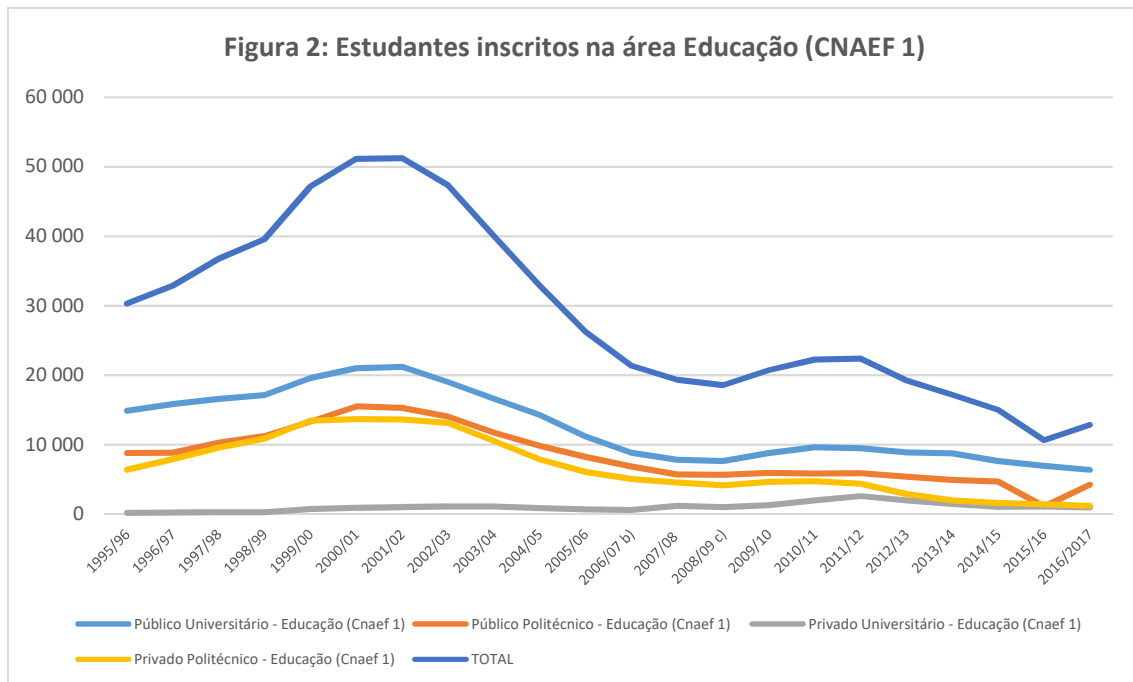
A formação de professores veio assim, caminhando, passo a passo e com o apoio do quadro normativo da área, no sentido de “educar” os nossos professores com o apoio do ensino superior e das suas metodologias, mais vocacionadas para a investigação, incentivando-os a progredir e obter o grau de mestre, onde já é pressuposto que o estudante e futuro professor obtenha ferramentas de investigação fundamental ou aplicada (Figura 1).

Figura 1 - A evolução do quadro legal da formação de professores (ver Anexo 1)



Emergência e desenvolvimento das Ciências da Educação no sistema de ensino superior em Portugal e a formação de professores

A grande área CNAEF 1. Educação, no ensino superior em Portugal tem atualmente uma dimensão de aproximadamente 13 mil estudantes (2016/17) e representa 3,7% do total de inscritos no sistema de ensino superior em Portugal. No espaço de cerca de 20 anos, o número de estudantes inscritos nesta área sofreu variações acentuadas e contrastadas (Figura 2). Em 1995/96, havia um pouco mais de 30 mil estudantes inscritos na área de Educação, o que correspondia a um pouco menos de 10% do sistema. A partir de então, registou-se um significativo aumento de estudantes assim como do seu peso relativo, atingindo a área da Educação um máximo absoluto e relativo, no ano 2000/01, com mais de 51 mil estudantes inscritos, isto é, 13,19 % do total de estudantes inscritos no ensino superior em Portugal. Desde essa data, o número de estudantes tem vindo sempre a diminuir e a perder importância relativa, enquanto o sistema, globalmente, não só não tem sofrido reduções tão acentuadas, como tem tido alguns períodos de crescimento, ainda que ligeiros. Com efeito, globalmente, o número de estudantes inscritos no sistema de ensino superior em Portugal pode considerar-se estável, com pequenas oscilações, sendo atualmente superior ao total do início da série temporal que consideramos. Em 2016/17 havia quase 349 mil estudantes inscritos, enquanto em 1995/96 eram cerca de 313,5 mil. O valor máximo correspondeu a 2010/11, com 403445 estudantes (Figura 3).

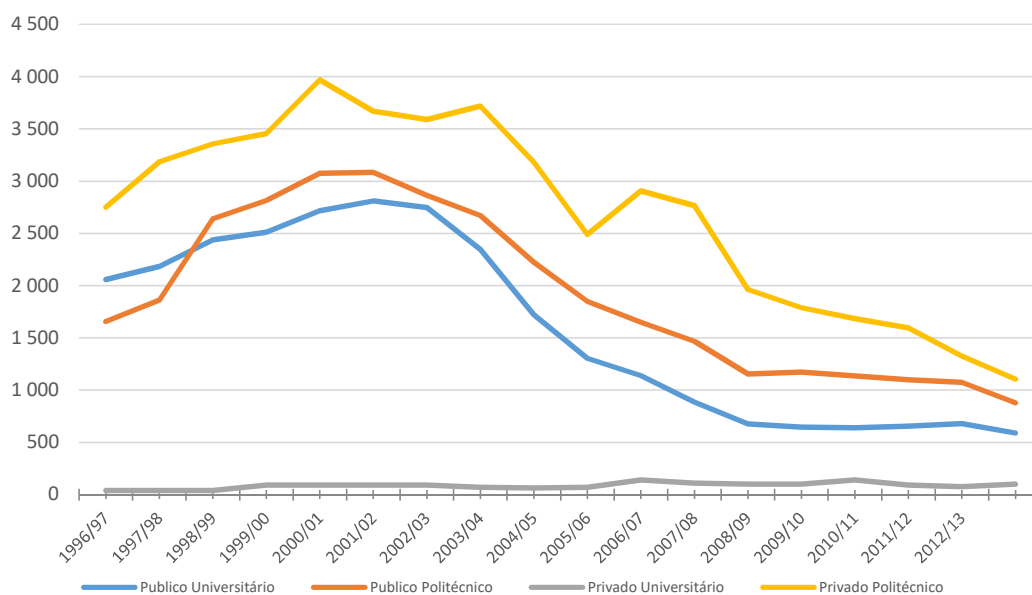
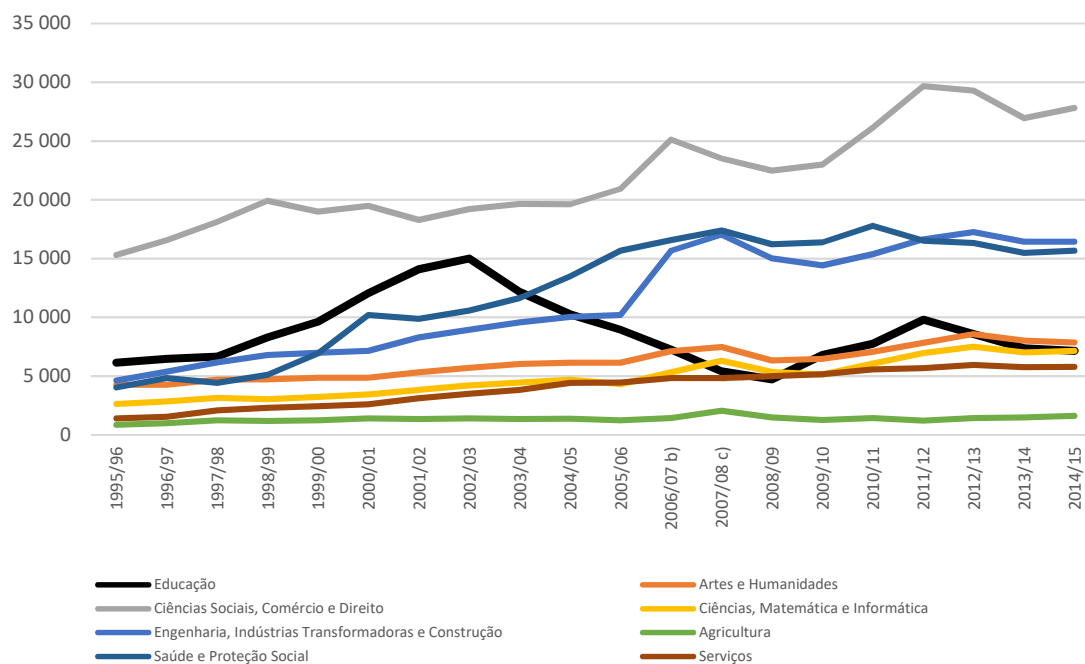


Globalmente a área CNAEF 1. Educação tem vindo, portanto, a perder peso relativo no conjunto do sistema de ensino superior, em termos de estudantes inscritos. Esta evolução histórica é compreensível se tivermos em conta o processo de desenvolvimento de todo o sistema de educação em Portugal desde o final da ditadura fascista, com a expansão e alargamento da escolaridade e a regulação do acesso à profissão de professor (Neave & Amaral, 2012). A educação escolar não só se foi democratizando como também alargando a novos segmentos da

população e regiões mais periféricas, o que provocou uma necessidade crescente de professores e outros quadros ligados à administração e gestão escolar. Os processos mais diretamente ligados à formação de professores foram acompanhados pela expansão do sistema de ensino superior, em diferentes componentes. A área da Educação viria assim a crescer aceleradamente durante um período relativamente longo, desde o 25 de abril, data que constitui um marco de referência na evolução do ensino em Portugal. Esse crescimento acompanhou (e provocou, em grande medida) a emergência das ciências da educação enquanto área de ensino superior, científica autónoma.

A oferta de vagas em cursos da área da Educação, por exemplo, em todos os subsistemas e em particular, no ensino superior privado, põe em evidência um *boom* excecional, de grande expansão durante um período em que, não só se tornou obrigatório o grau de licenciatura para acesso à profissão de professor (em 1997), como se terá antecipado uma procura em crescimento acelerado (Figura 4). Essa oferta de vagas viria no entanto a cair, uma vez que as necessidades estariam satisfeitas, pelo menos a médio prazo e não seriam necessários tantos novos professores. Da mesma forma, os diplomados em educação registaram uma evolução com grandes oscilações, resultantes de vicissitudes semelhantes, isto é, expansão e retração, associadas à necessidade de professores, à evolução demográfica e à queda do número de alunos e ao cumprimento das novas disposições legais – obrigatoriedade do grau de licenciado, primeiro e mestrado, depois – seguidas de períodos de excedentes de professores (Figura 5).

A implementação do processo de Bolonha e a obrigatoriedade do grau de mestre para o acesso à profissão de professores, em 2007, vieram dar um impulso especial à área da Educação, no sistema de ensino superior. O número de estudantes, a partir dessa data, registou um novo crescimento até sensivelmente o ano de 2011/12. De novo se iniciou um declínio depois desse ano, com um ligeiro crescimento do número de alunos no ano final da série, isto é 2016/17. Nem todos os segmentos da área da Educação, porém, tiveram a mesma evolução. De facto, registaram-se comportamentos muito diversificados, quer entre subsistemas de ensino (público e privado, universitário e politécnico), quer entre áreas de formação, graus e regiões.

Figura 4: Total de Vagas na área de Educação (CNAEF 1)**Figura 5: Diplomados em estabelecimentos de ensino superior por área de educação e formação**

As reações dos diferentes segmentos às oportunidades de desenvolvimento ou aos constrangimentos foram levando o segmento da Educação, ao que hoje conhecemos.

A expansão do ensino em todos os níveis, a partir do final dos anos 70 e de forma mais acelerada nos anos 80, levou a que as ciências da educação, diretamente ligadas à formação de professores, ganhassem importância crescente e conquistassem um espaço próprio no sistema do ensino superior, com estruturas autónomas e especializadas, como por exemplo, faculdades, institutos ou departamentos com a designação de educação, num processo que tem sido identificado como o “período de autonomia e institucionalização universitária” das ciências da educação (Amado & Boavida, 2008). A reconstituição de séries temporais longas com indicadores relativos a estudantes inscritos e diplomados ajudam a compreender esse desenvolvimento. Aos períodos de grande procura de professores e de outros quadros qualificados para a organização do sistema educativo, sucederam-se, porém, períodos de excedentes ou, pelo menos de abrandamento na procura. Outras áreas científicas emergiram e cresceram e o sistema de ensino superior alargou-se e diversificou-se, tornando-se mais complexo e relativizando o peso da área da Educação (Neave & Amaral, 2012). As crises económicas e o envelhecimento demográfico, nas últimas décadas acabariam por impedir que se viesse a registar uma retoma e crescimento com a magnitude e intensidade do passado. Assim, a área da Educação terá entrado numa fase de estabilização, muito dependente da variação demográfica.

Constituindo a formação de professores o foco ou quase a razão de existência da área de ensino e formação Educação (CNAEF 1), o seu desenvolvimento converteu-a num complexo e diversificado segmento do sistema de ensino superior, no qual a formação de professores é apenas uma parte. Este facto porém, podendo traduzir-se numa dimensão mais reduzida em termos de estudantes, correspondeu a um avanço da maior relevância para a formação de professores, hoje em dia enquadrada numa área científica muito mais desenvolvida e complexa. Se por um lado a regulação da profissão de professor foi criando o aumento de procura de ensino superior em alguns períodos, as outras formações, no âmbito das Ciências da Educação foram-se também expandindo e diversificando.

Hoje em dia, as Ciências da Educação são muito mais do que a formação inicial de professores e a formação inicial de professores, por seu turno, também não se esgota nos mestrados em ensino. A título de exemplo, registou-se nos últimos anos um grande aumento de estudantes de doutoramento em Educação. Ora, não sendo uma condição necessária para o acesso à profissão de professores, a sua procura por parte de professores ou outros ligados ao sistema de ensino, põe em evidência a aproximação da formação dos professores à universidade e à investigação científica. A formação de professores tem vindo assim a caracterizar-se por uma “researcherly

disposition” (Tack & Vanderlinde, Teachers educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition, 2014) (Tack & Vanderlinde, 2016). Os *professores dos professores* são majoritariamente doutorados e, os próprios professores, tendencialmente, vão continuando a sua formação contínua em cursos de doutoramento seja com objetivos de progressão na carreira ou mudança para atividades de gestão e administração escolar.

A análise da evolução dos estudantes inscritos em cursos não conferentes de graus de licenciatura, mestrado ou doutoramento, um segmento particular da área da Educação permite reforçar o argumento de que a formação de professores entrou definitivamente para o domínio do ensino superior e da investigação.

O peso dos novos alunos em cursos não conferentes de graus de licenciatura, mestrado ou doutoramento tinha, em 2004/05 um peso relativo significativo, com cerca de 34% mas, foi diminuindo até praticamente deixar de ter significado nos últimos anos (Figura 6). O total de inscritos nos mesmos cursos, não conferentes de grau, por seu turno, com uma evolução semelhante mas menos abrupta, desceu de cerca de ¼ do total em 2004/05 até menos de 1% no final da série (Figura 7). Estes dados põem em evidência a importância da área da Educação na formação contínua dos professores, incluindo formações para progressão nas carreiras e outras, com maior relevância antes da adequação ao processo de Bolonha e da reestruturação do quadro legal da formação de professores. Antes do alinhamento completo com o sistema de graus de Bolonha e a regulação do acesso à profissão segundo novas regras, a oferta de formações para integração de professores com formações antigas era um segmento importante em toda a oferta de cursos na área da Educação. Atualmente essa oferta perdeu significado. Essas formações não conferentes de grau, incluíam (e nalguns casos ainda incluem) os designados Complemento de formação (CF), a Especialização pós-licenciatura (E), a Qualificação para exercer outras funções educativas (QE), a Licenciatura (parte terminal) (LT), Outros cursos de Complementares de Formação (OC), a Especialização pós-bacharelato (GB) ou os cursos de Bacharelato + Licenciatura (LB).

Figura 6: Inscritos 1º ano 1ª vez nos cursos da área da Educação
(cnaef 140, 142, 143, 144, 145 e 146)

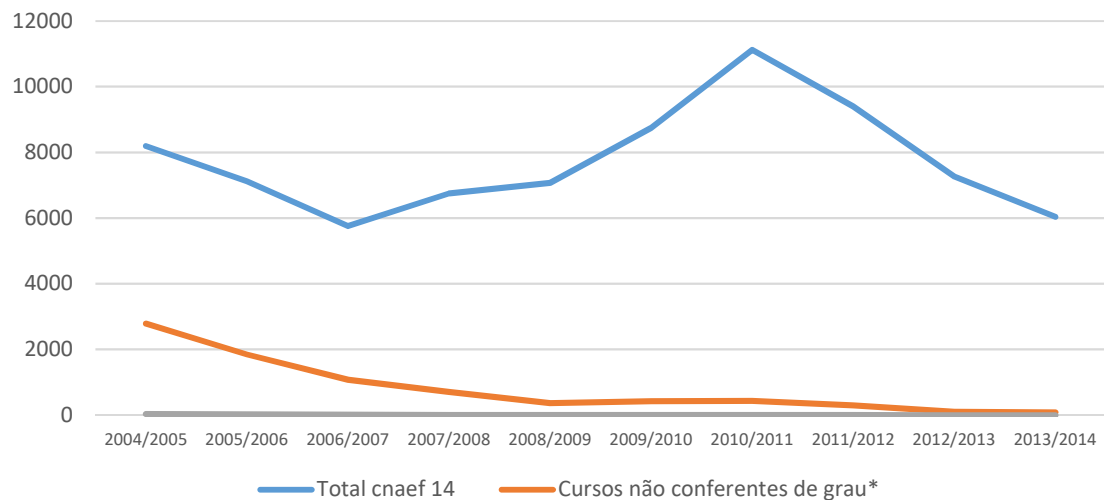
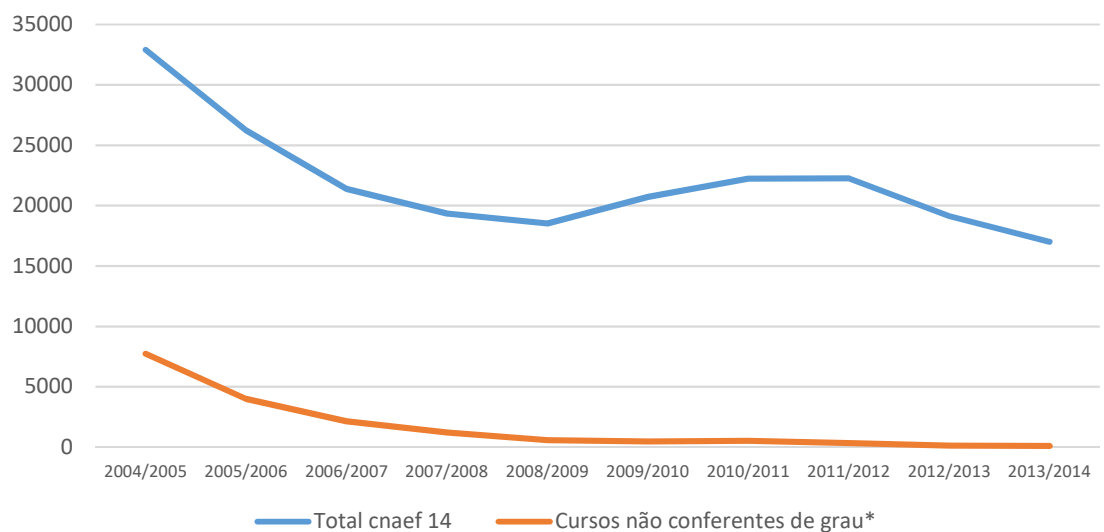


Figura 7: Total de Inscritos na Área de Educação
(cnaef 140, 142, 143, 144, 145 e 146)



Bolonha e a obrigatoriedade do grau de mestre: o grande marco

A recomposição da área da CNAEF 1. Educação com a implementação do processo de Bolonha traduziu-se em desenvolvimentos diversos. Desde logo, com a obrigatoriedade do grau de mestre como condição de acesso à profissão, assiste-se a um crescimento imediato e muito significativo dos estudantes inscritos nos respetivos cursos, compensando as perdas que se vinham a verificar desde o início do século essencialmente decorrentes do esgotamento do modelo anterior, baseado nas licenciaturas. Com efeito e como referido anteriormente, após o grande *boom* de expansão da

área, em termos de estudantes inscritos nas licenciaturas para cumprimento das condições lançadas em 1997, registou-se uma quebra muito acentuada. Essa quebra mantinha-se em 2006/07 tendo só sido invertida a partir de então, crescendo de forma progressiva até atingir novo máximo, ainda que muito inferior ao do final dos anos 90 e início do século, em 2010/11. A partir desse ano o número total de estudantes inscritos volta a iniciar uma fase de diminuição, registrando-se apenas de 2015/16 para 2016/17 um ligeiro crescimento associado ao crescimento do ensino politécnico público que adiante será analisado.

Considerando a desagregação a 3 dígitos da CNAEF 1 (140, 142, 143, 144, 145 e 146), por graus e tipologias de instituições, a recomposição da área da Educação deixa-se evidenciar com clareza (Figura 8).

Nos anos anteriores à implementação do processo de Bolonha, entre 2004/05 e 2007/08, as subáreas 143 e 144 eram as de maior dimensão, sofrendo ambas um acentuado declínio desde então. A subárea 142 sem grande expressão no início da série, registou um grande crescimento, sendo no final do período, a par da 144, uma das duas mais significativas. As restantes três subáreas têm atualmente uma dimensão semelhante, inferior à das duas anteriores.

A análise da evolução da área 142 é de grande significado uma vez que não inclui mestrados em ensino, isto é precisamente aqueles que constituem condição de acesso à profissão de professor. A área 142 inclui cursos de todos os níveis, na área das Ciências da Educação exteriores à formação inicial de professores, nomeadamente licenciaturas, mestrados diversificados e doutoramentos.

Complementarmente, é preciso ter em conta a evolução por graus ou diplomas (Figura 9). Ao nível dos graus e como seria de esperar, registou-se uma alteração no peso relativo dos vários graus com uma diminuição muito significativa das licenciaturas anteriores a Bolonha, sem uma posterior recuperação e uma grande expansão dos mestrados e doutoramentos. Estes últimos, antes de 2007/08, praticamente não tinham expressão mas, atualmente, apresentam uma clara tendência para crescer.

A Figura 9 põe em evidência o esgotamento do modelo anterior a Bolonha e a emergência do novo modelo, assente na condição do grau de mestre como formação inicial de professores, reforçando o argumento anteriormente discutido da consolidação e reforço de autonomia e afirmação das Ciências da Educação enquanto área científica mais vasta do que apenas vocacionada para a formação inicial de professores. O crescimento dos doutoramentos assume uma expressão cada

Figura 8: Total de estudantes inscritos nos cursos da área de Educação (cnaef 142, 143, 144, 145 e 146)

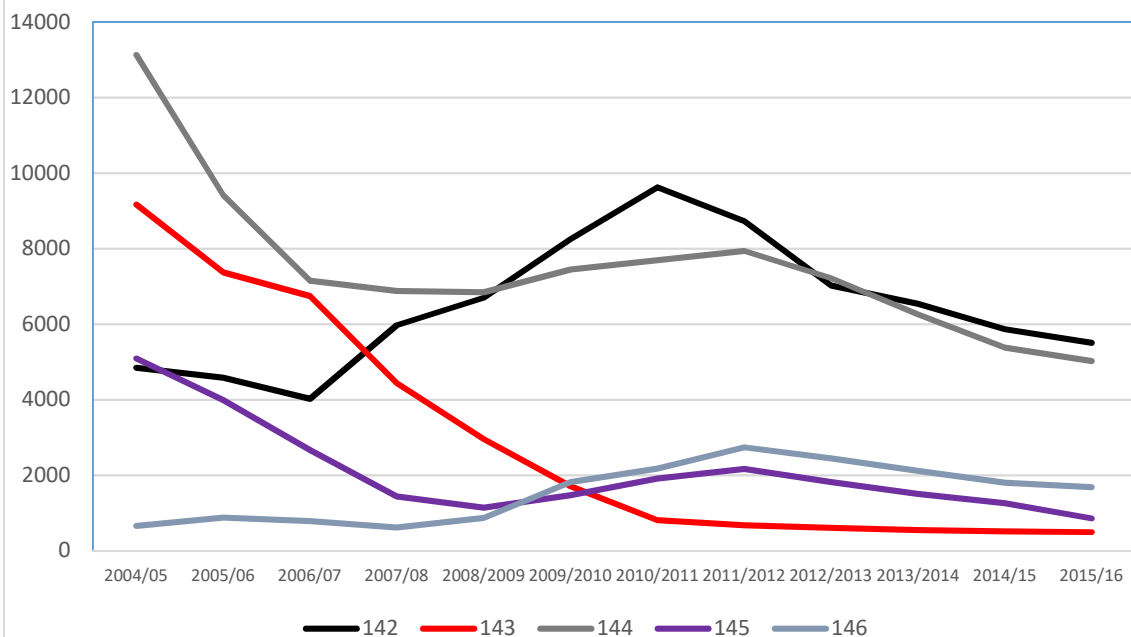
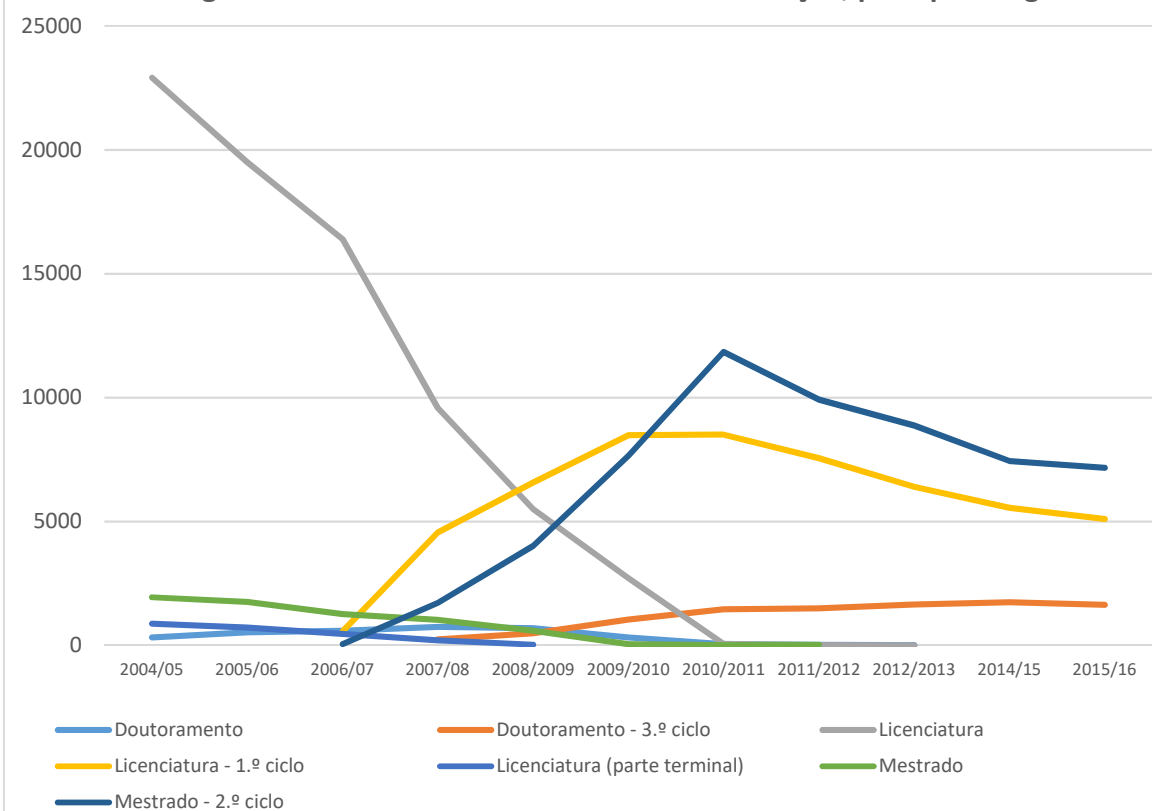
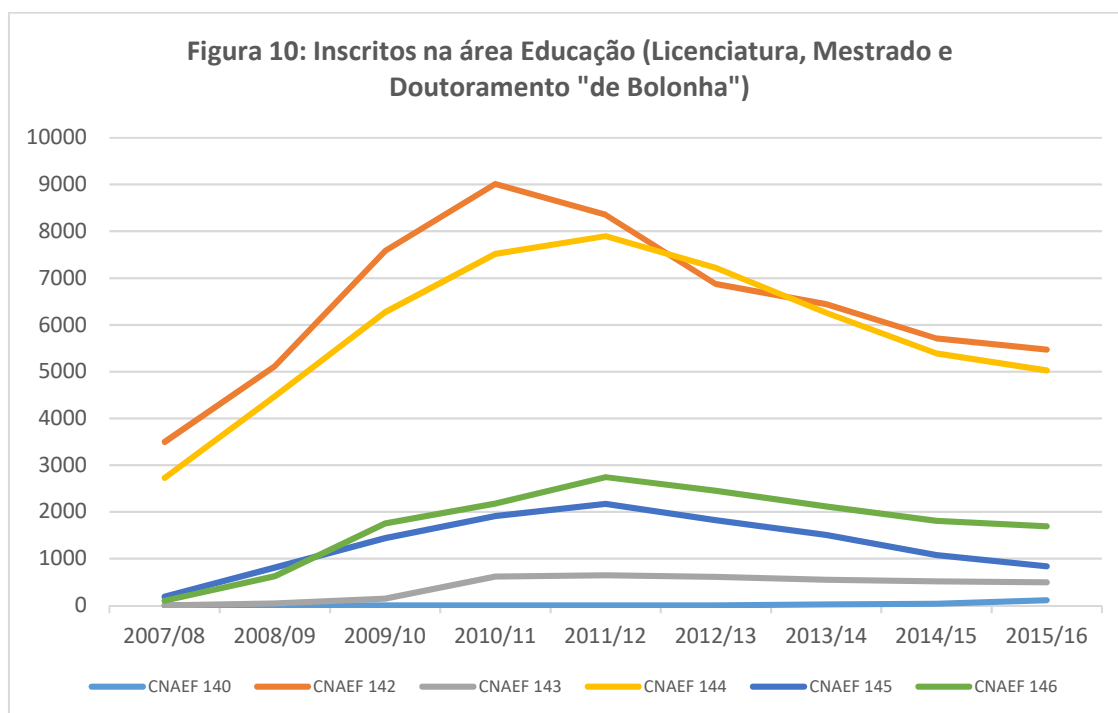


Figura 9: Estudantes inscritos na área da Educação, por tipos de graus

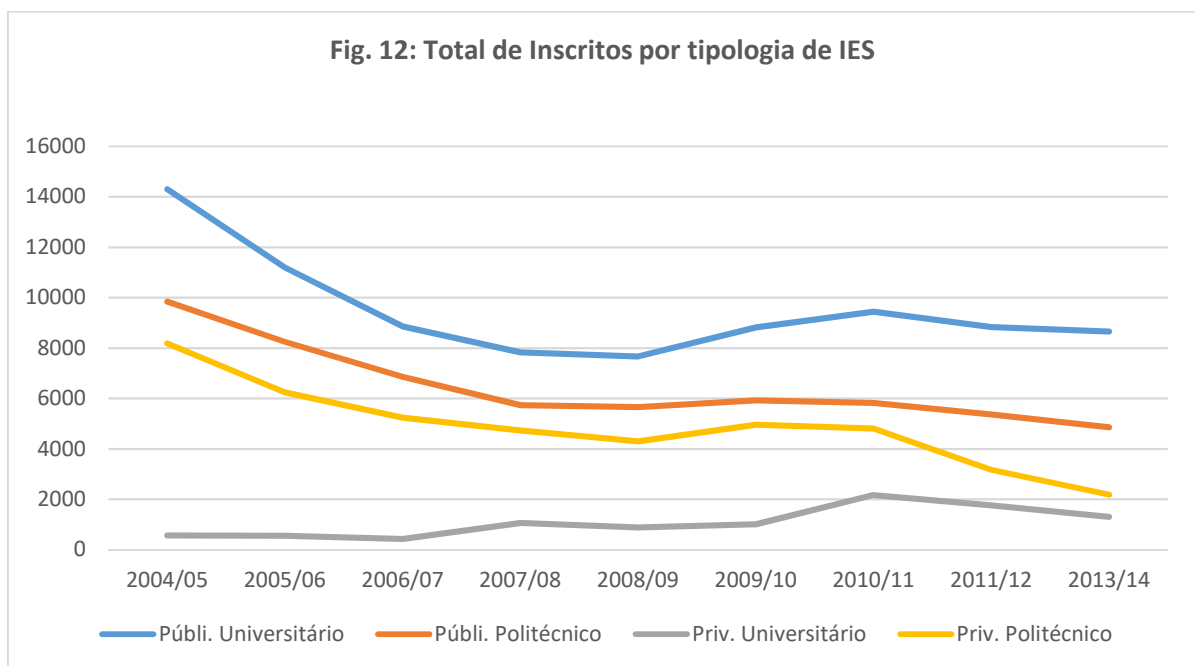
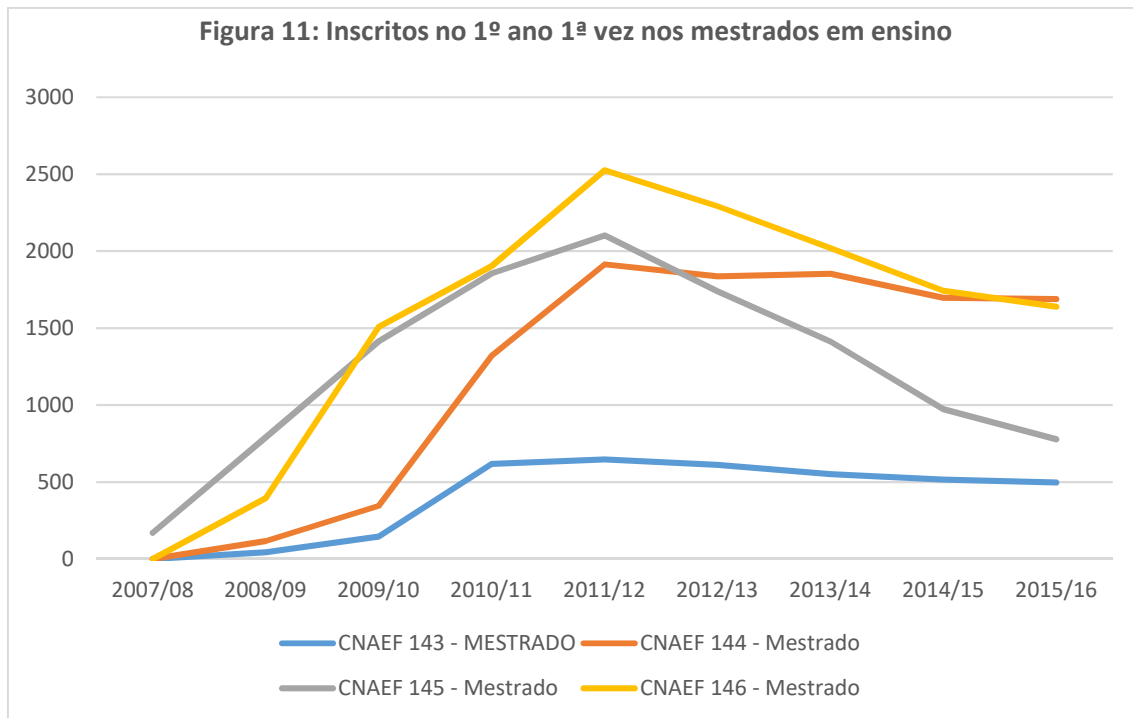


vez maior e a par das (novas) licenciaturas e parte dos mestrados, não ligados à formação de professores, assegura, a sustentabilidade. Considerando apenas os cursos conferentes de grau, alinhados com Bolonha e a partir de 2007/08, ano de início da sua existência, a evolução sugere um ciclo de crescimento seguido de declínio, com algumas especificidades. Mais uma vez se destaca a CNAEF 142 a qual, não incluindo cursos de mestrado em ensino mas sim, apenas cursos de Ciências da Educação, é atualmente a de maior dimensão. Destacam-se ainda as subáreas das áreas de ensino do pré-escolar e básico, das tecnologias e de artes, muito provavelmente por se tratar de formações novas e em expansão, por isso (Figura 10).



Se considerarmos os estudantes inscritos pela primeira vez no primeiro ano, confirma-se a mesma tendência na procura de cursos nestas áreas. No caso dos mestrados em ensino, o padrão de crescimento seguido de declínio é transversal a todas as áreas, com diferenças apenas na magnitude e no tempo. Por exemplo, as áreas de tecnologias e artes registaram um crescimento mais tardio, porque são também mais recentes (Figura 11).

A evolução da área de Educação por tipologias de instituições, revela também comportamentos diversificados, não se registando uma recomposição mas sim o reforço de alguns segmentos, com destaque para os institutos politécnicos públicos que apresentam uma evolução mais estável e com variações de menor amplitude (Figura 12). As Escolas Superiores de Educação dos institutos politécnicos públicos encontram-se abrangidas por algumas condições legais específicas, mantendo-se vocacionadas para a formação de professores. São o segundo maior segmento.



Continuando a ser o segmento de maior dimensão, as universidades públicas registaram uma grande quebra entre 2004/05 e 2008/09, recuperando a partir daí, ligeiramente para estabilizar desde 2010/11. O segmento das instituições politécnicas privadas foi aquele que sofreu a maior redução em termos relativos; com 8189 estudantes em 2004, tinha apenas 2185 estudantes em 2013/14. As universidades privadas não tendo uma grande expressão, registaram nos últimos

anos algum crescimento ainda que, mantendo-se como o segmento de menor dimensão. A importância relativa dos politécnicos manteve-se mais estável do que nas outras tipologias.

A Formação inicial de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário na atualidade

Atualmente ², existem 202 ciclos de estudos ou cursos de mestrado em ensino, para a formação inicial dos professores dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, em Portugal, acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Tabela 1). Estes são assim os cursos que permitem o acesso à profissão de professores daqueles níveis de ensino, em Portugal e encontram-se conformes com os Decretos-Lei nº 79/2014, de 14 de maio e nº 176/2014, de 12 de dezembro. Desses cursos, 82,18 % são oferecidos pelas instituições públicas, sendo 104 (51,49%) oferecidos por universidades e 62 (30,69%) oferecidos por institutos politécnicos. O subsistema privado tem menos expressão, oferecendo no seu conjunto, 36 cursos, isto é, cerca de 18%, sendo 15 (7,43%) por universidades privadas e 21 (10,40%) por institutos politécnicos privados.

Tabela 1 – Ciclos de estudo de mestrado de ensino (2017)³

Sub-Sistema	Tipo Ensino	Nº de Ciclos de Estudos	%
Público	Universitário	104	51,49
	Politécnico	62	30,69
	Total	166	82,18
Privado	Universitário	15	7,43
	Politécnico	21	10,40
	Total	36	17,82
Total		202	100

A distribuição dos mestrados em ensino, por áreas da classificação CNAEF a três dígitos, é a seguinte (Tabela 2).

As áreas com maior número de ciclos de estudos são, como aliás, seria de esperar, as 144 e 145 que integram a formação de professores para o ensino básico e secundário. A formação de educadores de infância tem uma expressão menor, existindo apenas 19 ciclos de estudos, isto é,

² A data de extração da informação da plataforma eletrónica da Agência e posterior compatibilização com a informação da DGEEC, para identificação dos ciclos de estudos de mestrado de formação de professores, das áreas CNAEF 143, 144, 145 e 146, foi o dia 30 de junho de 2017. Alguns destes ciclos de estudos não têm informação estatística sobre o número de estudantes inscritos porque são novos ou resultaram da adequação ao Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, tendo sido avaliados e acreditados durante os anos de 2015 e 2016. Nestas circunstâncias, não foi possível ainda, para este estudo, analisar outros indicadores que não sejam os relativos ao número e natureza dos ciclos de estudos.

³ Fonte: A3ES – dados extraídos da plataforma eletrónica no dia 30 de junho de 2017.

9,41% do total, o que também se deve, em certa medida ao facto de existir um mestrado em ensino pré-escolar e primeiro ciclo, na área 144. É muito significativo o facto de, 7 dos 19 cursos de formação de educadores de infância (CNAEF 143), serem oferecidos por instituições privadas, 4 dos quais, em Lisboa, 2 no Porto e 1 em Setúbal. O distrito de Setúbal porém, integra, em parte a Área Metropolitana de Lisboa, com a cidade de Almada onde se localiza o curso assinalado antes. Esta área de formação tem uma grande tradição em pequenas escolas privadas, regra geral criadas nas grandes cidades de Lisboa e Porto, especializadas nesta formação e associadas muitas vezes a creches e jardins-de-infância também existentes, há mais tempo e em maior número, nas grandes cidades. Embora essa problemática extravase o objetivo do presente estudo, é importante realçar o facto do número dessas escolas se ter vindo a reduzir, à medida que se institucionalizou a formação dos educadores de infância no ensino superior.

Tabela 2 – Ciclos de estudo de mestrado em ensino, por área CNAEF 3 dígitos.

CNAEF (3 dígitos)	Área CNAEF 3 dígitos (nome)	Nº de ciclos de estudos	%
143	Formação de Educadores de Infância	19	9,41
144	Formação de Professores do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos)	77	38,12
145	Formação de Professores de Áreas Disciplinares Específicas	70	34,65
146	Formação de Professores e Formadores de Áreas Tecnológicas	36	17,82
TOTAL		202	100

O sistema público assegura de uma forma geral um curso de educadores de infância (CNAEF 143) em cada um dos distritos do continente, registando-se as exceções das Regiões Autónomas e dos distritos de Aveiro, Castelo Branco, Guarda e Viseu, onde existem apenas mestrados em ensino pré-escolar e primeiro ciclo, pertencentes à área CNAEF 144).

Relativamente à área CNAEF 144, que engloba a formação de professores do ensino básico, 1º e 2º ciclos, aí se incluindo os mestrados em pré-escolar e ensino básico, para além dos mestrados exclusivamente vocacionados para o ensino básico, com 77 cursos, é a área de maior dimensão. Nesta área, há cursos oferecidos por todas as tipologias de instituições, públicas e privadas, universidades e institutos politécnicos e existe oferta em todos os distritos do continente, na Madeira e nos Açores. O distrito do Porto, com 12 cursos (15,58%) e o de Lisboa, com 11

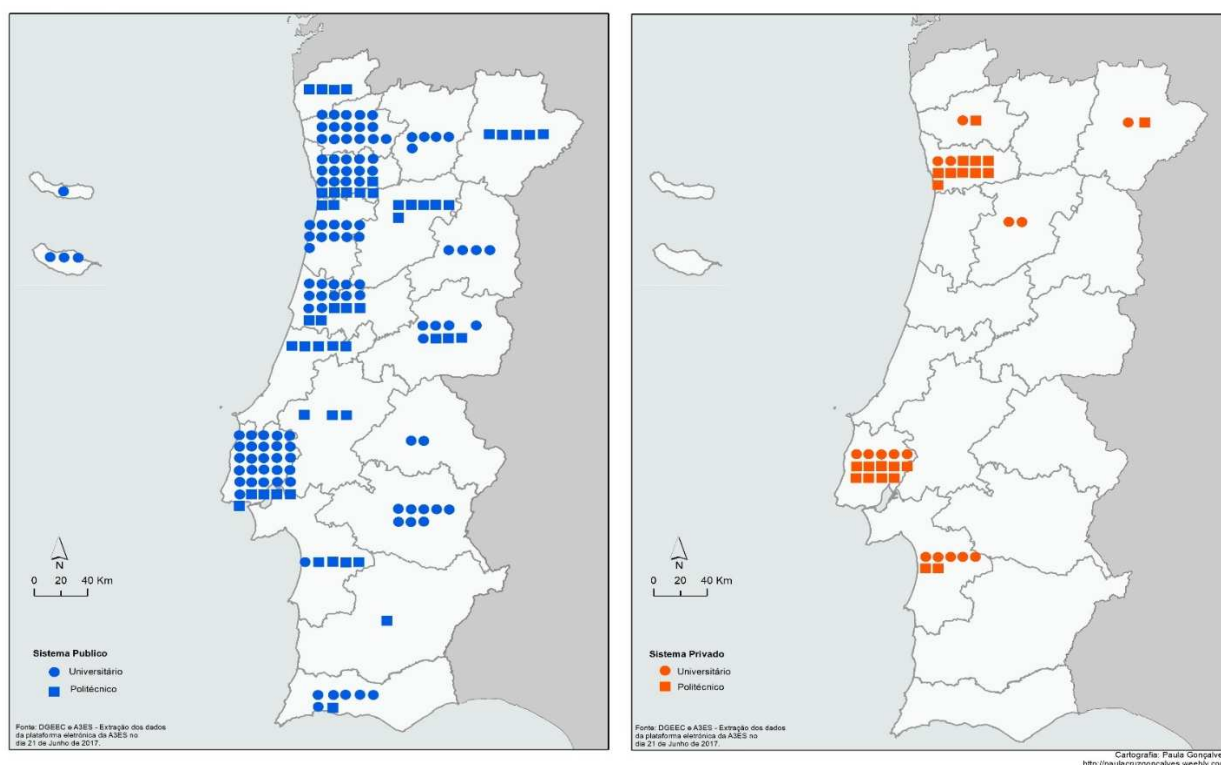
(14,29%), concentram cerca de 1/3 do total. À semelhança do que acontece na área CNAEF 143, relativa à formação de educadores de infância, também na área CNAEF 144 só existe oferta privada, nos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. O distrito de Setúbal, repetimos, abrange toda a margem Sul da Área Metropolitana de Lisboa funcionando, de facto, como associado ao distrito de Lisboa.

A área CNAEF 145 cobre os mestrados em ensino básico e secundário, podendo apenas ser oferecidos pelas universidades. Em conformidade com isso, existem apenas nos distritos que dispõem de universidades. Nem todas as universidades públicas, porém oferecem este tipo de cursos. Há cursos desta área em 9 distritos do continente e na Madeira. Braga e Lisboa são os únicos distritos com oferta privada. A oferta destes cursos está muito polarizada, concentrando-se cerca de 86% dos cursos em 5 distritos: Lisboa (23 cursos), Porto (11 cursos), Coimbra (11 cursos), Braga (9 cursos) e Aveiro (6 cursos).

A área CNAEF 146 abrange um vasto leque de mestrados em ensino para áreas diversificadas, debaixo da designação geral de Formação de Professores e Formadores de Áreas Tecnológicas, aqui se incluindo a informática, o desporto e as artes, dança, música, teatro, etc., existem 36 cursos, o que representa um segmento mais reduzido do que os anteriores, embora de maior expressão do que os mestrados em ensino pré-escolar. O ensino politécnico tem naturalmente uma importância considerável neste grupo, com 11 cursos, assim como o ensino privado que também oferece um conjunto significativo de 10 cursos. O ensino privado tem um papel relevante, por exemplo, na formação de professores de ensino da música. O padrão territorial porém repete-se com oferta de privado apenas em Lisboa, Porto, Setúbal e Viseu.

O padrão territorial e por tipologias da oferta dos mestrados em ensino decalca assim o padrão geral do sistema de ensino superior em Portugal, o qual, por sua vez, decalca o padrão do sistema urbano e dos grandes desequilíbrios regionais do país (fig. 13). As áreas metropolitanas de Lisboa e Porto concentram grande parte da oferta, registando-se uma dispersão maior fora dessas áreas, na oferta pública do que na privada (Fonseca & Encarnação, 2012). Naturalmente que as universidades ao poderem oferecer os cursos que habilitam os professores do ensino secundário, acabam por alargar a sua oferta a outras formações e reforçar a sua componente na área das Ciências da Educação noutros programas, incluindo a formação contínua, mestrados de especialização ou doutoramentos que cada vez atraem mais estudantes.

Figura 13 - Mestrados em ensino – ciclos de estudos de formação inicial de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário, no ensino superior em Portugal (CNAEF 143,144,145 e 146)



Reflexões, conclusões e hipóteses de trabalho futuro

A formação inicial de professores é uma área de formação com uma história repleta de vicissitudes. Desde logo, com o 25 de abril e o fim da ditadura fascista, foi uma área particularmente sensível ao processo de democratização e desenvolvimento do país, reforçado com a adesão à União Europeia e a todo o processo de desenvolvimento social e económico do país. Inserida na área da Educação, é, uma área também muito sensível a todas as alterações nas políticas educativas, ao longo da expansão do sistema de ensino em Portugal, desde os grandes projetos de alfabetização a todas as iniciativas de reforço da qualificação dos portugueses e do capital humano no país. A história da expansão e desenvolvimento da educação, por seu turno também integrou todo o processo de desenvolvimento da administração pública, nas vertentes de gestão escolar, administração educativa e escolar, ação social escolar e outras áreas para as quais foi preciso qualificar técnicos para além dos professores. A Educação na história recente do nosso país ficou marcada pela expansão e reorganização podendo atualmente antever-se um cenário de retração pelo envelhecimento da população.

A formação inicial de professores institucionalizou-se no ensino superior, evoluindo num trajeto de valorização crescente e perdendo algum carácter indefinido em termos do sistema de ensino, a partir de 1997, data a partir da qual se tornou obrigatória a licenciatura como condição de acesso à profissão. Com a implementação do Processo de Bolonha e especificamente a partir da legislação de 2007 que tornou obrigatório o diploma de mestrado em ensino, como requisito de acesso à profissão, deu-se mais um passo na valorização e qualificação da profissão e reforçou-se a sua regulação, hoje em dia com referenciais claros.

Sendo provavelmente a profissão mais regulada em Portugal, a formação inicial de professores atravessou um percurso acidentado de valorização e institucionalização no sistema de ensino superior, sem porém ter perdido a sua autonomia e identidade própria. Esse trajeto é tanto mais excecional quanto em termos de dimensão, a área da formação inicial de professores foi “encolhendo” e reduzindo. A “entrada” para o ensino superior como forma de valorização e dignificação da profissão não resultou apenas de uma força a partir da formação inicial de professores ou do sistema de ensino não-superior mas, foi em grande medida, “puxada” pelo próprio ensino superior que assim alargou a sua área de ação e recrutamento. Ainda assim e regulada como nenhuma outra área em Portugal, repetimos, a formação inicial de professores continua com a sua identidade própria, o seu ADN.

Relacionado com o que se disse anteriormente, é ainda importante refletir sobre um outro ponto. Sendo certo que as Ciências da Educação, emergiram como área científica autónoma, no sistema de ensino superior, a partir dos anos oitenta, por causa da formação de professores ou formações a ela ligadas, uma vez colmatadas as necessidades básicas de professores e de alguma retração do sistema de ensino, decorrente do envelhecimento da população e da queda das taxas de natalidade, desenvolveram dentro de si mesmas uma diversificação e expansão para lá dessa formação inicial de professores. As Ciências da Educação reestruturaram-se, representando a formação inicial de professores, hoje em dia, apenas um segmento e nem sempre o maior, da sua oferta formativa, ainda que toda ela, naturalmente, direcionada direta ou indiretamente para os professores e o sistema de ensino. Do leque de formações atualmente relevantes fazem parte cursos para professores para progressão na carreira, não esquecendo os cursos para a gestão e administração escolar e projetos de investigação mais ambiciosos, de carácter mais teórico ou mais aplicado, em todas as áreas da educação e das políticas educativas, muitos deles associados aos programas de doutoramento com um crescimento excecionalmente expressivo.

A formação inicial de professores do ensino pré-escolar, básico e secundário em Portugal, é, atualmente, sem dúvida regulada de forma inequívoca pelo sistema de ensino superior mas, o

sistema de ensino não superior mantém uma capacidade de intervenção crítica, que nunca pode ser ultrapassada.

O estudo da formação inicial de professores constitui um exemplo da necessidade de uma abordagem relacional ou institucional do sistema de ensino superior e poderá servir de referencial para o desenho de políticas de intervenção nesta ou noutra área. Neste caso, a meta que se pretendia alcançar, o professor de excelência com competências na sua área específica e outras, para além das pedagógicas, sociais, culturais e emocionais e uma prática de investigação e aprendizagem ao longo da vida que, tudo indica está cada vez mais perto de ser alcançada.

Referências bibliográficas

- Amado, J., & Boavida, J. (2008). A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*, 32 (18), 7-39.
- Barthelt, H., & Glueckler, J. (2014). Institutional Change in Economic Geography. *Progress in Economic Geography*, 38 (3), 340-363.
- Fonseca, M., & Encarnação, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior em Portugal. Análises Setoriais. Vol 1*. Lisboa: A3ES (http://www.a3es.pt/sites/default/files/Partell_eBook_1_0.pdf).
- Lemos, V. (2014). Formação Inicial de Professores. Em M. d. (Ed.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Vol II - Conhecimento, Atores e Recursos* (pp. 287-310). Coimbra: Edições Almedina.
- Mesquita, E., & Machado, J. (2017). Iniciação à Prática Profissional e Formação do Professor Reflexivo. *Revista de Estudos Curriculares*, 8 (1), 51-67.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: uma análise a partir do "olhar" de professores e de estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 189-209.
- Neave, G., & Amaral, A. (2012). *Higher Education in Portugal 1974-2009. A Nation, a Generation*. Dordrecht: Springer.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teachers educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62 (3), 297-315.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2016). Measuring Teacher Educators' Researcherly Disposition: Item Development and Scale Construction. *Vocations and Learning*. DOI 10.1007/s12186-016-9148-5.

Anexo 1

Quadro Normativo do ensino superior e da formação inicial de professores

Ano	Diploma	Sumário do conteúdo
2017	Portaria n.º 197/2017, de 23 de junho https://dre.pt/application/conteudo/107549823	Regulamenta a aquisição de qualificação profissional para a docência pelos titulares do grau de mestre em ensino do inglês e de outra língua estrangeira no ensino básico e mantém em vigor o grupo de recrutamento 120, criado temporariamente pela Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro.
2016	Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro https://dre.pt/application/conteudo/75319452 »Documento Chave	Regime Jurídico dos Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior. Quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprova o regime
2014	Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro https://dre.pt/application/conteudo/65891082	Regulamenta a aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 120, recrutamento para o inglês no 1.º ciclo do ensino básico, a vigorar exclusivamente nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016.
	Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro https://dre.pt/application/conteudo/64297587	Introduz a disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade e define a respetiva habilitação profissional para a docência do inglês no 1.º ciclo do ensino básico. É criado o grupo de recrutamento 120 para satisfazer as necessidades de docência.
	Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio https://dre.pt/application/conteudo/25344769 »Documento Chave	Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
2013	Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/498487	Regime Jurídico dos Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior. Terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprova o regime
2010	Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro https://dre.pt/application/conteudo/308761	Identifica e faz corresponder os domínios de habilitação para a docência às especialidades do grau de mestre que conferem a respetiva habilitação profissional. Fixa os créditos ECTS mínimos de formação na área de docência necessários ao ingresso em cada um desses ciclos de estudos de mestrado. O diploma inclui o anexo explicativo.
	Decreto-Lei n.º 75/2010, 23 de junho https://dre.pt/application/conteudo/335228	Décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
2009	Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro https://dre.pt/application/conteudo/489773	Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.
	Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro https://dre.pt/application/conteudo/489254	Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nas áreas vocacionais e artísticas do ensino secundário e 3.º ciclo do ensino básico.
	Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/488826	Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar (18 anos) e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.
	Decreto-Lei n.º 69/2009, de 20 de março https://dre.pt/application/conteudo/605537	Regime de integração nos quadros dos estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado da música e da dança dos docentes contratados em exercício efetivo de funções.
2008	Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho https://dre.pt/application/conteudo/456200	Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior

	Portaria nº 344/2008, de 30 de Abril https://dre.pt/application/conteudo/249517	Regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio diretamente relacionado com a área científica que lecionem ou em Ciências da Educação.
2007	Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro https://dre.pt/application/conteudo/629433 »Documento Chave	Institui a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os seus Estatutos (A3ES)
	Lei n.º 62/ 2007, de 10 de setembro https://dre.pt/application/conteudo/640339 »Documento Chave	Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior (RJIES).
	Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/637179 »Documento Chave	Aprova o Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (RJAES).
	Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro https://dre.pt/application/conteudo/517819 REVOGADO »Documento Chave	Aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – MESTRADOS - deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente. Estabelece os requisitos e estrutura curricular para os ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre nas especialidades que elenca.
2006	Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março https://dre.pt/application/conteudo/671387 »Documento Chave	Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.
	Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março https://dre.pt/application/conteudo/667773	Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos
	Decreto- Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro https://dre.pt/application/conteudo/684601	Cria e define os grupos de recrutamento para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
	Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro https://dre.pt/application/conteudo/544667	Regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
2005	Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/245336	Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior em que é prevista a adequação do ensino superior ao Processo de Bolonha.
2003	Lei n.º 1/2003, de 6 de Janeiro https://dre.pt/application/conteudo/481159 REVOGADO	Institui o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior.
2002	Alteração ao Orçamento do Estado de 2002	Extinção do INAFOP
2001	Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/631843	Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
	Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/631837	Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

2000	Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de dezembro Deliberação interna, não publicada em Diário da República.	São homologados pelo INAFOP os padrões de qualidade da formação inicial de professores, sendo atribuído um peso às componentes de formação convertido em unidades de crédito – ECTS.
1999	Portaria n.º 467/99, de 26 de junho https://dre.pt/application/conteudo/393594 REVOGADO	Alteração aos critérios de seriação dos candidatos à frequência de cursos para aquisição do grau académico de licenciatura por professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos.
	Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho https://dre.pt/application/conteudo/309481 REVOGADO	Regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e ensino secundário.
	Portaria n.º 279/99, de 17 de abril https://dre.pt/application/conteudo/534234	Autoriza o funcionamento de um conjunto de cursos de complemento de formação científica e pedagógica e de qualificação para o exercício de outras funções educativas, em estabelecimento de ensino superior particular e cooperativo.
1998	Portaria n.º 960/98, de 10 de novembro https://dre.pt/application/conteudo/234108	Aprova os parâmetros gerais a considerar na fixação dos critérios de seriação dos candidatos à frequência dos cursos conferentes do grau académico de licenciatura por professores dos ensinos básico e secundário titulares de um grau de bacharel ou equivalente para efeitos de prosseguimento de estudos.
	Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de setembro https://dre.pt/application/conteudo/241414 REVOGADO	Aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
	Portaria n.º 693/98, de 3 de setembro https://dre.pt/application/conteudo/566825	Define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos do ensino vocacional da música e aprova o elenco de habilitações para a respetiva docência.
	Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/438070	Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente, podem adquirir o grau académico de licenciado para efeitos de prosseguimento de estudos.
	Decreto-Lei n.º 234- C/98, de 28 de julho https://dre.pt/application/conteudo/289611	Regula o regime de instrução a aplicar aos processos de criação e de autorização de funcionamento de cursos e reconhecimento de graus académicos decorrentes da reestruturação dos cursos de ensino superior politécnico e formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico resultante da alteração introduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo.
1997	Lei n.º 115/97, de 19 de setembro https://dre.pt/application/conteudo/653145 »Documento Chave	Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo no sentido de exigir o grau de licenciado como requisito de acesso à profissão de professor
1994	Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro https://dre.pt/application/conteudo/550837 REVOGADO	Lei da Avaliação do Ensino Superior
1993	Portaria 212/93, de 19 de Fevereiro https://dre.pt/application/conteudo/656137 REVOGADO	Cria o curso de professores do 2º ciclo do ensino básico na variante de Educação Visual e tecnológica.
1990	Lei n.º 50/90, de 25 de Agosto https://dre.pt/application/conteudo/574132	Equipara a bacharel as qualificações obtidas pelos professores do ensino primário e educadores de infância para efeito de prosseguimento dos seus estudos.
	Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril https://dre.pt/application/conteudo/411815	Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

1989	Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro https://dre.pt/application/conteudo/548826	Regime jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
1988	Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto https://dre.pt/application/conteudo/380135	Regulamenta a profissionalização em serviço dos professores pertencentes aos quadros, com nomeação provisória, dos ensinos preparatório e secundário.
	Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho https://dre.pt/application/conteudo/484842	Estabelece as regras do sistema global do Ensino Superior.
	REVOGADO	
	Portaria 336/88, de 28 de Maio https://dre.pt/application/conteudo/374231	Regulamenta a prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.
1986	REVOGADO	
	Decreto-Lei n.º 405/86, de 15 de dezembro https://dre.pt/application/conteudo/221304	Regula o processo de profissionalização em serviço dos professores provisórios dos ensinos preparatório e secundário.
	REVOGADO	
	Lei n.º 46/86, de 14 de outubro https://dre.pt/application/conteudo/222418	Lei de Bases do Sistema Educativo
	»Documento Chave	
	Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho https://dre.pt/application/conteudo/228234	Regulamenta os princípios gerais a que deve obedecer a atuação das escolas superiores de educação no respeitante à formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico. Define o grau de bacharel.
1985	REVOGADO	
	Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de maio https://dre.pt/application/conteudo/227190	Estabelece um esquema programático de extinção das escolas normais de educadores de infância e do magistério primário.
	Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de março https://dre.pt/application/conteudo/196876	Aprova o referencial genérico das atividades das escolas superiores de educação em matéria de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino primário.
	Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de novembro	Cria várias escolas superiores e integra outras já existentes no âmbito de diversos institutos politécnicos. Fixa a composição da rede dos estabelecimentos do ensino superior politécnico.
1980	Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/470779	Cria os Institutos Politécnicos da Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo, os quais passam a agrupar algumas escolas superiores de educação.
	Lei n.º 29/80, de 28 de Julho https://dre.pt/application/conteudo/472089	Ratifica o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, sobre ensino superior politécnico.
1979	Decreto-Lei n.º 519-R2/79, de 29 de dezembro https://dre.pt/application/conteudo/156833	Aprova o Estatuto das Escolas Normais de Educadores de Infância.
	Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de dezembro https://dre.pt/application/conteudo/157037	Regime da profissionalização em exercício de docentes.
	REVOGADO	
1977	Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro https://dre.pt/application/conteudo/430025	Define a rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico, que anteriormente se designava de curta duração.
	Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro https://dre.pt/application/conteudo/236683	Cria o ensino superior de curta duração.
1973	Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto https://dre.pt/application/conteudo/419197	Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores.
	Lei n.º 5/73, de 25 de julho https://dre.pt/application/conteudo/421823	Lei de bases da reforma do sistema educativo.

*Da Colegialidade à unipessoalidade: o que dizem os atores educativos***Maria João de Carvalho*****Resumo**

Este trabalho tem por objetivo conhecer as representações dos diferentes atores educativos, relativamente à unipessoalidade da gestão da escola pública portuguesa. Neste sentido, quisemos perceber se é a constituição do órgão de gestão colegial ou unipessoal que determina o estilo de liderança do diretor, tendo em conta o Decreto-lei nº 75/2008, que veio romper com um modelo de colegialidade que vigorava na educação pública há mais de trinta anos. O estudo assumiu a forma qualitativa e baseado num estudo de caso, recorrendo à análise de documentos e à entrevista semiestruturada enquanto técnicas de recolha de dados. Foi possível concluir que, apesar deste modelo se constituir como um fator de rutura com o anterior, sobretudo pelas circunstâncias de se desenvolver em torno da polémica figura do diretor, os entrevistados reconhecem não se ter apercebido das mudanças ocorridas em consequência da implementação deste novo modelo organizacional, em virtude de uma pessoalização e de ter havido uma continuidade nas práticas que se assumiam como colegiais. Tal reforça a ideia de que não são os decretos que mudam a realidade e que as características pessoais do líder são fundamentais para que tal aconteça.

Palavras-chave: democracia; órgãos colegiais; órgãos unipessoais; liderança

Abstract

This work aims to know the representations of the different educational actors, regarding the unipersonality of the management of the Portuguese public school. In this sense, we wanted to understand if it is the constitution of the collegial or unipersonal management organs that determines the leadership style of the director, taking into account Decree Law. 75/2008, which came to break with a model of collegiality that prevailed in public education more than thirty years. The study was qualitative and based on a case study, using document analysis and semi-structured interview as data collection techniques. It was possible to conclude that, although this model constitutes a rupture factor with the previous one, mainly due to the circumstances of developing around the controversial figure of the director, the interviewees acknowledge not having realized the changes that occurred as a consequence of the implementation of this new model organizational, due to a personalization and a continuity in the practices that were assumed as collegiate. This reinforces the idea that it is not the decrees that change the reality and that the personal characteristics of the leader are fundamental for that to happen.

Key words: democracy; collegiate organs; unipersonal management organs; leadership

* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Introdução

Este trabalho de uma investigação insere numa investigação mais ampla, cujo tema geral, A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação, nos permitiu analisar e interpretar o fenómeno em torno da unipessoalidade e da colegialidade enquanto concretização da organização escolar democrática.

Compreendeu uma opção metodológica de natureza qualitativa, recorrendo ao estudo de caso, um agrupamento de escolas situado na região norte do país que passaremos a designar por Agrupamento de Escolas António Sérgio (AEAS).

A recolha de dados realizou-se entre o período que mediou entre 2014-2016, tendo-se feito uso da entrevista semiestruturada realizada a alguns interlocutores considerados por nós como privilegiados, com cargos e sem cargos, nomeadamente ao (a) diretor (a) (E1), presidente do Conselho Geral (E2), representante da autarquia no Conselho Geral (E3), representante dos professores no CG (E4), Coordenadora de Departamento (E5), dois Coordenadores dos Centros Escolares (E6 e E7), o professor com mais tempo de serviço (E8), o professor com menos tempo de serviço (E9), representante do pessoal não docente no (E10).

Porque os dados que fomos recolhendo são de uma natureza inequivocamente qualitativa, reclamaram um método que se lhes ajustasse no sentido de permitir a sua hermenêutica e compreensão e, assim, desocultar criticamente o sentido que lhe subjaz. Nessa medida, a nossa opção recaiu sobre a análise de conteúdo associada à utilização do MAXQDA, software utilizado para a análise de dados qualitativos não estruturados, como é o caso dos documentos e entrevistas, e que funciona com categorias/códigos com a função de organizar e sistematizar dados.

Democracia e participação

Princípio fundamental da democracia, tema clássico mas recorrente, a participação deve ser analisada à luz do funcionamento das organizações formais, caso se pretenda uma leitura, o mais rigorosa possível da escola (Lima, 1998).

À semelhança do DL. nº 115-A/98, o atual normativo cumpre com o objetivo de promover a abertura das escolas ao exterior, expressa na composição do Conselho Geral, ao mesmo tempo que veicula a ideia de uma escola de todos e para todos, exigência democrática que só se efetiva pela “participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo” (Freire, 1996, 305). A escola para se fazer democrática não pode prescindir do contributo de muitos por oposição ao singular. A construção de uma escola democrática é “um projeto que não é sequer

pensável sem a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (Lima, 2000, 42).

Todavia, a praxis do AEAS torna visível, a partir dos discursos proferidos, as várias interpretações dos sujeitos que pouco parecem abonar no sentido de mais e melhor democracia quando em causa está a existência do Conselho Geral e da sua composição. A este propósito veja-se o discurso de A1 ao dizer que “O Conselho Geral não dotou a escola de maior democraticidade. [...]. Só aprovam os orçamentos, porque as atividades são pedagógicas. Acabamos por lhes algo para as quais não têm condições. Pedir alguma coisa ao Conselho Geral para ser integrado no plano de atividades é muito complicado”.

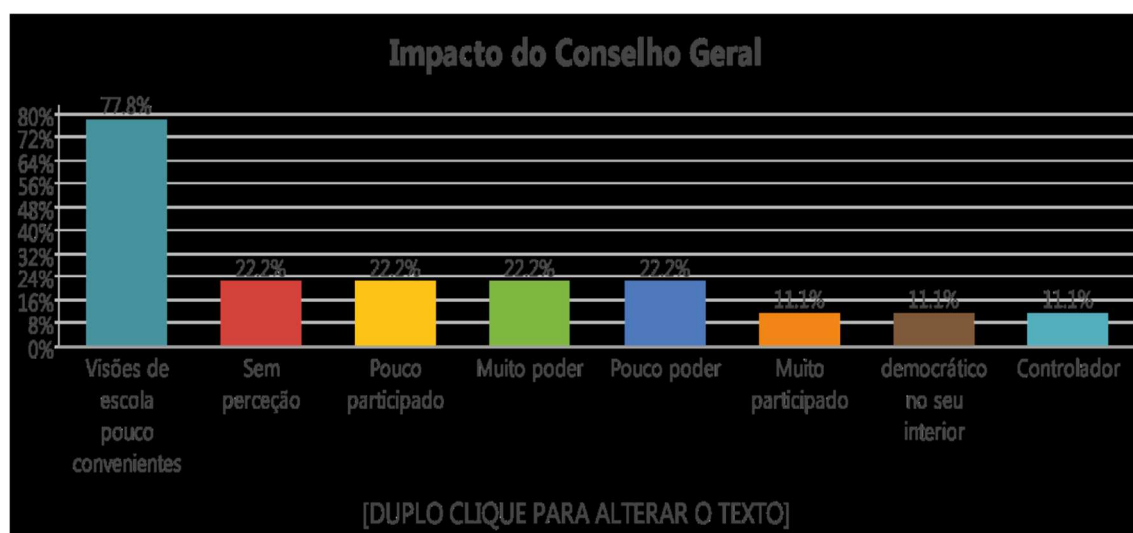


Figura 1 – Impacto do Conselho Geral

A grande maioria dos interlocutores é de opinião que os atores educativos externos à escola têm visões de escola pouco convenientes em consequência “de não se envolverem o suficiente e, ainda, não terem noção exata do papel que podem desempenhar e que devem desempenhar na escola” (E7), ideia que é confirmada por E7 quando diz: “Sou parcialmente a favor. Não creio que tragam assim uma tão mais-valia par a escola. A maior parte se não falta não é muito interventiva nas reuniões. Normalmente os mais interventivos são os professores, porque também são eles que melhor conhecem o contexto da escola e os verdadeiros problemas. Na verdade, são várias as evidências discursivas que refletem alguma renitência em aceitar as suas opiniões como as mais válidas pois, de acordo com E2 “nem sempre têm a noção exata do que é uma escola” e

acontece que “temos que estar sempre a lembrar que isto não é uma empresa” E1. Estes sentidos não deixam de ser percebidos por E3 quando refere que um “dos problemas que tenho verificado nos Conselhos Gerais é que primeiro há os professores, depois o pessoal não docente, depois os alunos e só muito longe há os pais e os outros elementos que não se envolvem. Não porque não querem, mas porque, por vezes, as questões são demasiado técnicas, mesmo para quem tem formação nessa área. Por parte dos professores há um chega para lá, isto é a nossa praia, não se metam nisto. Sentimo-nos um pouco à margem. Somos um pouco corpo presente. Os elementos da escola não gostam que a comunidade educativa interfira nesses assuntos, embora nos comuniquem. Mas quando é para darmos a opinião, ouvimos logo: vocês não estão cá, não estão na sala de aula...”. Ora, a este nível parece estarmos perante um órgão onde se realiza, no dizer de Lima (2002), uma “encenação participativa”, de resto, com pouco impacto, pois, “muito embora, tenha dotado a escola de maior democracia, pois está lá toda a gente representada...quando eu lá estava havia muita colaboração, nunca houve conflito, era tudo para bem do agrupamento...agora não sei, não estou lá” E4. Falta de impacto que o desconhecimento corrobora e a que alude E5 quando diz que “a maior parte dos professores nem sabe quem são os elementos do Conselho” e que pode justificar a pouca importância, ou desvalorização, que se lhe atribui, mesmo por parte dos próprios conselheiros, de onde se depreende que a concretização prática da democracia nas escolas não se faz através do Conselho Geral, mesmo porque há percepção “de que ter menos professores neste órgão que o somatório dos restantes não parece muito positivo...talvez não seja o mais adequado...tenho a percepção de que as pessoas não reagem tão bem” E2. Veja-se que se a pretensão é prestar contas à comunidade parece paradoxal que ele tenha que ser “dominado” por professores.

Assim, apesar de assentar em princípios democráticos, a sua função e o seu papel parecem não ser suficientemente claros, o que favorece a interpretação de que este órgão não valorizou a escola como centro de decisão e não valoriza, grosso modo, os elementos mais externos à escola. Diríamos que à democracia presente na colegialidade do órgão não corresponde o equivalente de exercício de democracia no seu interior.

Em consequência da entrada em vigor do D/L 75/2008, institui-se a obrigatoriedade do órgão de administração e gestão das escolas ser o Diretor, retirando à escola qualquer possibilidade de optar entre um órgão colegial, o Conselho Executivo e um unipessoal, o Diretor, como estabelecia o D/L 115-A/98. Entendida por como uma rutura democrática à custa de um golpe legislativo, sem que tivesse havido direito a contraditório, e mais grave, porque foi ao arrepio do que tinha sido a

escolha das escolas desde 1998, a verdade é que a unipessoalidade aparece como cura para grandes males. Por um lado, aparece enquanto “reforço das lideranças” contrariando a ideia de que muitos podem mais do que um, o que no limite se parece aproximar mais dos regimes ditatoriais, e como possibilidade de ter “um rosto a quem assacar responsabilidades” o que pode querer significar que os órgãos colegiais são menos responsáveis e mais difíceis de responsabilizar. Esta ilação não é de todo despropositada se tivermos em conta o que diz E3, “Gosto mais do diretor de escola do que do então presidente do conselho executivo. Por uma simples razão: Quer queiramos quer não, muitas vezes encapotado sob um órgão colegial, usando os outros como desculpa, dizia: eu gostava de fazer, mas tenho que falar com os outros membros da direção. O órgão colegial algumas vezes serve como passa culpas. Assim todos sabemos quem é o diretor e é ele que tem que assumir as responsabilidades, é por isso que lá está, é por isso que se candidatou”.

E se estivéssemos à espera de discursos absolutamente adversos à figura do diretor, enquanto órgão unipessoal, mesmo porque as reminiscências do passado para isso poderiam ter concorrido, a verdade é que dos 75% que reconheceram serem favoráveis à existência de órgãos colegiais, parte desses interlocutores não se mostrou adverso à existência de órgão unipessoais, como se pode verificar através do gráfico que se segue (Figura 2).

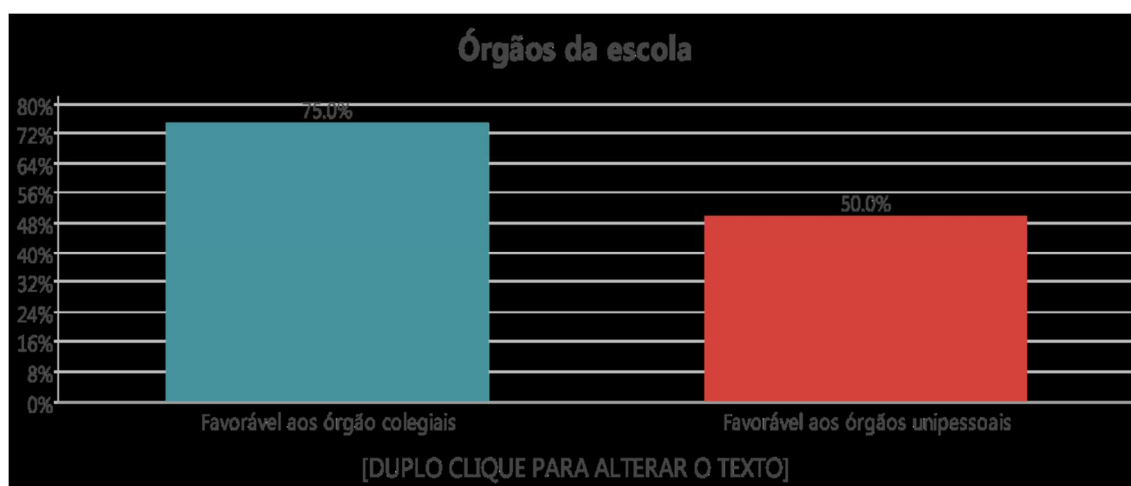


Figura 2 – Órgãos da escola

Discorda-se dos pressupostos teóricos em que se funda a unipessoalidade, quanto ao novo modelo de administração e gestão, porém, não se reconhece a inviabilização da democracia pela existência de um órgão unipessoal. Os dados apresentados neste gráfico reforçam os inclusos no

gráfico 2 relativamente ao facto de que só 25% dos entrevistados referiram ter havido alteração na participação para a eleição do diretor, o que pode revelar que, no contexto do AEAS esta é uma questão menor. Todavia, há que referir que esta menoridade, de acordo com os dados recolhidos, não é em virtude da sua substância, mas sim em virtude de um contexto em que não se fez sentir alteração das práticas e, a esse nível, o DL. nº 75/2008 parece ter sido inconsequente pois, apesar do órgão unipessoal, no AEAS como lembra E2: “O ser unipessoal, ou não, não tem grande impacto. Neste caso não é muito visível. Depende é de quem é eleito, de como exerce as funções no cargo para o qual foi eleito e da relação que mantém com aqueles que eram os seus pares”. Daqui se conclui que o exercício da função da diretora configura características de colegialidade. Ideia que encontra fundamento na afirmação de que “A diretora é uma senhora, alta sensibilidade a nível de relações humanas, alta proximidade e está sempre aberta, disponível para nos ouvir. Sempre que pode ouve e só depois decide” (E10). Ou a afirmação de que “a diretora é muito democrática. Continua a manter uma ótima relação com a restante direção. Não vejo diferença nenhuma” (E7). A interpretação, por parte dos entrevistados, sobre o tipo de liderança exercido pela diretora fica bem expresso no gráfico que se segue (Figura 3).

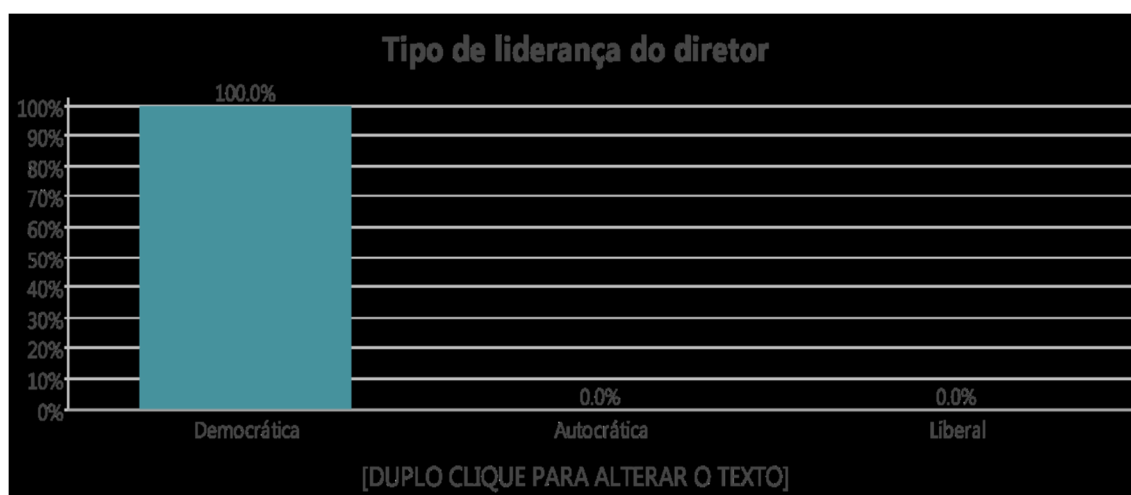


Figura 3 – Tipo de liderança do diretor.

A ideia de “direção”, reiterada pela maior parte dos interlocutores, pode contribuir para a diluição da ideia de cargo unipessoal, inviabilizando um posicionamento mais crítico. Quando questionamos E1 sobre a liderança que adota no seu dia-a-dia a resposta foi clara: “tudo que aqui se faz é feito de boa-fé, por isso não há que esconder nada. Falamos de forma muito aberta e comunicamos fora das reuniões, mesmo telefonicamente. Repare que eu própria nomeio as

peessoas para os departamentos que foram eleitas pelos colegas. Eu não tenho a trabalhar comigo somente pessoas que eu escolhi. Tenho pessoas no pedagógico muito críticas”.

Assim, podemos concluir, na senda de uma multiplicidade de autores, que as lideranças não se reforçam por decreto e que elas parecem depender, em larga medida das características pessoais do próprio. Daqui se infere que são as pessoas que fazem o cargo e não o cargo que faz as pessoas. A narrativa de E3 sobre esta questão é muito esclarecedora desta consideração: “Depende da pessoa que está a exercer a função. Não é o modelo em si, depende sempre de quem exerce. Posso dizer-lhe que estive numa Assembleia de Escola em que a presidente do executivo era muito mais autoritária do que hoje a diretora, e estou a falar do mesmo agrupamento. Chegava ao cúmulo de ser ela própria a dirigir as reuniões da Assembleia. A presidente da Assembleia estava ali ao lado e nada mais, apenas ali ao lado e hoje não se pensa na diretora a fazer isso. [...] A presidente do executivo na altura era assim, era ela que dirigia tudo. A pessoa é que faz o cargo. Se sabe partilhar as suas preocupações, se sabe implicar as pessoas, envolver, pode ser mais democrático mesmo sendo um diretor”.

Uma liderança ajustada às situações, de interação com os liderados permite delinear a imagem de um líder aberto, que dialoga, que ouve, obrigado a grande flexibilidade por parte, neste caso, do diretor. Ele não tem apenas responsabilidade perante o poder central; a sua responsabilidade é extensível aos que com ele partilham o seu quotidiano. É pela promoção da interação transformadora, da consciência dos limites e dos constrangimentos que ele consegue a participação cúmplice daqueles com quem trabalha.

Conclusão

Em termos genéricos foi possível concluir que os decretos não podem tudo, na medida em eu não foi a imposição incluída no DL nº 75/2008, responsável pelo eclipsar de um órgão colegial, em termos de gestão, não inviabilizou a presença de práticas democráticas, mesmo quando veiculadas por um órgão unipessoal. Com efeito, os estilos de liderança parecem estar mais dependentes das características pessoais do líder do que outro fator.

O diretor enquanto ‘primeiro rosto’ da escola, a quem num primeiro momento se pede responsabilização, é dotado de um poder formal, que garante, no sentido do decretado, a sua diferenciação em relação aos liderados. Os normativos legais, em particular o normativo supra citado, são o substractum, não inviabilizando que na prática, tendo em conta a operacionalização dessa liderança, possa ser a expressão de um ‘governo’ mais democrático com maior potencialidade transformacional da própria organização.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. (1996). Educação e Participação Comunitária. *Inovação*, n.º 9, pp. 305-312.

LIMA, Licínio. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, Licínio. (2002). *A Democratização das Organizações Educativas e a Participação como Ingerência: Contribuições de Paulo Freire*. Braga: Revista Fórum (31, pp. 81-94.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

V

ENSINO SUPERIOR E LÍNGUA GESTUAL

El tiempo de las profesoras universitarias (España, siglo XX). Apuntes historiográficos

Jean-Louis Guereña*

Resumen

Una mirada hacia un pasado relativamente reciente (sobre todo con relación a una historia universitaria que cuenta con varios siglos de existencia), o sea los siglos XIX y XX, puede permitir entender los numerosos obstáculos -que podemos calificar como un verdadero dispositivo de «censura»- y las sucesivas fronteras que las mujeres tuvieron que traspasar para poder estar presentes en el espacio universitario después de haberlo hecho, y no sin resistencias desde luego, en los niveles educativos *inferiores* o elementales y *medios* o secundarios, transgrediendo progresivamente el espacio y el papel impuestos a las mujeres, a las que se les reservaba los *famosos* «labores propios de su sexo» dentro de la *invisibilidad* social del espacio doméstico. Una verdadera carrera de obstáculos, pues, para llegar a penetrar y conquistar ciudadelas universitarias cerradas en principio a las mujeres.

Si de manera tímida a principios del siglo XX, de forma más masiva durante la Segunda República, penetra, pues, el elemento femenino en las aulas universitarias, antes dominio exclusivo del elemento masculino, otra cosa será que una de ellas (obviamente provista de todos los títulos requeridos) acceda mediante oposición al cuerpo de los catedráticos de universidad, lo que sólo se dará en España en 1953 (concretamente en una cátedra de *Historia de la Pedagogía e Historia de la Pedagogía española*), con la profesora María Ángeles Galino Carrillo [1915-2014], anteriormente profesora ayudante.

Si en España hasta mediados del siglo XX las mujeres universitarias no podían acceder, pues, a una cátedra universitaria, no significaba que no entraran a formar parte del profesorado universitario, en número reducido desde luego y hasta 1953 tan sólo bajo plazas de profesoras auxiliares o ayudantes a cátedra, categoría docente de nivel *inferior*, ocupada también por hombres (aspirantes a una cátedra) y que es la menos estudiada y conocida dentro del profesorado universitario, con relación a los catedráticos.

Ciñéndonos a la historiografía española, podemos señalar algunos encuentros científicos que nos parecen significativos en cuanto a la progresiva atención otorgada a la historia de las mujeres universitarias dentro del mundo académico y en particular en el marco de la historia de la educación, permitiendo hacer emerger un nuevo campo de investigación en los últimos decenios del siglo XX, campo que cuenta con sus coloquios, sus monografías y sus síntesis, prueba ya de la madurez y del afianzamiento del mismo. Naturalmente, podemos encontrar también páginas o capítulos más o menos desarrollados y completos en las obras generales sobre la historia de las mujeres, así como en las que se refieren a la historia de la educación en general.

Palabras Clave: Mujeres, Profesorado, Universidad

* ICD, Université François-Rabelais, Tours

Referirse a la universidad y al mundo universitario hoy en día (particularmente en algunas ramas y en determinadas carreras) es tratar de un espacio ampliamente feminizado, tanto con respecto al alumnado (en todos sus ciclos, hasta el doctorado) como al profesorado (sea cual sea su categoría, lo que no significa que se haya llegado a la igualdad en las carreras académicas) y también a propósito de la administración en todos sus niveles, incluidos los de responsabilidad: personal de limpieza y secretarías administrativas desde luego pero también y cada vez más, directoras de departamento, decanas de facultades y rectoras (o vicerrectoras) de universidad como -ya no en el marco de la universidad propiamente dicha pero en estrecha relación con ella- secretarías de Estado, consejeras en gobiernos autonómicos y ministras de Educación¹.

Pero, como bien se sabe, no siempre fue así, ni mucho menos. El espacio universitario -un espacio educativo concebido en la época medieval por y para los hombres, en principio asignado a la formación de las élites que hasta hace muy poco sólo podían ser masculinas, casi por definición- fue el último nivel educativo en quedar abierto a las mujeres, primero como estudiantes (en sus distintos grados de bachilleres, licenciadas y por fin doctoras, en principio puertas de acceso a la profesionalización) y después, ya como profesoras de universidad (meras ayudantes o auxiliares en un primer tiempo y, mucho más tarde, catedráticas).

Estos retrasos y discriminaciones que sufrían las mujeres universitarias (o las que pretendían serlo) se debían a los supuestos bien anclados en las mentalidades -no sólo hispánicas- de la *inferioridad* intelectual femenina y por lo tanto de la *inutilidad* de cursar niveles de formación universitaria para quienes no tenían entonces la posibilidad de entrar en los espacios públicos y aprovechar o «rentabilizar» por lo tanto profesional o socialmente dichos niveles educativos². En cambio, se podía admitir, e incluso se reivindicaba en determinados espacios sociales, algunas formas de educación femenina «superior» pero solamente como adorno u «ornamento» social y poder así integrarse armoniosamente en la pareja, o sea en el espacio privado asignado tradicionalmente a las mujeres³.

Mayor instrucción para las mujeres (y en particular para las solteras, calificadas a menudo

¹Marita Sánchez Moreno (Ed.), *Mujeres dirigentes en la Universidad. Las texturas del liderazgo*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009.

²María del Carmen Sanchidrián Blanco, «Estudios universitarios y ejercicio profesional de las mujeres en el franquismo», en Carmen Jiménez Fernández y María Gloria Pérez Serrano (Eds.), *Educación y género: el conocimiento invisible*, Valencia, Ed. Tirant lo Blanch-U.N.E.D., 2008, p. 217-248.

³Ver Francisca Bohigas Gavilanes, *¿Qué profesión elegir? (Guía de profesiones femeninas)*, Madrid, Editorial Mayfe, 1947, p. 128. No obstante, la autora dedicaba un capítulo, relativamente detallado, para exponer los «Centros de capacitación universitaria» (p. 128-151).

despectivamente de «mujeres varoniles») seguía considerándose, a finales del siglo XIX, como fuente de «inmoralidad», sobre todo si se pretendía acceder a determinados niveles profesionales cualificados. El discurso tradicional, tal como venía expuesto por ejemplo en los manuales de urbanidad, seguía marcando las mentalidades, hasta bien entrado el siglo XX ⁴.

A finales del siglo XIX, las limitaciones impuestas a la educación (y también al trabajo, no lo olvidemos) de las mujeres -en la legislación desde luego y sobre todo en las mentalidades, mucho más lentas y difíciles en modificarse- seguían aún muy presentes. Pero el camino se fue abriendo indudablemente y los obstáculos fueron cediendo progresivamente a lo largo del siglo XX, primero para las mujeres de clases medias y posteriormente de las clases populares⁵.

De todos los terrenos en los cuales ha podido expresarse y concretarse en la época contemporánea el movimiento a favor de la igualdad y de la plena visibilidad de las mujeres (en el campo jurídico y político, en el acceso al mercado laboral y a la igualdad laboral...), el relativo a la educación -y naturalmente a la enseñanza calificada de *superior*- cobra una importancia en cierto modo estratégica -lo que explica sin duda las resistencias al mismo y los obstáculos encontrados- ya que condiciona en parte los demás, esencialmente el ingreso de las mujeres en el mundo laboral en puestos relativamente cualificados y en general su presencia activa -o al menos visible- en el espacio público.

Una mirada hacia un pasado relativamente reciente (sobre todo con relación a una historia universitaria que cuenta con varios siglos de existencia), o sea los siglos XIX y XX, puede permitir entender los numerosos obstáculos que podemos calificar como un verdadero dispositivo de «censura»- y las sucesivas fronteras que las mujeres tuvieron que traspasar para poder estar presentes en el espacio universitario después de haberlo hecho, y no sin resistencias desde luego, en los niveles educativos *inferiores* o elementales y *medios* o secundarios, transgrediendo progresivamente el espacio y el papel impuestos a las mujeres, a las que se les reservaba los *famosos* «labores propios de su sexo» dentro de la *invisibilidad* social del espacio doméstico. Una verdadera carrera de obstáculos, pues, para llegar a penetrar y conquistar

⁴ Jean-Louis Guereña, *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005 y «¿Una urbanidad femenina?», en Anne Dubet y Stéphanie Urdicán (Eds.), *Exils, passages et transitions. Chemins d'une recherche sur les marges. Hommage à Rose Duroux*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal (CRLMC), 2008, p. 429-439.

⁵ Jean-Louis Guereña, «Mujeres y educación en la segunda mitad del siglo XIX. Hacia la conquista de nuevos espacios», en Marie-Claude Chaput y Christine Lavail (Eds.), *Sur le chemin de la citoyenneté. Femmes et cultures politiques Espagne XIX-XXI^e siècles*, Nanterre-Saint-Denis, Université Paris Ouest Nanterre La Défense-Université de Vincennes-Saint-Denis, 2008, p. 31-32.

ciudadelas universitarias cerradas en principio a las mujeres⁶.

Este acercamiento específico a la historiografía relativa a las mujeres universitarias en España, lo podemos realizar a la luz del conjunto de aportaciones procedentes de la historia de las mujeres que un reciente dossier de *Arenal*, la revista española de historia de las mujeres, dirigido por Pilar Ballarín Domingo y referido a «Cien años sin permiso: las mujeres en la Universidad española» -en ocasión, pues, del centenario de la Real Orden del 8 de marzo de 1910 autorizando la matrícula femenina en todos los establecimientos docentes oficiales (incluyendo las universidades) sin tener que contar con el permiso de sus respectivos directores⁷- permite sintetizar para el caso español⁸.

Ciñéndonos, pues, a la historiografía española, podemos señalar algunos encuentros científicos que nos parecen significativos en cuanto a la progresiva atención otorgada a la historia de las mujeres universitarias dentro del mundo académico y en particular en el marco de la historia de la educación, permitiendo hacer emerger un nuevo campo de investigación en los últimos decenios del siglo XX, campo que cuenta con sus coloquios, sus monografías y sus síntesis, prueba ya de la madurez y del afianzamiento del mismo. Naturalmente, podemos encontrar también páginas o capítulos más o menos desarrollados y completos en las obras generales sobre la historia de las mujeres, así como en las que se refieren a la historia de la educación en general.

En los años setenta y ochenta del siglo XX, al salir del franquismo, se publicaron los primeros trabajos de conjunto acerca de la historia de las mujeres en la España de los siglos XIX y XX, incluso si podemos señalar algunos trabajos anteriores no desprovistos de interés. También, en cuanto a la temática que nos interesa, cabe aludir a las investigaciones *sectoriales* realizadas en el marco de la historia de la medicina y de la ciencia, por ejemplo sobre los estudios de medicina o de ciencias cursados por mujeres en el siglo XIX o acerca de la primera licenciada en

⁶Remitimos a nuestro trabajo más extenso, en donde se podrán encontrar referencias bibliográficas que no indicamos aquí por falta de espacio: "Mujeres universitarias en los siglos XIX y XX. Apuntes historiográficos sobre el caso español con un breve enfoque de la situación francesa", en *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*, Ed. por Josefina Cuesta, M^a Luz de Prado Herrera y Francisco J. Rodríguez, Limoges, PULIM, 2015, p. 25-56.

⁷*Gaceta de Madrid*, Año CCXLIX, t. I, n^o 68, 9-III-1910, p. 497-498.

⁸Pilar Ballarín Domingo, «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre Mujeres y Universidad en España», *Arenal*, vol. 17-n^o 2 [Dossier *Cien años sin permiso: las mujeres en la Universidad española*], Julio-Diciembre 2010, p. 233-254; Consuelo Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España», *Ibid.*, p. 255-297; Aurora Morcillo Gómez, «Sexo pensante, sexo cambiante: la educación media y superior de las españolas en los años cincuenta», *Ibid.*, p. 299-318; Carmen Magallón Portolés, «Las mujeres que abrieron los espacios de las ciencias experimentales para las mujeres, en la España del primer tercio del siglo XX», *Ibid.*, p. 319-347.

Farmacia.

Pero es el campo de la historia general (tras siglos de ausencia de las mujeres y gracias a la impulsión recibida de activos colectivos como el Seminario de Estudios de la Mujer abierto en la Universidad Autónoma de Madrid) en el cual van a surgir los trabajos pioneros que fundaron en España la historia de las mujeres y dentro de los cuales se enfoca la temática de la educación de las mujeres. Cabe recordar asimismo que es también a principios de los años ochenta del siglo pasado cuando la historia *social* de la educación se desmarca de la tradicional historia de la pedagogía, no siempre desprovista de interés por otra parte.

En 1976, pues, la conocida hispanista inglesa Geraldine M. Scanlon dedicaba varias páginas de su amplio y pionero recorrido por la historia de las mujeres en España desde la Revolución de 1868 al final del franquismo a exponer la temática educativa femenina y en particular a valorar a las mujeres universitarias⁹. Obviamente, no se trataba de su perspectiva prioritaria pero de esta manera la cuestión de la educación de las mujeres (y más aún en sus niveles universitarios) quedaba enmarcada dentro de sus diversos contextos sociales, políticos e ideológicos.

Pocos años más tarde, en un artículo de 1981 y sobre todo en un libro de 1982, la no menos conocida historiadora Rosa M^a Capel Martínez se interesaba de manera más específica a la educación femenina, junto con el trabajo femenino, mostrando bien las relaciones entre una y otro, pero en un periodo más corto pues su investigación cubría el primer tercio del siglo XX¹⁰.

En su monografía dedicada en 1977 a la política educativa de la Segunda República durante el primer bienio, la salmantina Mercedes Samaniego Boneu abordaba de paso el tema de la enseñanza universitaria y de la presencia femenina sobre la base de las evaluaciones estadísticas de conjunto facilitadas por los Anuarios Estadísticos¹¹. Apuntaba así, lo que no representa desde luego ninguna sorpresa, que «el personal docente femenino era escasísimo tanto en el caso de Madrid como en el de otras Universidades de provincia y lo mismo el número de mujeres estudiantes universitarias: Farmacia y Filosofía y Letras daban el mayor contingente femenino aún cuando proporcionalmente al número total de estudiantes, y para el caso de Madrid, la presencia de la mujer en las aulas universitarias en el curso 1931-32 representaba el 8.9 por 100, en el ya escaso porcentaje de universitarios españoles. Cifra que en las provincias

⁹Geraldine M. Scanlon, *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Akal, 2^a ed., 1986, p. 47-48, 56-57, 65, 208, 337-339, 351-353.

¹⁰Rosa M^a Capel Martínez, «Mujer y educación en el reinado de Alfonso XIII: análisis cuantitativo», *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, nº 2, 1981, p. 213-250 y *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982 [2^a ed., 1986], p. 379-386, 459-503.

¹¹Mercedes Samaniego Boneu, *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid, C.S.I.C., p. 352-362.

era aún menos representativa aunque con alza que sería digna de consignarse, en 1935, a pesar de la disminución de estudiantes universitarios»¹².

En cuanto a los coloquios en los cuales se fraguó la problemática de las mujeres universitarias en los años ochenta y noventa del siglo pasado, nos parece necesario destacar en primer lugar el coloquio internacional (organizado en el marco de la ISCHE -*International Standing Conference for the History of Education*- fundada en 1978) celebrado en Salamanca en 1985 sobre *Educación Superior y Sociedad*, y que apuntaba, pues, hacia una historia social de la universidad¹³.

En segundo lugar, queremos mencionar el sexto coloquio nacional de historia de la educación organizado por la SEDHE [Sociedad Española de Historia de la Educación] y verificado en Santiago de Compostela en 1990 sobre *Mujer y Educación en España, 1868-1975*. Contando con la presencia de las investigadoras ya mencionadas Geraldine M. Scanlon y Rosa María Capel Martínez, este coloquio contribuyó a asentar dentro de la historiografía educativa española la temática específicamente femenina, con algunas contribuciones relativas al mundo universitario¹⁴.

El también coloquio de la SEDHE -el décimo- sobre la Universidad en el siglo XX, verificado en Murcia en 1998, ofrecía varias aportaciones al tema que nos interesa¹⁵. Y representó también una posibilidad para tratar de las mujeres universitarias en periodos más contemporáneos como el franquismo e incluso la época de la transición¹⁶. También se puede señalar la publicación colectiva de 2008, co-dirigida por Consuelo Flecha García y Alicia Itati Palermo, sobre *Mujeres y*

¹² *Ibid.*, p. 356.

¹³ Carmen Colmenar Orzaes y Myriam Carreño, «El acceso de la mujer a la enseñanza oficial en la universidad Central durante el siglo XIX español» y Consuelo Flecha García, «La mujer en la Universidad de Sevilla de 1900 a 1930», en *Higher Education and Society. Historical Perspectives. 7th International Standing Conference for the History of Education*, Salamanca, Universidad de Salamanca. Departamento de Historia de la Educación, 1985, vol. I, p. 100-112 y 133-142.

¹⁴ María Rosa Domínguez Cabrejas, «El acceso de la mujer a la Universidad de Zaragoza: proceso histórico (1900-1934)» y Antonio Viñao Frago, «Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato», en *Mujer y Educación en España, 1868-1975*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, 1990, p. 407-419 y 568-577.

¹⁵ Sara Riaño Paniagua, «Alumnas de Filosofía y Letras en la Universidad Literaria de Sevilla. 1900-1930» y Ángela Caballero, Mercedes Vico, Consuelo Flecha, Pilar Ballarín, «Cómo piensan la Universidad las maestras españolas en la primera década del siglo XX», en *X Coloquio de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia, 21-24 de septiembre de 1998, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Murcia, 1998, p. 594-603 y 483-490.

¹⁶ María del Carmen Sanchidrián Blanco, «La mujer española y el hada del hogar. Las mujeres y la Universidad en los sesenta» y Pilar Ballarín Domingo, «Las mujeres en la Universidad Española (1975-1996)», en *X Coloquio de Historia de la Educación*, *Ibid.*, p. 614-626 y 463-473.

universidad en España y América Latina, más centrada desde luego sobre América Latina¹⁷. En 2013, se celebró en Salamanca un coloquio centrado sobre las mujeres universitarias, editado posteriormente en Francia¹⁸.

De manera general, es en el nuevo milenio cuando los estudios acerca de las mujeres universitarias van a multiplicarse, valiéndose en particular de la coyuntura favorable creada por el centenario de la Real orden de marzo de 1910 ya mencionada y sobre todo a la generalización de los estudios de *género* en el marco de la historia de la educación. Tampoco cabe olvidar el centenario de la fundación de la JAE [Junta de Ampliación de Estudios e Intercambios Científicos] y cuya fecunda labor en el primer tercio del siglo XX -no por nada se la ha podido calificar de "laboratorio de España"- permitió a algunas mujeres aproximarse a la actividad científica al más alto nivel y convertirse en las primeras profesoras universitarias¹⁹.

De excluidas a protagonistas

En su revisión historiográfica de 2010 ya mencionada, Pilar Ballarín censaba un total de 155 aportaciones -obviamente de amplitud e interés diversos pero desde luego una cifra no desdeñable, que ya se tendría que ampliar- al tema de las «mujeres universitarias», esencialmente bajo la forma de artículos de revistas científicas o de contribuciones en el marco de actas de coloquios o de libros colectivos.

Se ha prestado especial atención, por una parte al lento y progresivo acceso de las mujeres a la universidad, desde la primera matrícula oficial de una mujer como estudiante en 1872, pero con permiso especial, hasta el reconocimiento de la igualdad de derechos en el acceso a todos los estudios a partir de 1910, con la feminización progresiva del estudiantado, por lo menos en determinadas facultades y por otra parte al aún más difícil y lento ingreso de mujeres en el profesorado universitario.

No cabe duda de que el primer trabajo de envergadura (y descansando en fuentes documentales diversas, incluyendo las de archivos universitarios) versando específicamente sobre las mujeres

¹⁷Consuelo Flecha García, «Memoria de mujeres en la universidad española», en Consuelo Flecha García y Alicia Itatí Palermo (Eds.), *Mujeres y universidad en España y América Latina*, Madrid-Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008, p. 15-37.

¹⁸¿*Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*, op. cit.

¹⁹Rosa María Capel Martínez y Carmen Magallón Portolés, «Un sueño posible: la JAE y la incorporación de las españolas al mundo educativo y científico», en *El Laboratorio de España. La junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939*, Madrid, C.S.I.C., 2007, p. 223-249; Carmen Magallón Portolés, «La JAE y las pioneras españolas en las ciencias», en Miguel Ángel Puig-Samper Mulero (Ed.), *Tiempo de investigación. JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007, p. 221-228.

universitarias en España es el que publicó en 1996 Consuelo Flecha García acerca de *Las primeras universitarias en España 1872-1910*²⁰.

También se pueden hallar por supuesto enfoques más o menos pormenorizados sobre el estudiantado femenino en el marco de las monografías referidas a una universidad concreta (o incluso una facultad determinada) y que permiten completar estos aportes. Señalemos por ejemplo la monografía de Germán Perales Birlanga relativa a la Universidad de Valencia durante la Restauración (en su sentido más amplio), la Segunda República y la Guerra²¹. Se trata a nuestro parecer del estudio más completo, que bien puede servir de modelo para abordar el caso de otras universidades. La perspectiva es, pues, la historia universitaria pero encontramos un primer capítulo acerca de «La aparición de la mujer en las aulas»²².

Del mismo modo, y siempre para la Universidad de Valencia, la malograda María Fernanda Mancebo, que ya había publicado en 1992 un trabajo sobre «El acceso de la mujer a los estudios universitarios en la universidad de Valencia, 1900-1936», dedicaba un capítulo de su monografía referida a la Universidad de Valencia de 1919 a 1939 a «Las estudiantes universitarias», prosiguiendo en 2003 con un artículo acerca de la incorporación femenina en la universidad valenciana antes de 1939²³. Sobre la Universidad de La Laguna, contamos con las aportaciones de Teresa González Pérez ²⁴, sobre la de Salamanca (de 1951 a 1956) con la monografía de Isabel Ramos Ruiz ²⁵, y sobre la de Valladolid con el estudio de Pablo Pérez López acerca del alumnado (incluyendo naturalmente al femenino) en el periodo franquista y democrático²⁶.

²⁰Consuelo Flecha García, *Las primeras universitarias en España 1872-1910*, Madrid, Narcea, 2010.

²¹Germán Perales Birlanga, *El estudiante liberal. Sociología y vida de la comunidad escolar universitaria de Valencia 1875-1939*, Getafe, Universidad Carlos III de Madrid (Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad, 17), 2009.

²²*Ibid.*, p. 37-54.

²³María Fernanda Mancebo, «El acceso de la mujer a los estudios universitarios en la universidad de Valencia, 1900-1936», en *La mujer, creadora y transmisora de culturas en el área mediterránea: el Mediterráneo como ágora de encuentro. Primer Encontre Internacional de Dones de la Mediterránea*, Valencia, Institut Valencià de la Dona, 1992, p. 552-565; *La Universidad de Valencia de la Monarquía a la República (1919-1939)*, Valencia, Instituto de Cultura Juan Gil Albert-Universitat de València, 1994, p. 298-305; «La incorporación de la mujer a la Universidad de Valencia (1919-1939)», en *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas (Valencia, Diciembre 1999)*, Valencia, Universitat de València, 2003, vol. 2, p. 125-134.

²⁴Teresa González Pérez, «Primeras universitarias de Canarias», en *Mujeres, Historia y Educación. Algunos datos sobre Canarias*, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, 2007, p. 221-238.

²⁵Isabel Ramos Ruiz, *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar (1951-1956)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2009, p. 171-179. Para el periodo inmediatamente posterior a la Guerra, ver los datos aportados por José María Hernández Díaz, «La Universidad de Salamanca en la posguerra (1939-45)», en *Aulas y saberes, op. cit.*, vol. I, p. 559.

²⁶Pablo Pérez López, «El Alumnado, 1939-1987», en Jesús María Palomares Ibáñez, *Historia de la Universidad de Valladolid*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1989, t. II, p. 443-482.

Si el periodo de la Restauración ha sido relativamente bien trabajado, sobre todo gracias a la monografía de Consuelo Flecha, la coyuntura de la Segunda República, particularmente receptiva al desarrollo de la educación y a la emancipación de las mujeres y su igualdad para con los varones, ha sido objeto de algunos estudios específicos que muestran la importante presencia femenina en las aulas universitarias²⁷.

Otros trabajos se han interesado por la «Residencia de Señoritas»²⁸, creada sobre el modelo de la «Residencia de Estudiantes», instituciones ambas que contribuyeron destacadamente en la vida intelectual y cultural y no sólo de la capital. También cabe aludir a algunos estudios referidos a los colegios mayores femeninos durante la época franquista y democrática, que cabría que ampliar al enfoque de las condiciones concretas de vida durante el periodo universitario.

La cuestión del asociacionismo o del sindicalismo universitario femenino empieza también a ser estudiada. Citemos la Asociación Española de Mujeres Universitarias que tuvo una larga existencia de 1920 a 1990 y que ha podido ser considerada como una expresión del movimiento feminista ²⁹, la Juventud Universitaria Feminista, creada por Elisa Soriano, una de las fundadoras

²⁷Rosa María Merino Hernández, «La educación de las mujeres durante la Segunda República (1931-1939): una aproximación cuantitativa», en Josefina Cuesta Bustillo (Ed.), *Historia de las Mujeres en España. Siglo XX*, t. I, Madrid, Instituto de la Mujer, 2003, p. 413-435; Carolina Rodríguez López, «Las Universitarias», en Santiago López-Ríos Moreno y Juan Antonio González Cárcelos (Eds.), *La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda República*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Ayuntamiento de Madrid-Ediciones de Arquitectura. Fundación Arquitectura COAM, 2008, p. 475-491.

²⁸Isabel Pérez-Villanueva Tovar, *La Residencia de Estudiantes. Grupos universitarios y de señoritas Madrid, 1910-1936*, Madrid, Ministerio de Educación, 1990 y «María de Maeztu y la Residencia de Señoritas», en Paloma Alcalá Cortijo, Capi Corrales Rodríguez y Julia López Giráldez (Eds.), *Ni tontas ni locas. Las intelectuales en el Madrid del primer tercio del siglo XX*, Madrid, FECYT, 2009, p. 128-169; Carmen de Zulueta y Alicia Moreno, *Ni convento ni college. La Residencia de señoritas*, Madrid, Residencia de Estudiantes-C.S.I.C., 1993; Carmen Magallón Portés, «La Residencia de Estudiantes para Señoritas y el Laboratorio Foster (Mujeres de Ciencias en España a principios del siglo XX)», *Éndoxa. Series Filosóficas*, Madrid, n° 14, 2001, p. 157-181; Shirley Mangini, *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*, Barcelona, Ediciones Península, 2001, p. 80-88; Raquel Vázquez Ramil, *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España. La Residencia de Señoritas (1915-1936)*, La Coruña, Imp. Lugami, 2001 y *Mujeres y educación en la España contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*, Madrid, Editorial Akal, 2012; Álvaro Ribagorda, «Una historia en la penumbra: las intelectuales de la Residencia de Señoritas», *Sistema*, n° 188, Septiembre-Octubre de 2005, p. 45-62 y «El programa cultural de la Residencia de Señoritas», en Rosa Fernández Urtasun y José Ángel Ascunce (Eds.), *Ernestina de Champourcin. Mujer y cultura en el siglo XX*, Madrid, Biblioteca Nueva-Fundación Universitaria de Navarra, 2006, p. 291-304. Ver también Consuelo Flecha García, «La primera residencia universitaria femenina en España», en Pedro Poveda. *Volumen-Homenaje cincuentenario, 1936-1986*, Madrid, Narcea, 1988, pp. 321-335.

²⁹María Luisa Maillard (Ed.), *Asociación Española de Mujeres Universitarias (1920-1990)*, op. cit.; Natacha Seseña, «Asociación Española de Mujeres Universitarias (1920-1990). Setenta años de labor seria y libre a favor de la mujer», en Pilar González Ruiz, Carmen Martínez Ten y Purificación Gutiérrez López (Eds.),

de la A.N.M.E.³⁰, la Confederación Católica Femenina de Estudiantes que comenzó a organizarse en 1920³¹, o, durante el franquismo, la Asociación Española de Mujeres Juristas³², y la Asociación Amistad Universitaria, presidida por María Ángeles Galino, y fundada en 1956 con la finalidad de reunir a las mujeres católicas universitarias. También cabe mencionar durante el franquismo la presencia femenina en el «sindicalismo» estudiantil, oficial y obligatorio el SEU [Sindicato Español Universitario], que contaba con una «Sección Femenina» a imagen de lo que sucedía a nivel político con la Sección femenina de Falange.

Si de manera tímida a principios del siglo XX, de forma más masiva durante la Segunda República, penetra, pues, el elemento femenino en las aulas universitarias, antes dominio exclusivo del elemento masculino, otra cosa será que una de ellas (obviamente provista de todos los títulos requeridos) acceda mediante oposición al cuerpo de los catedráticos de universidad, lo que sólo se dará en España en 1953 (concretamente en una cátedra de *Historia de la Pedagogía e Historia de la Pedagogía española*), con la profesora María Ángeles Galino Carrillo [1915-2014], anteriormente profesora ayudante, siendo entonces, y desde 1951, Ministro de Educación Nacional Joaquín Ruiz-Giménez y Rector de la Universidad Complutense de Madrid Pedro Laín Entralgo³³.

El caso de la novelista Emilia Pardo Bazán [1851-1921], nombrada en 1916 catedrática de Literatura contemporánea de las lenguas neo-latinas en la Universidad de Madrid³⁴, no resulta en

El movimiento feminista en España en los años 70, Madrid, Cátedra-Universitat de Valencia, 2009, p. 377-384. Ver también Mercedes Augustin Puerta, «Une vision du féminisme espagnol à travers les associations de femmes universitaires, 1960-1982», en Nicky Le Feuvre, Monique Membrado y Annie Rieu (Eds.), *Les Femmes et l'Université en Méditerranée*, Toulouse, P.U.M., 1999, p. 213-227.

³⁰Danièle Bussy Genevois, «Por una historia de la sociabilidad femenina: algunas reflexiones», en Jean-Louis Guereña (Ed.), *Espacios y formas de la sociabilidad en la España contemporánea*, Sección monográfica de *Hispania*, Vol. LXIII/2, nº 214, Mayo-Agosto de 2003, p. 614-615.

³¹Inmaculada Blasco, *Paradojas de la ortodoxia. Política de masas y militancia católica femenina en España (1919-1939)*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza (Sagardiana, 3), 2003, p. 110-111; Germán Perales Birlanga, *Católicos y liberales. El movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1875-1939)*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2009, p. 262 y 280.

³²María del Rosario Ruiz Franco, «La Asociación Española de Mujeres Juristas durante el Franquismo», en Danièle Bussy-Genevois (Ed.), *Les Espagnoles dans l'histoire. Une sociabilité démocratique (XIX^e-XX^e siècles)*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2002, p. 51-74.

³³Ver una apasionante «conversación» de María Ángeles Galino con Julio Ruiz Berrio y Consuelo Flecha publicada en la revista *Historia de la Educación*, nº 26, 2007, p. 519-538 y Senén Crespo de las Heras y María Cruz del Amo del Amo, «Reconocimiento a María Ángeles Galino: docenta, investigadora y gestora educativa», *CEE Participación Educativa*, Madrid, nº 11, 2009, p. 175-181.

³⁴Ángeles Quesada Novás, «Una meta alcanzada: la cátedra universitaria de Emilia Pardo Bazán», *La Tribuna. Cuadernos de estudios de la Casa Museo Emilia Pardo Bazán*, A Coruña, nº 4, 2006, p. 43-81; Eva Acosta, *Emilia Pardo Bazán La luz en la batalla*, Barcelona, Lumen, 2007, p. 535-538; Consuelo Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España», *op. cit.*, p. 261-264.

modo alguno significativo, pues se trataba entonces de una medida *ad nomen* del Ministro de Instrucción Pública de turno pero las oposiciones dentro y fuera de la universidad a tal nombramiento sí resultan claramente reveladoras del estado de la opinión.

Si hasta mediados del siglo XX las mujeres universitarias no podían acceder, pues, a una cátedra universitaria, no significaba que no entraran a formar parte del profesorado universitario, en número reducido desde luego y hasta 1953 tan sólo bajo plazas de profesoras auxiliares o ayudantes a cátedra, categoría docente de nivel *inferior*, ocupada también por hombres (aspirantes a una cátedra) y que es la menos estudiada y conocida dentro del profesorado universitario, con relación a los catedráticos³⁵.

En cuanto a estas primeras profesoras universitarias antes de 1936, es de nuevo Consuelo Flecha la que se ha lanzado pacientemente a su estudio³⁶. Nos muestra que ninguna de aquellas que empezaron su vida profesional antes de 1936 llegó a tener una plaza en propiedad. Y, sobre todo, tras ese acercamiento a un centenar de mujeres profesoras universitarias localizadas, concluye que «el crecimiento de profesoras que se ha ido produciendo hasta la actualidad, no ha sido proporcional al aumento del número de universidades, al volumen de estudiantes, a la multiplicación de necesidades docentes e investigadoras»³⁷.

A las investigaciones pacientemente llevadas a cabo acerca de las primeras profesoras de las universidades de Barcelona, Granada, Madrid, Murcia, Salamanca, Sevilla, Valladolid y Zaragoza, se puede añadir entre otras las aportaciones de Carolina Rodríguez-López acerca de las primeras profesoras en las facultades madrileñas en los años treinta y de Isabel Ruiz sobre las profesoras ayudantes en la Universidad de Salamanca durante el rectorado de Antonio Tovar, o sea de 1951 a 1956³⁸. También se puede aludir aquí sobre los trabajos que se han llevado a cabo recientemente acerca de la depuración que sufrieron las mujeres docentes -y por lo tanto

³⁵Francisco Villacorta Baños, «Catedráticos y auxiliares. La formación de los cuerpos burocráticos universitarios (1857-1923)», en Jean-Louis Guereña y Ève-Marie Fell (Eds.), *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen-Age à nos jours. II. Enjeux, contenus, images*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Série « Études Hispaniques », XIII-XIV), 1998, p. 151-163; Jean-Louis Guereña, «La universidad: vida universitaria», en Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Eds.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, 2010, p. 166.

³⁶Consuelo Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España», *op. cit.*

³⁷*Ibid.*, p. 260.

³⁸Carolina Rodríguez-López, «Del pupitre a la tarima. Mujeres, ciencia y universidad en España en el primer tercio del siglo XX: líneas de trabajo y debates», en Rosa María Capel (Ed.), *Presencia y visibilidad de las mujeres: recuperando historia*, Madrid, Abada Editores, 2013, p. 306-310; Isabel Ramos Ruiz, *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar*, *op. cit.*, p. 160.

las universitarias- al final de la Guerra³⁹.

Finalmente, apuntemos que la aportación de la historia de las ciencias ha sido decisiva en el acercamiento a las mujeres universitarias desde la historia concreta de las disciplinas (Medicina, Física...). Por ejemplo, Paloma Alcalá Cortijo y Carmen Magallón Portolés han mostrado los primeros avances pero también los retrocesos en la presencia de mujeres en las ciencias experimentales (concretamente en el Instituto Nacional de Física y Química y luego en el C.S.I.C.)⁴⁰. Del mismo modo, se ha estudiado el acceso de las mujeres al ejercicio profesional de la medicina así como el ingreso de las médicas en los colegios médicos. Se trata de un campo que ha privilegiado por otra parte los acercamientos biográficos (ver, por ejemplo, los estudios de Ana Millán Gasca sobre la primera doctora española en Matemáticas, de Natividad Araque Hontagas sobre Jenara Vicenta Arnal Yarza, la primera doctora española en Química o de Carmen Magallón Portolés acerca de Felisa Martín Bravo, la primera doctora española en Física⁴¹).

Conclusión. Algunas sugerencias

Una primera línea de la investigación -necesaria por cierto y que no pretendemos de modo alguno deconstruir- llevada a cabo acerca de las mujeres universitarias en España ha consistido en una labor casi arqueológica -o al menos archivística- de rescate para conocer y devolver

³⁹Aida Terrón Bañuelos, «Estatuto socioeconómico y activismo sindical del profesorado», en Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana Ferrer (Eds.), *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, op. cit., p. 200-202.

⁴⁰Paloma Alcalá Cortijo, «Españolas en el C.S.I.C. Presencia y status de las mujeres en la investigación científica española, 1930-1983», en Teresa Ortiz Gómez y Gloria Becerra Conde (Eds.), *Mujeres de ciencias. Feminismo y Ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*, Granada, Universidad de Granada, 1996, p. 61-76; Paloma Alcalá Cortijo y Carmen Magallón Portolés, «Avances, rupturas y retrocesos: Mujeres en las ciencias experimentales en España (1907-2005)», en Ana Romero de Pablos y María Jesús Santesmases (Eds.), *Cien años de política científica en España*, Bilbao, Fundación BBVA, 2008, p. 141-169; Carmen Magallón Portolés, «Las mujeres que abrieron los espacios de las ciencias experimentales para las mujeres, en la España del primer tercio del siglo XX», op. cit. Ver también Margarita Chevalier y Carmen Carreras Béjar, «Evolución de la presencia de mujeres en la Universidad en el campo científico de Física», *Revista española de física*, vol. 20, n° 2, 2006, p. 9-12.

⁴¹Ana Millán Gasca, «Sobre la incorporación de la mujer a la actividad científica en España: la primera doctora en matemáticas», en Roser Codina y Rosa Llobera (Eds.), *Història, Ciència i Ensenyament*, Barcelona, E.U. De Formació del Profesorat de EGB de la Universitat de Barcelona-Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas, 1990, p. 505-516; Natividad Araque Hontagas, «Jenara Vicenta Arnal Yarza: una científica y catedrática pionera en España», *Faisca. Revista de Altas Capacidades*, Madrid, vol. 13, n° 15, 2008, p. 27-49; Carmen Magallón Portolés, «Del laboratorio de investigaciones físicas a la meteorología: la primera española doctora en Física, Felisa Martín Bravo», en José Manuel Sánchez Ron y José García Velasco (Eds.), *100 años de la JAE. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*, Madrid, Fundación Francisco Giner de los Ríos-Residencia de Estudiantes, 2010, p. 763-701.

visibilidad a un conjunto de mujeres que pasaban fronteras y superaban obstáculos que podían presentarse en su momento como casi insalvables. Muchos de los estudios realizados insisten en esa calidad de «pioneras»: las primeras matrículas universitarias femeninas, las primeras doctoras, las primeras profesoras, etc...

No sólo se trata de ampliar el espacio cronológico cubierto por la investigación (obviamente, durante la Segunda República o el franquismo la situación -en particular desde el punto de vista cuantitativo- no es la misma que durante la Restauración, sobre todo antes de 1910), aunque sí sea necesario enfocar a las mujeres universitarias durante más de un siglo (del sexenio democrático a la transición), con sus avances y sus retrocesos, sino de plantear al mismo tiempo una serie de preguntas que nos ayuden a pensar históricamente aquel colectivo⁴².

Nos parece, pues, que hay que intentar ir más allá de la *reconstrucción*, normalizando en cierta manera un campo de investigación, ampliándolo desde los parámetros de la historia social y cultural, tratando de llegar por ejemplo a la biografía colectiva -o sea lo que se suele calificar de *proposopografía*, ya bien anclada en los estudios sobre la historia de la universidad-, sobre todo a partir del momento en el cual las poblaciones femeninas empiezan a representar una cifra no desdeñable.

Algunas preguntas que nos podemos plantear -y no se trata de una lista cerrada, ni mucho menos- son por ejemplo las siguientes: ¿Cuáles eran los orígenes sociales de las estudiantes y de las profesoras, y su diversificación? ¿Formaban parte -por el padre o el marido- de lo que podríamos llamar «dinastías universitarias»? Gracias a Consuelo Flecha, conocemos algunas nóminas salariales -modestas- de las primeras profesoras, labor que habría que proseguir a partir del momento en el que las mujeres acceden por fin al estatus de catedráticas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, y como se ha hecho a partir de la segunda mitad del siglo XIX para los catedráticos sobre la base de los escalafones, se podría intentar reconstruir entonces la edad media de acceso al cuerpo, la evolución de la carrera universitaria y sus diferencias o retrasos con la de sus homólogos masculinos (el famoso «techo de cristal»), o sea una aproximación sociológica de conjunto al profesorado universitario femenino...

En cuanto al estudiantado femenino (y como el masculino), la gran mayoría sigue procediendo hasta fechas relativamente recientes de las clases acomodadas y pudientes, como lo pone de manifiesto Isabel Ramos Ruiz para los años cincuenta del siglo XX en el caso salmantino. ¿Cómo y cuándo el sistema de becas y de ayudas permite modificar un tanto la composición

⁴²Consuelo Flecha García, «La educación de la mujer según las primeras doctoras en medicina de la Universidad española, año 1882», *Dynamis*, n° 19, 1999, p. 241-278.

social de las estudiantes universitarias?

Por otra parte, ¿cuáles eran las relaciones con los estudiantes varones (dentro de las aulas y fuera de clase)? ¿Cuáles eran -teniendo en cuenta el control social ejercido sobre las actividades femeninas en general- los espacios de sociabilidad de las mujeres universitarias?⁴³. ¿Podemos referirnos a una participación de las estudiantes femeninas en los «ritos» universitarios (la orla, por ejemplo)?

¿Cuáles podían ser por fin las formas de compromiso social y político de las mujeres universitarias (estudiantes y profesoras), dentro del feminismo organizado desde luego (A.N.M.E., Cruzada de Mujeres...) pero también fuera de éste, incluyendo las organizaciones femeninas católicas y de derecha? ¿Cuáles fueron sus formas públicas de expresión, en la prensa, en publicaciones de todo tipo (incluyendo libros de texto y obras literarias), y, ya en una época más actual, en el parlamento u otros foros?

O sea que la historia de las mujeres universitarias (como en general cualquier temática relativa a la historia de la educación) no debe a nuestro parecer aislarse de todos los conjuntos sociales, culturales y políticos en los cuales están presentes -o ausentes, según los momentos y las circunstancias- de una manera u otra. En todo caso, el taller de investigación relativo a las mujeres universitarias queda abierto a nuevas perspectivas y temáticas -de poder ser, con puntos de vista comparativos frente a otras realidades- que permitan entender plenamente «las conquistas y las discriminaciones» de las mujeres en el espacio universitario.

⁴³Sobre el *El Lyceum Club* fundado en 1926, ver Concha Fagoaga, «El Lyceum Club de Madrid, élite latente», en Danièle Bussy-Genevois (Ed.), *Les Espagnoles dans l'histoire*, op. cit., p. 145-167 y Shirley Mangini, *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*, op. cit., p. 88-92.

As repercussões do processo de Bolonha nas universidades portuguesas: o que dizem os estudos e os professores?

Cláudia Aleixo Alves*, Emília Vilarinho, Zenólia Christina Campos Figueiredo*****

Resumo

Tendo como referencial teórico os trabalhos que discutem a agenda globalmente estruturada para a Educação (Dale, 2004; Antunes, 2006), a universidade na sociedade e no contexto da economia do conhecimento (Afonso, 2015; Magalhães, 2011), o presente estudo teve como objetivo investigar as repercussões do Processo de Bolonha nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior em Portugal. Foi feito um mapeamento da produção científica a fim de conhecer as mudanças e desafios dos cursos de formação de professores de instituições de ensino superior em Portugal. O corpus de análise inclui periódicos portugueses e estudos do Repositório Aberto de Portugal, além de entrevistas (gravadas e transcritas) realizadas com dois formadores dos ensinos universitário e politécnico, ambos da região norte do país, acerca do processo de reestruturação dos cursos, das mudanças operadas e seus efeitos. O critério de seleção dos professores deve-se à participação destes no processo de reformulação dos planos de ensino de cursos de formação de professores no contexto de Bolonha. O corpus de análise foi submetido à análise de conteúdo, com base em categorias extraídas das entrevistas e da produção mapeada. Os resultados, ainda preliminares, indicam que mudanças pretendidas por Bolonha, como o ensino mais centrado no aluno e consequentemente sua maior autonomia no processo formativo não foram ainda alcançadas e evidenciam tensões na reorganização dos cursos, ao nível da sua concepção e implementação, pois a redução do tempo dedicado às disciplinas de cariz pedagógico é apontada como um retrocesso na formação dos futuros docentes.

Palavras-chave: Processo de Bolonha; Formação de professores, Instituições de ensino superior; Política educativa.

Abstract

The theoretical framework of this study is the study of the globally structured agenda for education (Dale, 2004; Antunes, 2006), the university in society and in the context of the knowledge economy (Afonso, 2015; Magalhães, 2011), objective to investigate the repercussions of the Bologna Process on the training courses for teachers of Higher Education Institutions in Portugal. A mapping of the scientific production was made in order to know the changes and challenges of the training courses for teachers of higher education institutions in Portugal. The corpus of analysis includes Portuguese periodicals and studies from the Open Repository of Portugal, as well as interviews (recorded and transcribed) with two university and polytechnic instructors, both from the north of the country, about the process of restructuring courses,

* Universidade Federal do Espírito Santo

** Universidade do Minho

*** Universidade Federal do Espírito Santo

changes and their effects. The selection criterion of teachers is due to their participation in the process of reformulation of teaching plans for teacher training courses in the context of Bologna. The corpus of analysis was submitted to content analysis, based on categories extracted from interviews and mapped production. The results, which are still preliminary, indicate that changes intended by Bologna, such as more student-centered teaching and consequently greater autonomy in the training process, have not yet been achieved and show tensions in the reorganization of the courses, at the level of their design and implementation, since the reduction of the time devoted to pedagogical disciplines is pointed out as a setback in the training of future teachers.

Keywords: Bologna Process; Teacher training, Higher education institutions; Educational policy.

1. Introdução

Para Souza Santos (1989), há uma crise de legitimidade das universidades na medida em que se percebe socialmente o não cumprimento dos objetivos estabelecidos de forma coletiva. Nesse sentido, o paradigma da universidade do conhecimento científico e humanista universal vem perdendo legitimidade para um modelo de universidade baseado na mercantilização do conhecimento, que tem como princípio o lucro, a competitividade e utilidade instrumental (Afonso, 2015).

Sobre esse paradigma, que Santos (2008) denomina de dominante, o determinismo mecanicista é o rumo de uma forma de conhecimento que pretende ser utilitário e funcional reconhecido pela capacidade de dominar e transformar em prol da capacidade de compreender o real.

Sendo assim, ganha destaque os resultados expressos quantitativamente e por isso a lógica dos exames de avaliação do desempenho dos estudantes e dos cursos universitários.

Para Afonso (2015, 272), o que ocorre na atualidade é a “supremacia do económico e a obsessão da competitividade (agora baseada no conhecimento) que indiscutivelmente sobressaem”.

Neste cenário, a educação segue a lógica de uma agenda globalmente estruturada (Dale, 2002) no qual organizações internacionais (OCDE, Banco Mundial, Unesco, entre outras) exercem influência na formulação de propostas de reforma desse nível de ensino pautada na homogeneização das políticas educativas. Nesse sentido, Dale (2004) afirma que implicações da globalização sobre a educação não são reduzidas a um país. Ao contrário, elas se configuram como uma espécie de governação global.

O processo de Bolonha, segundo Antunes (2006, 69) é fruto dessa dinâmica que, segundo a autora, busca “eliminar as especificidades e autonomias nacionais, substituindo-as por uma férrea regulação de nível supranacional.”

As causas deste fenômeno de acordo com Magalhães (2011) não podem ser indissociadas das transformações em contexto global, nacional e local, que vem acontecendo nível econômico, social e político, principalmente a partir da forte presença do neoliberalismo, a partir dos anos 1980, nas instâncias políticas nacionais e internacionais.

Nesse mesmo sentido, o autor afirma que a identidade da educação universitária, a partir do século XX passou de um modelo mais consensual para uma identidade mais múltipla e fragmentada e as razões que levaram a esse cenário devem ser compreendidas

“no contexto mais amplo da transformação da produção, distribuição e do consumo, contexto que tem vindo a ser referido sob a égide de pós-industrialismo, e no quadro das mudanças dos padrões sociológicos de relação entre os indivíduos, as famílias, os grupos, o Estado e a educação superior”(Magalhães, 2011, 636).

O Processo de Bolonha, que possui grande influência da União Europeia passa a ser visto, dessa forma, como uma possibilidade desta se tornar mais competitiva internacionalmente, pois as instituições de ensino superior tornam-se imprescindíveis para a produção de conhecimento e desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes voltadas para o mercado de trabalho.

A Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus em 1999, teve como objetivo a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). No decorrer do que se convencionou chamar de Processo de Bolonha outros países se tornaram signatários e passaram a fazer parte de um movimento que, segundo Azevedo (2006), se configura como uma “política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário” (Azevedo, 2006,173).

Em síntese, a intenção era adotar um sistema de correspondência dos cursos das diferentes instituições de ensino dos países que assinaram a Declaração permitindo a mobilidade estudantil e de pesquisadores para que as universidades europeias se tornassem mais atraentes e pudessem competir com outras universidades, em destaque as americanas, como evidencia o trecho da Declaração de Bolonha 1999 “Precisamos de assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradição cultural e científica” (Declaração de Bolonha, 1999, 2).

Sendo assim, as instituições de ensino tiveram até o ano de 2010 o prazo para reformular seus sistemas de ensino e adotar critérios de organização curricular mais compatíveis com o modelo proposto. Em linhas gerais, as modificações abrangeram desde as alterações no tempo dedicados aos cursos até o sistema de avaliação e integração entre os ciclos de graduação e pós-graduação.

Diante do cenário de transformações no ensino superior europeu, mais especificamente em Portugal, este trabalho tem como objetivo investigar as repercussões do Processo de Bolonha nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior em Portugal. Para tal elaboramos um mapeamento da produção científica a fim de conhecer as mudanças e desafios dos cursos de formação de professores de instituições de ensino superior no país. O *corpus* de análise inclui periódicos portugueses e estudos do Repositório Aberto de Portugal, além de entrevistas realizadas com dois formadores. Os dados foram analisados com base no método da análise de conteúdo de Bardin (2011).

2. Método

2.1 Processo de seleção dos estudos

Para a composição do *corpus* de análise recorreremos ao Repositório de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), à quatro repositórios de universidades portuguesas (Universidade do Minho, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto e Universidade de Coimbra), e à 6 revistas científicas portuguesas (Revista Educação, Sociedade e Culturas; Revista Sociologia, Problemas e Práticas; Revista Crítica das Ciências Sociais; Revista Lusófona de Educação; Revista Portuguesa de Educação e Revista Portuguesa de Pedagogia). Para selecionar os trabalhos que tratavam do tema investigado acessamos os sites das revistas, dos repositórios das universidades e do RCAAP e utilizamos os descritores “Processo de Bolonha” e “Bolonha”.

Inúmeros estudos apareceram na busca, no entanto, nem todos apresentavam os descritores no título. Em uma primeira etapa de seleção dos estudos, lemos todos os títulos que apareceram na busca, mesmo daqueles que não possuíam os termos dos descritores. Após essa primeira seleção, eliminamos os estudos que não tinham relação com o nosso objeto de investigação. Em seguida, lemos todos os resumos dos estudos selecionados e descartamos outros trabalhos. As razões mais específicas para o descarte foram: 1) Não tratar de cursos de formação de professores; 2) Abordar o processo de Bolonha de uma forma geral sem mencionar as repercussões para os cursos; 3) Tratar de resumos de congressos com poucas informações

sobre o estudo; 4) Não ter o foco do estudo em uma instituição portuguesa e 5) Trabalhos repetidos.

Os sites das revistas e o Repositório Aberto de Portugal foram acessados no período de maio a julho do ano de 2017 e os repositórios das universidades no período de junho a agosto do mesmo ano. Ressaltamos que o estudo não se trata de um estado da arte, apenas busca compor uma amostra bibliográfica que sintetize as repercussões de Bolonha nos cursos de formação de professores.

2.2. Caracterização dos estudos

Foram selecionados 16 estudos (cf. Quadro 1), sendo três deles no Repositório da Universidade de Lisboa, três no Repositório da Universidade do Porto, dois na Revista Portuguesa de Pedagogia e nove estudos no RCAAP. Os estudos encontrados estavam distribuídos em duas dissertações, oito artigos, dois congressos e quatro teses.

Quadro 1 - Repercussões de Bolonha em cursos de formação de professores em Estudos

Ano	Autor	Título	Tipo de investigação	Instituição/ Revista/ Evento
2010	Nunes, Maria Laura	A formação inicial de professores de física e química na Universidade de Coimbra: a evolução dos currículos no âmbito do Processo de Bolonha	Artigo	Revista Portuguesa de Pedagogia
	Vaz-Rebelo, Maria da Piedade Pessoa			
	Nascimento, Maria Augusta Vilalobos			
2011	Santos, Cátia Filipa Marques dos	Mudanças no currículo de formação inicial de professores do 1.º ciclo no quadro de Bolonha	Dissertação	Universidade de Lisboa-Instituto de educação
2012	Mouraz, Ana	A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes	Artigo	Revista Portuguesa de Pedagogia
	Leite, Carlinda			
	Fernandes, Preciosa			
2012	Brito, Elisabete Constante de	As implicações do Processo de Bolonha na formação de professores: um estudo nas escolas superiores de educação em Portugal	Tese	Universidade Beira Interior.
2012	Leite, Carlinda	A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal	Artigo	Revista Formação Docente - Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente
2013	Pintassilgo, Joaquim	A formação inicial de professores em Portugal. Reflexões em torno do atual modelo	Artigo	Revista Contemporânea de educação
2013	Oliveira, Hélia			
2013	Ferreira, Carlos Alberto Alves	Uma abordagem à avaliação das aprendizagens na formação de	Artigo	Revista Avaliação.

		professores no contexto de Bolonha			
2013	Silveira Botelho, Ana Teresa da Pereira, Paula Colares	Prática, Reflexão e Supervisão	Ata de congresso	XII Congresso Internacional Galego-português de psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.	
2013	Rodrigues, Florbela Lages Antunes	A formação de professores pós-Bolonha a satisfação dos estudantes e docentes em Portugal	Tese	Universidade da Beira Interior	
2013	Sousa, Cristina Lopes, Amélia	As transformações curriculares no Ensino Superior: a formação de professores e de enfermeiros	Atas de congresso	II Encontro Luso Brasileiro sobre trabalho docente e formação -Porto	
2014	Gonçalves, Ana Cristina Cruz.	A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha um estudo de caso	Dissertação	Universidade Nova de Lisboa	
2014	Gonçalves, Adorinda; Rodrigues, Maria José	A formação na licenciatura em educação básica – o que pensam os alunos da Escola Superior de Educação de Bragança	Artigo	Eduser- Revista de Educação	
2015	Lima, Ricardo Jorge Franco	A formação de professores de educação física (re)construção teórica e prática do currículo apoiada nas decisões de Bolonha	Tese	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	
2015	Sousa-Pereira, Fátima Leite, Carlinda Carvalho, José Melo de	Políticas de formação inicial de professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação	Artigo	Revista Educação Unisinos	
2016	Ferreira, Pedro Miguel Bastos	Formação inicial de professores do 1.º ceb, supervisão pedagógica e inovação curricular: perceções e reflexões de supervisores e estagiários.	Tese	Universidade do Porto	
2017	Figueira, Sofia Gago da Silva Corrêa	O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do Processo de Bolonha	Tese	Universidade de Lisboa	
2017	Leite, Carlinda Fernandes, Preciosa Sousa-Pereira, Fátima	Políticas de formação inicial de professores em Portugal no quadro do Processo de Bolonha: tensões na construção de identidades profissionais	Artigo	Profesorado-Revista de currículum y formación del profesorado	

A publicação dos estudos compreenderam os anos entre 2010 e 2016, sendo que o ano de 2003 teve o maior número de estudos (4). Além da produção portuguesa, no RCAAP encontramos dois estudos que foram publicados em revistas brasileiras, a Revista Educação Unisinos e a

Revista Formação Docente- Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. No repositório da Universidade do Porto encontramos um artigo da revista espanhola *Profesorado*.

As instituições investigadas compreenderam em sua maioria os institutos politécnicos e as universidades públicas, com exceção de uma instituição de Ensino Particular e Cooperativo. Quanto aos instrumentos de investigação foram utilizados o Grupo focal (3), as entrevistas (6), os questionários (5), e a análise documental (5), sendo que destes, quatro usaram mais de um instrumento de coleta de dados. Dos estudos que faziam uso das entrevistas, grupo focal e questionários prevaleceu o número de estudos que buscavam conhecer as opiniões de docentes e discentes evidenciando a importância de contemplar todos os envolvidos no processo formativo (6). Além de docentes e discentes, coordenadores de curso e/ou órgão de gestão e também foram ouvidos em três estudos.

Em relação aos objetivos dos estudos, assim como pretendíamos, todos os estudos buscaram conhecer as repercussões de Bolonha nos cursos de formação de professores. Alguns investigaram as mudanças por meio da análise de documentos como planos de cursos e/ou relatórios e outros optaram pela realização de entrevistas, questionários ou grupo focal, a fim de conhecer as avaliações e/ou expectativas de alunos, professores e outros grupos de pessoas como coordenadores de curso e gestores. E como já dissemos anteriormente, há aqueles estudos que optam por mesclar as duas opções.

2.3 Tratamento metodológico dos dados e Resultados

Os dados serão tratados com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo busca desmembrar o texto em categoriais que são agrupadas analogicamente. A análise contempla três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Sendo assim, após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. A primeira etapa de codificação foi elencar todos os elementos que estavam presentes nos resultados dos estudos, que aqui foi chamado de categorização inicial (cf. Quadro 2).

Após essa primeira etapa, anotamos o número de vezes que essas categorias apareciam nos resultados dos estudos e selecionamos aquelas mais recorrentes, o que chamaremos aqui de categorias intermediárias. Em seguida, com base nas categorias intermediárias, classificamos os estudos em três grandes categorias, que chamaremos aqui de categorias finais. São elas: 1) Repercussões positivas, 2) Repercussões negativas e 3) Poucas repercussões. Essas categorias foram criadas a partir da análise dos resultados dos estudos (cf. Quadro3).

Quadro 2 - Categorias iniciais da análise dos resultados dos estudos

Categorias Iniciais dos estudos
1. Maior Mobilidade acadêmica
2. Valorização do Estatuto profissional
3. Não ocorrência da mobilidade acadêmica
4. Maior empregabilidade
5. Não alterou a empregabilidade
6. Menor tempo de prática profissional
7. Ensino mais centrado no aluno
8. Incentivo à inovação pedagógica
9. Grande compartimento das unidades curriculares
10. Demanda por mais tempo para fazer o Relatório de Estágio
11. Perda de tempo no 2º ciclo
12. Escolha mais maduras dos alunos no 2º ciclo
13. Formação mais abrangente
14. Formação generalista
15. Curta formação para habilitação em diferentes níveis de ensino
16. Mudanças feitas em curto espaço de tempo
17. As mudanças não promoveram uma mudança de paradigma
18. Dificuldade de operacionalizar as mudanças
19. Realização do estágio em diferentes níveis de ensino
20. Aumento da teoria e diminuição da prática
21. Mudança no sistema de graus e créditos
22. Avaliação sumativa
23. Diferenças pouco significativas na atribuição dos estagiários

Quadro 3- Categorias intermediárias e finais extraídas dos resultados dos estudos

Categorias intermediárias dos estudos	Categorias finais
1. Maior mobilidade acadêmica	I - Repercussões positivas
2. Valorização do estatuto profissional	
3. Alargamento dos domínios de habilitação	
4. Ensino centrado no aluno	
5. Pouco tempo de prática profissional	II- Repercussões negativas
6. Perda da especificidade da formação (formação generalista)	
7. Curta formação para habilitação em diferentes níveis de ensino	
8. Compartimento das unidades curriculares	
9. Alterações não promoveram mudanças de paradigma	III_ Repercussões pouco significativas
10. Dificuldades em operacionalizar as mudanças	

Os resultados apresentados evidenciam as tendências dos estudos, ou seja, as repercussões não são unânimes nos estudos, apenas evidenciam as repercussões que mais se destacaram nas investigações.

Além do mapeamento da produção, também realizamos entrevistas semiestruturadas com dois professores, um deles vinculado à uma universidade pública, que será identificado como P1 e outro pertencente a um instituto técnico, identificado como P2. Ambos os professores possuem grande experiência no campo da formação de professores e suas instituições fazem parte da região norte de Portugal. O conteúdo da entrevista contemplou o processo de reestruturação dos cursos, das mudanças operadas e seus efeitos, tomando como base os princípios de Bolonha.

O critério de seleção dos professores deve-se à participação destes no processo de reformulação dos planos de ensino de cursos de formação de professores de suas instituições no contexto de Bolonha.

Assim sendo, apresentaremos as repercussões que Bolonha promoveu nos cursos de formação de professores segundo os estudos selecionados, bem como confrontar os dados com as entrevistas realizadas com os professores.

3. Análise dos dados

Segundo os estudos, a mobilidade é apontada como uma repercussão positiva de Bolonha, pois possibilita à estudantes, professores e pesquisadores realizarem parte de seus estudos/investigações em diferentes países que assinaram a Declaração de Bolonha. Os professores entrevistados também concordam que a mobilidade é um princípio interessante que Bolonha trouxe para as instituições de formação profissional. O professor P1 ressalta “*Você pode fazer a sua formação em vários países*” e o professor P2 acerca do tema revela “*A mobilidade vem acontecendo sim. Muito positivo para os docentes e para os estudantes*”.

Um aspecto apontado como negativo nos estudos refere-se à semestralização, ou seja, o compartimento das unidades, que veio substituir as disciplinas anuais. A explicação para a semestralização decorre do fato de a mobilidade exigir a criação de parâmetros de comparabilidade entre diferentes instituições mediante a equiparação entre graus, tempo de formação e sistema de avaliação. Para tal, foi criado o ECTS, o *European Credit Transfer and Accumulation System*, um sistema que possibilita o estudante acumular e transferir créditos que seja reconhecido por todos os países participantes de Bolonha. Sendo assim, para garantir a mobilidade, as instituições tiveram que tornar as unidades curriculares semestrais. Os estudos revelam que em áreas de trabalho como a docência, que é uma tarefa complexa, a

reorganização dos tempos de formação e a consequente redução do tempo prejudica o aprendizado dos alunos.

Além da semestralização, outra grande mudança estrutural promovida por Bolonha, senão a maior, é a alteração do grau de habilitação para a docência, que passa acontecer somente no segundo ciclo. Os estudos apontam que isso teve uma repercussão positiva, pois eleva o estatuto profissional. Além disso, também é evidenciado o fato de que fazer a opção pela docência no segundo ciclo pode contribuir para uma escolha mais madura por parte dos estudantes.

Por outro lado, há uma contradição nesse aspecto, pois os estudos também evidenciam como um aspecto negativo o fato de que neste novo modelo perde-se a especificidade da formação, pois esta não é orientada para a docência no primeiro ciclo.

A respeito disso, os dois professores entrevistados alegam que o modelo integrado, uma das possibilidades de formação que vigorava antes de Bolonha, configurava-se como o modelo mais adequado para a formação dos futuros professores. Neste modelo integrado havia a licenciatura com duração de cerca de cinco anos e depois, o aluno, se quisesse, poderia fazer o mestrado em mais dois anos de estudo. Neste modelo o curso de formação de professores já habilitava para a docência no primeiro ciclo. Assim sendo os professores também entendem que há um retrocesso nessa habilitação que acontece somente no segundo ciclo.

“Eu sou muito crítico da diminuição dos anos de formação porque ao diminuir o tempo de formação, você vai no fundo ter um mestre ao final de cinco anos , quando antes tinha um licenciado, portanto há qualquer coisa que se perde (...) (P1).

“Entendo que a profissão do professor é tão complexa, tão difícil de formar, que não é possível que, com um conjunto geral de materiais e específicas que tem , que não é possível que tenha eficácia e qualidade se não for orientada desde o início para esse fim” (P2).

Um ponto que gerou ambiguidade, sendo apontado em alguns estudos como um aspecto negativo e em outros como positivo refere-se ao alargamento dos domínios da habilitação do docente generalista. No Atual modelo acrescenta-se a possibilidade do docente poder lecionar na educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico, ou para o 1º e 2º ciclo do ensino básico de forma conjunta.

Se por um lado, alguns estudos apontam que essa possibilidade de o professor poder atuar em diferentes áreas de domínio disciplinar pode aumentar a possibilidade da empregabilidade,

outros estudos alertam para a dificuldade de os estudantes, em um tempo menor de formação, conseguir dar conta das especificidades de cada nível de ensino e das diferentes matérias.

A respeito do menor tempo dedicado à formação, os professores entrevistados também manifestam preocupação, inclusive apontando o modelo de formação integrada como o que melhor equilibrava os conhecimentos da formação (disciplinas da especialidade, as disciplinas relacionadas às ciências da educação e a prática profissional).

Sobre a possibilidade de aumentar a empregabilidade da profissão, os professores entrevistados fazem um alerta para o contexto da profissão docente nos dias atuais.

“Hoje, há um grande desemprego e, portanto, não há uma correspondência muito grande entre a formação e o mercado de trabalho. O mercado de trabalho está em retração. No caso dos cursos de formação de professores, nós temos professores a mais” (P1).

“O primeiro ciclo de estudos muito abrangente, de caráter a abarcar um público maior, mas que na efetivamente na prática, não passa de uma promessa, de uma utopia do emprego” (P2).

Outro aspecto presente em praticamente todos os estudos é a preocupação com a formação prática, mais precisamente com a redução da prática profissional. Deslocada para o segundo ciclo da formação, a prática profissional, passa a ser reduzida, afetando a qualidade da formação dos futuros professores em função do menor tempo de contato com o futuro ambiente de trabalho. O professor P1, sobre a diminuição da licenciatura para três anos revela: “Os alunos perderam o tempo de escola”, já o professor P2, apesar de não conseguir perceber que a formação teórica tem se sobressaído à prática, ressalta que há uma “*desarticulação entre a teoria e a prática, um desajustamento entre as escolas de formação e o ensino básico*” e que isso é um problema recorrente na formação de professores.

Nessa nova organização do ensino superior, outra mudança pretendida por Bolonha foi a de colocar o estudante como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, além de conferir um maior grau de autonomia no seu processo formativo. Nos estudos este aspecto foi evidenciado como positivo, justamente por tentar romper com uma lógica de ensino centrada exclusivamente no professor. A respeito disso, os professores entrevistados alegam que também percebem a centralidade do aluno como algo positivo.

“O adulto caracteriza-se por ter mais autonomia, mais responsabilidade, portanto é natural que o professor deva ser menos paternalista, menos diretivo, mais mediador,

criar condições, mais interlocutor, mais incentivador, estimulador, abrir pistas para apoiar. Um professor menos de debitar aula, essa escola tradicional” (P1).

“O ensino centrado no estudante pra quem é professor não deixa de ser um cado retórica. Nunca entendi um ensino que não fosse centrado no estudante, ou seja, em que o estudante fosse o centro das atenções, com maior carga de trabalho, centrado nas suas aprendizagens e nem tanto no ensino tradicional, o ensino mais centrado no professor, no ensino mais transmissivo, mais magistral” (P2).

No entanto, os dois professores, assim com alguns estudos, também tecem críticas sobre a autonomia concedida aos alunos, por perceberem que por vezes, ela não vem sendo efetivada no cotidiano da formação.

“Bolonha tem uma filosofia avançada, pois acha que o aluno vai estudar, vai procurar o professor, vai participar de tutoria, vai fazer investigação. Em alguns cursos pode acontecer, mas em outros não acontece ou acontece menos” (P1).

“Não basta por essas alterações quando está enraizada uma prática institucional profissional e de prática cotidiana completamente não condizente com esses princípios de Bolonha” (P2).

Em sua afirmação, o professor P2, ressalta a importância da mudança de paradigma para que algumas alterações propostas por Bolonha possam ser implementadas. É justamente essa necessidade de mudança de paradigma que os estudos indicam que Bolonha não teve a repercussão prometida. Neste caso, não tiveram apenas repercussões positivas ou negativas, pois, em alguns casos, as repercussões foram quase nulas, devido à dificuldade de operacionalizar as mudanças, ou porque é difícil mudar um paradigma de formação ainda muito conservador, ou ainda porque, acerca de determinados aspectos, muitos professores já vinham desenvolvendo práticas muito condizentes com as defendidas por Bolonha. Os professores entrevistados manifestam suas opiniões sobre as repercussões de Bolonha em suas práticas docentes no cotidiano da formação e os discursos evidenciam esse cenário.

“Para mim, Bolonha não alterou nada. No meu caso não alterou nada. Isso quer dizer muita coisa. Bolonha não foi suficientemente impactante para alterar a minha prática, ou porque eu já fazia algo que era correto e não precisei de Bolonha pra fazer isso ou porque Bolonha não mexeu suficientemente com as condições para que aquela filosofia positiva de Bolonha pudesse ser posta em prática” (P1).

“Sinceramente, Bolonha não mudou nada na minha prática. Eu sou um professor, tenho uma formação educacional forte na minha licenciatura, no meu mestrado e no meu doutoramento. E como sou professor, o centro da atenção da aprendizagem foi sempre o aluno. Nunca achei que fosse eu. As minhas metodologias e práticas não vejo como se Bolonha tivesse alterado absolutamente nada. Primeiro, a concepção e a filosofia do ponto de vista conceitual e teórico era o que eu já sabia e dominava. Do ponto de vista prático, eu já implementava aquilo que eu hoje já continuo a implementar que eu acredito convictamente, não por ser uma crença enraizada naquilo que são as minhas convicções, mas porque as minhas práticas e convicções procuram estar entre aquilo que é a teoria e a prática, muito próximo daquilo que são os pressupostos de Bolonha” (P2).

Essa noção de pouca repercussão de Bolonha nos cursos de formação de professores se relaciona com o entendimento de que os sujeitos não são passivos frente às políticas implementadas, pois há um grau de interpretação dos docentes. Sobre isso, Ball (2006, 26) acrescenta:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos [...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto àquelas confrontadas com elas são deslocadas.

Essa ideia de que os docentes não são vistos como meros implementadores das propostas de Bolonha é evidenciada nos estudos ao relatar a centralidade desses atores no processo da construção dos novos planos de cursos mesmo que seja nas suas ausências e resistências. Além disso, os estudos também mencionam a falta de tempo para implementar as mudanças requeridas por Bolonha. Sobre isso, Antunes (2006) aponta que, no início do ano de 2006, as instituições tiveram que cumprir determinadas etapas de adequação à Bolonha de forma imediata. Dessa forma, é plausível compreender os motivos que levaram os docentes a realizarem mudanças mais no nível superficial, já que alterações no fazer docente, é algo que demanda tempo, formação e interesse.

Entendemos ser pertinente conhecer as repercussões de Bolonha para os cursos de formação de professores, mas além das questões que envolvem os aspectos positivos e negativos e até mesmo nulos, é preciso, segundo Antunes (2006, 81) questionar “Até quando permaneceremos debatendo Bolonha neste *continuum* redondo e opaco da euforia à disforia, da adesão

expectante à crítica desencantada, sem que (nos) interpelemos quem decide acerca dos fundamentos e sentidos das suas decisões?

É nesse sentido que Amaral (2005) denuncia uma "agenda oculta de Bolonha", cujo fator determinante é o interesses econômico. O autor explica que o uso do termo empregabilidade no lugar de emprego e a diminuição do tempo do primeiro ciclo de estudos, objetivam estabelecer relações mais flexíveis de trabalho, diminuir os custos da mão de obra a fim de fomentar uma competitividade maior no cenário europeu e concomitantemente baixar o investimento público na educação superior.

Além disso, aspectos como a criação de um sistema de acreditação e avaliação das instituições de forma homogeneizada também contribuem para um entendimento de educação que mais se aproxima do modelo gerencialista.

Sobre isso, Pacheco (2003) alerta para o fato de nos perguntarmos até que ponto o espaço europeu de ensino superior se utiliza do ECTS como forma de comparação de graus e com isso garantir a mobilidade ou está interessado em uniformizar e homogeneizar as instituições.

Apesar dos estudos mencionarem uma autonomia das instituições e principalmente dos docentes frente às mudanças decorrentes de Bolonha, é preciso dizer que essa autonomia é relativa, pois se de um lado os professores podem dizer que poucas coisas mudaram, por outro, mecanismos de avaliação de aprendizagem e da regulação do trabalho docente acabam por reforçar a lógica do produtivismo acadêmico que tem sido imposta a eles.

Para Santos, Pereira e Lopes (2016) o produtivismo acadêmico caminha na mesma direção da lógica do mercado, que é evidenciada, por exemplo, na pressão exercida sob os professores para publicarem cada vez mais, cerceando a liberdade e autonomia característica da profissão docente.

Segundo Afonso (2005), aqueles que não produzirem os conhecimentos considerados produtivos estarão destinados a subordinarem-se ao sistema ou excluídos dele, pois o conhecimento passa a ser considerado como força produtiva reforçando tanto a escola como as universidades como uma das formas de estruturar as lógicas e objetivos institucionais e organizacionais.

4. Considerações finais

De maneira geral, os estudos evidenciam que Bolonha trouxe avanços e retrocessos, o que foi relatado aqui como repercussões positivas e negativas para os cursos de formação de professores. No entanto, as repercussões revelam também alguns paradoxos. A mobilidade foi

vista como um aspecto positivo, no entanto a semestralização, ou seja, o compartimento das unidades curriculares que é uma forma de garantir a mobilidade é apontada como negativa. O alargamento dos domínios da habilitação do docente generalista é visto como uma repercussão positiva, porém o curto espaço de tempo para dar conta das especificidades de cada nível de ensino e das diferentes matérias é apontado como um aspecto negativo. A habilitação para a docência no segundo ciclo é indicada como uma valorização do estatuto profissional, por outro lado, a perda da especificidade da formação, ou seja, um curso que não habilita para a docência desde o início da formação é apontada como um retrocesso.

Além dessas das repercussões positivas e negativas, os estudos evidenciaram que, em alguns aspectos, as repercussões são quase nulas no cotidiano da formação se restringindo apenas a mudanças estruturais, não alterando assim o paradigma de formação presente no modelo pré-Bolonha e indicando que muitos problemas ainda permanecem, pois, muitas vezes, as condições para se realizar as mudanças não são favoráveis. Esse cenário evidencia a centralidade dos docentes no processo que envolve ao mesmo tempo adesão, resistência e ausência frente às políticas para o ensino superior.

Conhecer as repercussões de Bolonha sobre os cursos é um importante passo para compreender como a agenda globalmente estruturada (Dale, 2002) vem se efetivando no cotidiano das instituições para assim termos a possibilidade de não nos perder apenas nos aspectos mais imediatistas das mudanças. Assim como afirma Dale (2008), apesar de na atualidade o impacto da globalização na educação ser considerável, no futuro esse impacto poderá ser tão maior que, em vinte ou cinquenta anos, o que conhecemos por educação terá pouca semelhança com a educação que temos hoje.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo Janela (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº. 75, 15-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em 28 abr. 2016
- Afonso, Almerindo Janela (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação*, vol. 20, nº. 2, 269-291. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00269.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

- Antunes, Fátima (2006). Governação e Espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº. 75.
- Azevedo, Mário Luiz Neves de (2006). A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma a Bolonha ou da integração económica à integração académica. In: Silva jr., João dos Reis.; Oliveira, João Ferreira de.; Mancebo, Deise (Orgs.). *Reforma universitária*. Dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Alínea, 171-186.
- Ball, Stephen (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa críticosocial: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, vol.6, nº. 2, 10-32.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.
- Dale, Roger (2004) Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum "ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 87, 423-460. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2016.
- Dale, Roger (2008). A globalização e o desenho do terreno curricular. *Espaço do currículo*, vol. 1, nº. 1, 12- 33.
- Declaração de Bolonha (1999). Declaração conjunta dos ministros da educação europeus. Assinada em Bolonha. Bolonha. Disponível em: (http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/05/3/1999_Bologna_Declaration_Portuguese_553053.pdf) . Acesso em 30 de abril de 2017.
- Magalhães, António (2011). Cenários, dilemas e caminhos da educação superior europeia. *Perspectiva*, vol. 29, nº. 2, 623-647. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p623/22225>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- Pacheco, José Augusto (2003). Políticas educativas para ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº. 82, 17- 36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a02v24n82.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.
- Santos, Boaventura de Souza (1989). Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.
- Santos, Boaventura de Souza (2008). *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, Carolina Costa. ; Pereira, Fátima. ; Lopes, Amélia (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 295-321.

Educação Inclusiva no Ensino Superior: percepções dos docentes e dos estudantes com necessidades educativas especiais

Ana Cristina Silva*, Ana Cristina Pinheiro**

Resumo

A universidade é local privilegiado de formação superior com o dever de garantir o direito à educação e à igualdade de direitos a nível da permanência e sucesso académico. Estudar o processo de inclusão no ensino superior deverá também passar por compreender interação professor-aluno e aluno-aluno.

Recorremos a um estudo qualitativo, orientado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo, com recurso a entrevistas semiestruturadas de cariz exploratório e investigativo. Participaram docentes de uma Faculdade de Educação e Psicologia, de Licenciatura e Mestrado, bem como estudantes com necessidades educativas especiais.

Através das percepções dos alunos com necessidades educativas especiais e dos docentes universitários face à inclusão, pudemos verificar que, quer a Faculdade, quer os docentes, não aparentam estar totalmente preparados para receber e trabalhar com este grupo de estudantes, sendo fundamental a criação de redes de comunicação, reflexão e discussão de estratégias e métodos de ensino, e a melhoria das políticas internas da Faculdade em prol da inclusão de todos os alunos. Denotamos que os estudantes realçam que os docentes estão sensibilizados para estas questões e que a inclusão deverá também partir do seu próprio empenho e esforço.

Palavras-chave: Ensino Superior, Necessidades Educativas Especiais, Educação Inclusiva, Docentes.

Abstract

The university is a privileged place for higher qualification with the duty to ensure the right to education and equal rights on permanence and academic success. To understand the process of inclusion in higher education it's essential to study the interactions between teacher-student and student-student.

We have used a qualitative study, guided by the interpretative-phenomenological paradigm, using semistructured interviews of exploratory and investigative intent. Teachers of a Faculty of Psychology and Education and students of the degree courses of Educational Sciences and Psychology with special educational needs have participated in these interviews.

Through the perceptions of students with special educational needs and teachers of the Faculty towards inclusion we could verify that both Faculty and teachers do not appear to be totally prepared to receive and work with this group of students and that it is imperative to create communication and reflection networks, discussing strategies and teaching methodologies and an improvement on

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.

** Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa.

the internal politics of the Faculty towards the inclusion of all students. We should note, however, that students mention that teachers are sensitised towards these questions and that inclusion must also come from their own commitment and effort.

Keywords: Higher Education, Special Educational Needs, Inclusive Education, Teachers.

1. Introdução

Com o aumento no número de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino superior torna-se essencial discutir as respostas e atitudes inclusivas de todo o meio universitário para com estes alunos. A permanência na faculdade requer algumas exigências, mudança das políticas internas das instituições e um esforço acrescido de todos os envolvidos para que o sucesso académico seja efetivo.

O nosso estudo pretendeu conhecer e descrever as práticas inclusivas numa Instituição de ensino superior mais especificamente numa faculdade de Educação e Psicologia, nomeadamente como os docentes e os estudantes com NEE perspetivam a inclusão neste contexto e as atitudes e práticas pedagógicas para com estes estudantes.

Esta investigação pretendeu abarcar não só a perspetiva dos estudantes com NEE mas também dos docentes da Universidade, pois estes são responsáveis pela diversificação das metodologias de ensino e pela inclusão no contexto de sala de aula, no espaço universitário e na relação interpares. Outros motivos para a construção deste estudo foram a necessidade em perceber se o aumento de alunos com NEE no Ensino Superior tem suscitado nos docentes vontade de mudança face às suas práticas pedagógicas e promover um maior desejo em debater as questões da inclusão no ensino superior.

Pretendemos contribuir positivamente para as práticas da faculdade através da perceção dos docentes e dos estudantes com NEE da própria instituição e incentivar a continuação de estudos na área, pois novas estratégias políticas nacionais e internacionais resultaram num aumento de estudantes com NEE e na crescente necessidade de fomentar práticas pedagógicas inclusivas e uma maior aceitação e desmistificação da diferença.

2. Da segregação à inclusão

Inicialmente as crianças com diferenças físicas e/ou mentais eram tomadas como demónios e seres maléficos sendo abandonadas, torturadas e colocadas em prisões, asilos e hospitais psiquiátricos. Esta prática existiu até ao século XVIII, revolucionário pois as crianças começaram a ser compreendidas através das suas especificidades psicológicas, cujas carências poderiam ser suprimidas através da educação. A deficiência saiu do domínio do misticismo, passando a constar

no domínio da ciência - a deficiência passou a ser vista não como um atributo divino mas como uma característica biológica, passível de tratamento através da reabilitação e educação. Estas novas abordagens apenas respondiam, contudo, parcialmente ao problema, na medida em que colocavam na pessoa com deficiência o ónus de modificar-se de acordo com os padrões da sociedade e exigiam pouco da sociedade em si. Nos finais do século XIX e inícios do século XX o surgimento do Movimento da Escola Nova trouxe um ressurgimento da criança como centro da educação e as transformações sociais pós-guerras permitiram uma reorganização do trabalho pedagógico diferenciado de acordo com as necessidades específicas das crianças.

Nos finais da década de 50 do século XX começou a incluir-se na legislação a possibilidade de os portadores de deficiência viverem vidas tão normais quanto possível. A normalização consistiu em reconhecer aos portadores de deficiência os mesmos direitos dos restantes cidadãos, aceitando-os de acordo com a sua especificidade e proporcionando-lhes serviços comunitários que contribuem para o desenvolvimento das suas possibilidades (Silva, 2009; Carvalho-Freitas, 2007). No caso da integração escolar foi também aplicado o princípio da normalização e o ensino de crianças portadoras de deficiência passou a ser efetuado em instituições de ensino regular. No Reino Unido, o Relatório Warnock, publicado em 1978, introduziu o conceito de NEE e realçou a importância da integração escolar, contrapondo as dimensões médicas e psicológicas utilizadas até à data (Rodrigues de Carvalho, 2007). O surgimento de novas legislações levaram a que os alunos com NEE tivessem acesso a educação pública e gratuita, avaliação exaustiva não discriminatória, e a elaboração de planos educativos individualizados, bem como a formação específica de professores e outros técnicos, o envolvimento das famílias no processo educativo e a obrigatoriedade das escolas estarem envolvidas na transição destes alunos para a vida ativa (Silva, 2009; Carvalho-Freitas, 2007).

Mais tarde, surge o termo Educação Inclusiva como uma nova proposta na área da Educação Especial. Assim, o papel das escolas deveria centrar-se no combate às atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva e uma Educação para Todos e com todos (Rodrigues, 2006). A *Inclusão* deveria ter em conta o conceito de diversidade, ao respeitar as necessidades individuais, tanto no domínio académico face às diferentes capacidades como no domínio socioemocional e pessoal, pois “a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim, de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades” (Correia, 2010, p. 13). Este conceito de inclusão constitui-se como

uma evolução no processo de integração, pois refere-se a um modelo de pertença total a uma instituição e à adaptação a um estabelecimento escolar inicialmente estranho.

2.1. Surgimento do conceito de necessidades educativas especiais

Em 1991, em Portugal, com o Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto, foi introduzido o conceito de NEE, à semelhança do Relatório de Warnock. Assim, um aluno com NEE seria aquele que apresentasse dificuldades significativas, temporárias ou permanentes, para aprender, ou algum problema físico, sensorial, intelectual ou social, havendo a necessidade de adequar os meios educativos, currículos especiais ou as condições de aprendizagem (Brennan, 1990 cit. in Silva, 2009; Meireles-Coelho, Izquierdo, Santos, 2007). Por sua vez, Correia refere que os estudantes com NEEs apresentam “determinadas condições específicas”, como os problemas físicos, motores, sensoriais, de saúde, intelectuais e emocionais, que advêm de fatores orgânicos ou ambientais, que poderão necessitar de serviços de educação especial e/ou apoios especializados quer a nível académico, quer a nível técnico, por forma a potenciar o seu desenvolvimento nas diferentes áreas (Correia, 1997; Correia 2008).

3. Educação inclusiva no ensino superior

Para Maset (2011), os processos educativos inclusivos deverão centrar-se na procura da qualidade e equidade, negar práticas discriminatórias, criar comunidades mais abertas e uma educação integral para todos, através de escolas e salas de aula inclusivas e de aprendizagens colaborativas. A aprendizagem colaborativa pressupõe que todos os alunos se relacionem, cooperem e entremajudem para atingir um objetivo comum, contribuindo com as suas capacidades, em detrimento de uma organização individualista e competitiva. As salas de aula inclusivas deverão ser heterogêneas, para que todos os alunos saibam lidar e conviver com as diferenças individuais. Este tipo de aprendizagem e aulas inclusivas deverão permitir o desenvolvimento de competências básicas de comunicação e também o desenvolvimento de competências sociais, como trabalhar em equipa, criando situações de diálogo e debate na resolução de problemas. (Maset, 2011). É salientada a necessidade de uma intervenção educativa edificada em três pilares: ensino individualizado (adequação e respeito pelas diferenças individuais), autonomia dos alunos (aprender de forma autónoma) e organização colaborativa da aprendizagem. Salienta-se ainda a importância da organização das atividades de forma a que os alunos trabalhem em equipas pequenas e heterogêneas, possam colaborar e motivarem-se, levando à construção de aprendizagens e aumentando as oportunidades de os professores fornecerem respostas mais específicas e adequadas aos alunos com maiores dificuldades. O autor refere que a aprendizagem

colaborativa permitirá uma aprendizagem mais consistente ao basear-se na interação professor-aluno, aluno-aluno, no trabalho individual e em equipa. Os docentes deverão desempenhar um duplo papel - ensinar os conteúdos escolares e promover o trabalho em equipa - e os alunos deverão aprender o que lhes é ensinado pelo professor e contribuir para a aprendizagem dos colegas. Os alunos deverão “colaborar para aprender” e “aprender a colaborar” (Maset, 2011).

A educação inclusiva deverá constituir-se como um “princípio político de natureza educativa, social e cultural” e promover a equidade “(Slee, 2001 cit. in Morgado, 2011, p. 114). Deverá ser construída uma sociedade mais inclusiva com respeito pela diferença, quer seja uma necessidade especial, quer seja uma diferença social, cultural ou económica, assumindo que todos somos diferentes e com necessidades diferentes, mas capazes de colaborar e participar ativamente (Morgado, 2011).

De acordo com Sasaki (1997 cit. in Abreu, Antunes & Almeida, 2012) o sucesso no ensino superior ocorre segundo um fenómeno de bilateralidade: o aluno tem de ser proactivo e explorar todos os recursos possíveis de forma a conseguir permanecer no ensino superior e deverá incluir-se no meio e no contexto universitário, cabendo também ao meio desencadear um movimento de inclusão perante o aluno. A inclusão do estudante com NEE no ensino superior poderá constituir-se como uma estratégia para a exclusão social ao permitir a formação de capital humano e o acesso ao mercado de trabalho (Gomes, Silva & Trevisan, 2016).

Importa refletir sobre os fatores que influenciam sucesso/insucesso nas universidades, tais como as práticas pedagógicas e metodologias de ensino. Assim, o processo ensino-aprendizagem necessita de ser concebido de forma diferenciada por diversas razões: primeiro, aprendizagem não pode ser entendida como uma transferência de informação, mas sim como uma construção de um conjunto de significados úteis para a vida pessoal e profissional do estudante; segundo, a aprendizagem é um processo repartido de responsabilidades entre o aluno e o professor; terceiro, é necessário diversificar o conteúdo do programa das unidades curriculares, muitas vezes organizado e planeado de forma clara e objetiva, o que se torna uma dificuldade para os docentes (idem,3).

A Unesco (2009 cit. in Gomes, Silva & Trevisan, 2016, p. 226) salienta ainda a importância das tecnologias de informação e comunicação por desempenharem um papel fundamental na “eliminação de barreiras comunicacionais e de acessibilidade” e promoverem o sentimento de inclusão e pertença/participação da pessoa com deficiência.

Para uma verdadeira inclusão dos estudantes com NEE no ensino superior, Rodrigues (2004) define três tópicos essenciais: primeiro, é necessário que todos os agentes envolvidos no percurso escolar tenham uma representação lata do campo profissional onde esse estudante pode atuar, pois uma representação profissional restrita pode influenciar a receptividade do docente face ao sucesso escolar do aluno e conceber ideias erradas sobre as suas capacidades. O segundo refere-se à importância da comunicação, da criação de redes de solidariedade e responsabilidade dentro da universidade, pois toda a comunidade escolar é responsável pelo sucesso do aluno e, por último, a presença de um estudante com NEE no contexto universitário pode fomentar práticas de ensino e valores inovadores, o que se torna benéfico para todos os estudantes.

3.1. A formação de professores para a inclusão

Os professores, como principais facilitadores pelo processo ensino-aprendizagem, têm um papel essencial na inclusão de todos os alunos. Ao serem responsáveis pela gestão curricular têm a capacidade e autonomia de recorrerem a uma pluralidade de estratégias e métodos de ensino de forma a se adequarem mais facilmente às características dos alunos (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2011). Segundo estes mesmos autores (2011, 102), a passagem para um paradigma mais inclusivo deverá iniciar-se na formação de professores e esta deverá basear-se em quatro aspetos centrais. Primeiro, ao longo da formação deverá ser adotada uma atitude investigativa, ou seja, deverá ser promovida a autonomia no sentido de aprenderem “a usar os dados da investigação para adquirirem e construírem o conhecimento que necessitam”. Segundo, deverão existir práticas reflexivas, uma “atitude de investigação de permanente questionamento sobre a qualidade das experiências vividas pelo professor” (idem, 103) que irão permitir um aumento e diversificação das estratégias utilizadas. Terceiro, deverá existir uma relação entre a teoria e a prática, e os professores em formação deverão ter experiências em contextos reais de forma a poderem analisar e procurar soluções possíveis para aquela situação. Não é pretendido encontrar métodos e estratégias únicas e infalíveis mas sim conciliar a teoria e a prática, aumentar a autoconfiança e desenvolver uma atitude mais positiva face à inclusão. Por último, deverão ser promovidas “expectativas positivas e realistas sobre os alunos com NEE” através do contato com pessoas com deficiências diversas e com graus de severidade diferentes (idem, 105). Segundo Correia (2007), a formação contínua deverá ser realizada no local onde os professores exercem as suas profissões e deverá ser planificada de forma consistente e organizada através de cursos de curta duração, jornadas de trabalho, mesas redondas, ciclos de conferência, colóquios, simpósios e seminários.

Em suma, a formação de professores deverá centrar-se no desenvolvimento de profissionais “capazes de participar em processos que conduzam à construção de uma escola que educa e ensina a todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais (...)” de forma a fomentar as potencialidades de cada aluno face ao seu desenvolvimento e aprendizagem (Madureira & Leite, 2007, 13).

4. Metodologia

Este estudo teve uma abordagem qualitativa, com recurso ao estudo de caso de cariz exploratório como estratégia de investigação, por permitir um ponto de vista interpretativo e por considerar todos os atores no processo de investigação. Recorremos ao paradigma fenomenológico-interpretativo para nos orientar ao nível das opções e procedimentos metodológicos. Como técnicas de recolha de dados utilizámos as entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental, sendo as primeiras divididas em entrevista exploratória, aplicada à técnica do gabinete de apoio aos estudantes com NEE, e em entrevistas investigativas, aplicadas aos docentes e aos estudantes. Foram participantes docentes de licenciatura da área de Educação e Psicologia e estudantes com NEE de ambas as áreas. Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à análise dos dados através da técnica de análise de conteúdo, por permitir a “captação do sentido pleno” e recorrer a inferências interpretativas baseadas nos quadros de referência teóricos descritos pelo investigador.

De acordo com o problema de investigação, definimos os seguintes objetivos:

- Compreender as perspetivas dos professores sobre a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Superior e as suas intervenções educativas junto destes alunos;
- Compreender e descrever a realidade da inclusão dos estudantes com NEE na Faculdade;
- Compreender as perspetivas dos estudantes com NEE relativamente às estratégias dos professores do ES no contexto de sala de aula;
- Perceber as perspetivas e os sentimentos de inclusão dos estudantes com NEE da Faculdade.

5. Resultados e discussão dos dados

5.1. Legislação e o Estatuto do Estudante com NEE

Relativamente ao conhecimento da legislação sobre as NEE no Ensino Superior, os professores e os estudantes afirmaram que não têm um conhecimento aprofundado e apenas dominam de uma forma superficial, ou seja, as ideias principais do Estatuto do Estudante com Necessidades

Educativas Especiais da Universidade do Porto (EENEE). Os participantes salientam a importância do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) na veiculação da informação, embora se verifique que o não conhecimento de legislação pode estar relacionado com o facto de existir ainda pouca legislação na área das NEE no Ensino Superior e por não sentirem necessidade em procurar mais informação na área.

5.2. Perspetiva dos docentes sobre o estudante com NEE no ensino superior

Relação interpessoal e pedagógica entre docentes e os estudantes com NEE

Na perspetiva de alguns docentes, os estudantes com NEE são de fácil acesso e interação. Contudo, os professores D e A relatam que alguns estudantes são tímidos e, por vezes, demonstram alguns comportamentos de evitamento social. Por sua vez, o estudante C identifica-se como uma pessoa muito ativa no contexto universitário, nomeadamente nas praxes, nos convívios e nos churrascos organizados pela faculdade. Refere ter uma boa relação com os colegas e com os docentes, pois é uma pessoa extrovertida e não tem qualquer tipo de problemas em colocar dúvidas, em pedir material adaptado e em pedir ajuda aos colegas, por considerar que a sua inclusão na faculdade deverá partir dela própria. Contudo, o estudante B tem uma postura diferente:

*Estudante B – “Não, não, não, não, nunca! **Não me envolvo com a vida académica de maneira nenhuma**”.*

Os estudantes e alguns docentes acreditam que nem todos os docentes estão preparados para lidar diretamente com estes estudantes e com as suas limitações por sentirem algum receio perante a novidade, por não estarem habituados a trabalhar com eles, por exigir uma maior dedicação e atenção na elaboração de materiais e por estarem preparados e “formatados” a trabalhar com os alunos ditos normais. No entanto, é consensual nas respostas dos estudantes e dos professores que todos têm uma grande sensibilidade e regem-se por esse sentimento na forma como atuam com os estudantes no contexto de sala de aula.

Por vezes a presença de um estudante diferente ou de alguém com alguma limitação pode acarretar algum sentimento de desconforto e até de alguma ansiedade pois, segundo Franco (2011), a deficiência tem uma “dimensão emocional ameaçadora” marcada por sentimentos de imperfeição, destruição e ameaça.

*Professor B – “**É sempre difícil, não vou mentir (...) é sempre um momento que a gente fica paralisado, e aí agora o que eu faço?**”*

Perspetivas dos docentes sobre as competências e capacidades do estudante com NEE no ensino superior e na prática profissional

O professor B refere que existe um estigma social sobre as competências das pessoas com deficiência na capacidade de exercer a sua prática profissional, por considerarem que determinadas deficiências ou pessoas com determinadas limitações só podem exercer uma função específica. De acordo com Rodrigues (2004), é necessário que todos os agentes envolvidos no percurso escolar tenham uma representação lata do campo profissional onde o estudante com NEE pode exercer a sua função, pois caso não exista poderão ser desenvolvidas atitudes negativas por parte do docente face ao sucesso escolar e ainda conceber ideias erradas sobre as capacidades do estudante.

Professor B – “é muito forte esta representação social, que o pessoal cego vai trabalhar num atendimento telefónico”.

Estudante B – “é só um exemplo, a empresa X eu sei que integra muitas pessoas com NEE nas funções de telefonista...lá...pronto”.

5.3. Ingresso e Permanência e sucesso no ensino superior

Todos os docentes referem que o número de estudantes com NEE inscritos na Faculdade tem aumentando nos últimos anos devido à oferta educativa existente – Mestrado no domínio da Educação e Surdez – pelos apoios existentes, como as tutorias e a presença de intérpretes no contexto de sala de aula, o ensino obrigatório até ao 12º ano e os apoios dados a estes estudantes nos diferentes ciclos de estudo pelas equipas de educação especial e ainda uma maior informação sobre acesso e os direitos dos estudantes no ensino superior.

Todos os docentes e estudantes indicaram que os estudantes com NEE que ingressam no Ensino Superior acabam por concluir os cursos, sendo a taxa de sucesso superior à taxa de abandono. Quer a técnica, quer os restantes participantes, desconhecem a taxa de sucesso e abandono na Instituição e apenas as comprovam através dos resultados académicos. Os docentes e os estudantes consideram que a permanência na faculdade, bem como o sucesso académico, não depende somente das capacidades e do empenho dos estudantes mas também da capacidade dos docentes em desenvolverem atitudes de proximidade e responderem às necessidades específicas de cada aluno. De acordo com Franco (2011), o entendimento sobre a diferença e a forma como os docentes a perspetivam irá influenciar a sua atitude inclusiva e, consequentemente, a sua resposta face a estes estudantes.

Professor A – “Criando condições para conseguirem fazer as unidades curriculares e disponibilidade de materiais e tutorias mais sistemáticas”.

De acordo com Rodrigues (2004) é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas e metodologias do ensino superior, não somente focalizar o sucesso académico nas limitações dos estudantes e nas barreiras arquitetónicas. Os estudantes necessitam de se sentirem acolhidos, em aceder aos serviços com facilidade, a serem atendidos respeitosamente e serem ajudados tendo em conta as suas limitações.

5.4. Acessibilidade

A acessibilidade física está garantida ao nível da legislação e no EENEE, pois os estudantes com NEE têm o mesmo direito de aceder aos diferentes serviços da faculdade que os seus colegas e a própria faculdade deverá adaptar-se a estes novos alunos. No entanto, a permanência e sucesso dependem também de outros fatores como as atitudes e comportamentos das pessoas, a forma como toda a faculdade recebe, interage e acolhe estes alunos, e também da forma como é concebido o processo ensino-aprendizagem.

5.4.1. Barreiras estruturais e económicas da Faculdade

Os estudantes e o professor B referem que a faculdade está preparada fisicamente, não existindo muitas barreiras estruturais. Os estudantes ressaltam positivamente a estrutura simétrica da faculdade, os corredores retos e espaçosos, a identificação das portas e dos gabinetes dos docentes em braille e o passadiço de acesso à entrada da faculdade.

Os recursos financeiros limitados da Faculdade e da Universidade do Porto constituem uma barreira à inclusão dos estudantes com NEE, sendo referido pelo professor D como afetando a aprendizagem e a qualidade da mesma.

*Professor D – “acho que já **há uma versão economicamente ainda inacessível à faculdade**” “não sendo utilizadora do SPSS neste momento isto só pode provocar frustração”.*

5.4.2 Barreiras atitudinais

Ao nível das barreiras atitudinais podemos identificar a forma como os estudantes com NEE são atendidos nos diferentes serviços e nas atitudes e nos comportamentos dos seus colegas e dos docentes. Os estudantes e o professor B referem que por vezes os docentes esquecem-se de levar material de estudo adaptado às necessidades do aluno tais como a ampliação de textos e os *PowerPoint*.

Professor B - “É muito fácil a gente se esquecer disso e por exemplo levar textos para as aulas, são enfim, iguais para todos”.

Respetivamente à relação entre os estudantes com NEE e os seus colegas de turma existem opiniões diversas entre os participantes do estudo. Todos referem que existe um sentimento de solidariedade e de prestabilidade quando são solicitados a ajudar, embora por vezes não pareça ser espontâneo, o que pode constituir uma barreira à inclusão.

Professor D – “Mas quando se trata de ter o intervalo tudo abandona a sala e ela fica”

Podemos verificar através das opiniões dos professores A e B que, por vezes, a relação entre os pares poderá ser afetada pelo sentimento de competição e obtenção de melhores resultados. Nesse sentido, os alunos preferem incluir nos seus grupos de trabalho aqueles que tenham ritmos de trabalho o mais próximo possível.

Ao longo da sua entrevista o professor D refere que nas suas aulas deve investir na formação ética dos alunos, pois este tipo de formação valoriza uma perspetiva inclusiva de respeito pelas diferenças individuais e pelas capacidades de cada um. Desta forma a concretização de uma aprendizagem colaborativa e aulas inclusivas deverá passar pela interação não só entre professor-aluno, mas também entre aluno-aluno, e deverão ser fomentadas equipas de trabalho heterogéneas onde todos os alunos se relacionem, cooperem e entreajudem para atingir um objetivo comum, de forma a restringir ou diminuir os comportamentos individualistas e competitivos (Maset, 2011). É necessário criar redes de solidariedade e valorizar a comunicação e a responsabilidade dentro das universidades, pois toda a comunidade é responsável pelo sucesso dos estudantes e pela eliminação do preconceito social e as atitudes de indiferença e discriminatórias (Rodrigues, 2004).

Os professores B e D realçam que muitas vezes os estudantes com NEE não estão em igualdade em relação aos restantes colegas, mesmo tendo os meios necessários para o acesso da informação no contexto de sala de aula.

Professor D – “Agora em termos da qualidade da aprendizagem admito que possa haver diferenças, uma coisa é que eu digo comunicando verbalmente, não é? Outra coisa é o que da minha mensagem passa para a intérprete e da intérprete para ela”.

De acordo com Slee (2001 cit. in Morgado, 2011) para existir uma educação inclusiva é necessário que haja equidade e os direitos de cidadania estejam garantidos, contudo, e como referem os professores B e D, muitas vezes não são garantidas as mesmas oportunidades por existirem barreiras difíceis de ultrapassar.

5.5. Inclusão na Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação

5.5.1. *Papel dos Docentes*

Os professores realçam o seu papel na inclusão destes estudantes e que devem adotar comportamentos e atitudes facilitadoras da inclusão. Referem que devem fomentar oportunidades para que todos possam aceder ao conteúdo curricular e que estejam garantidos todos os aspetos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Também salientam a necessidade de um esforço acrescido na preparação de materiais, no recurso a estratégias e a métodos de ensino diferenciado e um maior apoio individual.

5.5.2. *Papel dos serviços e da faculdade*

Para que ocorra a plena inclusão de um estudante é necessário que todo o contexto educativo esteja preparado para acolher os estudantes. Em primeira instância a Faculdade terá de fornecer todas as condições para a frequência e permanência do estudante, de forma a que este tenha sucesso e se sinta feliz e acomodado naquela instituição, como salientaram os professores C e D. Neste sentido podemos verificar a importância dos serviços e funcionários da faculdade. Os docentes referem que o GAENEE exerce funções fundamentais na inclusão, tais como a comunicação com os docentes sobre a problemática do estudante e as necessidades específicas que necessitam ser colmatadas no contexto de sala de aula. Para além do GAENEE, o serviço de mentoria também tem um papel fundamental e é por todos valorizado como um serviço de excelência.

5.6. Estratégias no contexto de sala de aula

A maioria dos docentes afirma que recorre a diferentes estratégias no contexto de sala de aula que são, normalmente, eficazes no processo ensino-aprendizagem. Os estudantes também relatam que os docentes fazem algumas adaptações e dão alguns apoios extra que facilitam a aquisição do conteúdo curricular. Podemos identificar como estratégias a atitude de proximidade e questionamento sobre a necessidade de material adaptado e a utilização do mesmo, atitudes de escuta ativa e adaptações na realização de exames.

Podemos também verificar pelo depoimento dos docentes que a utilização de diferentes estratégias no contexto educativo permite não só dar oportunidades para os estudantes adquirirem o conhecimento à semelhança dos seus colegas, mas também evidencia uma atitude de respeito pela diferença e pelas suas características individuais. Também valorizam a aprendizagem como um processo dinâmico, que coexiste através de um processo repartido e interativo de responsabilidades entre o aluno e o professor (Rodrigues, 2004).

Os estudantes valorizam os apoios individualizados e algumas estratégias, mas afirmam que estas não são muito diversificadas.

*Estudante B – “**Não costuma ser uma coisa muito diferenciada só mesmo a descrição do conteúdo visual**”.*

De acordo com Rodrigues (2004) é necessário diversificar e diferenciar o conteúdo programático para que a aprendizagem ocorra e o recurso a metodologias e práticas de ensino inovadoras podem ser benéficas para todos os estudantes.

5.7. Formação

Após questionarmos sobre a necessidade e/ou a importância da formação na área das NEEs, alguns docentes referem não ser tão importante para as suas práticas. Por sua vez, o docente B referiu que a formação/sensibilização poderia ser essencial no sentido de aprender mais estratégias e formas de atuar, pedagogicamente, com os estudantes com NEE.

Quer a técnica do gabinete, quer os estudantes inquiridos referem a importância da formação por parte da classe docente, pois estes necessitam de aprender mais sobre os estudantes com NEE.

*Estudante A – “**Eu acho que eles estão informados, mas não estão formados (...) mas acho que não estão formados para trabalhar com todos**”.*

Enquanto os estudantes referem a importância de formação especializada, os docentes abordam mais a questão da sensibilidade e da compreensão para lidar e atuar com estes estudantes pois, como referido previamente, nem todos os docentes estão preparados para lidar com os estudantes com NEE. Madureira e Leite (2007) realçam a importância da formação no sentido de esta fornecer aos formandos estratégias com vista a uma educação inclusiva, de forma a que eles tenham capacidade de atuar em situações de conflito, stress ou frustração, o que seria benefício para os professores que nos seus depoimentos expuseram situações de algum conflito na formação de grupos de trabalhos dos alunos.

6. Conclusão

Após a realização da nossa investigação, podemos verificar que o Governo Português, as instituições de ensino superior e a própria sociedade exercem um papel essencial em proporcionar respostas e meios inclusivos, mas também a pessoa com deficiência deve envolver-se e recorrer às suas capacidades e competências para se incluir e integrar na comunidade. Neste sentido, a universidade e todos os serviços subjacentes a esta instituição são responsáveis pela inclusão destes alunos. Também os docentes exercem um papel fundamental neste processo por terem a

capacidade e autonomia de gerir o currículo, de recorrerem a uma pluralidade de estratégias e métodos de ensino diversificados e poderem adequar o conteúdo e materiais de estudo aos estudantes. Na Faculdade, os docentes demonstram que recorrem a diversas estratégias e discutem com os seus alunos a melhor forma de estes adquirirem o conhecimento, o que para alguns estudantes parece ser satisfatório. No entanto, na perspetiva de alguns estudantes, as estratégias utilizadas são ainda insuficientes, havendo a necessidade de maior apoio e recurso a estratégias mais diversificadas. É, no entanto, salvaguardada por todos os docentes a necessidade de incluir todos os estudantes, com e sem NEE, orientandos pelo princípio da justiça na forma como os alunos são incluídos para que nenhum aluno seja prejudicado.

Como refere Maset (2011), o docente desempenha um duplo papel que deve passar por ensinar os conteúdos escolares e por promover o trabalho em equipa, no sentido de os alunos colaborarem para aprender e aprenderem a colaborar. Neste sentido, a formação pode exercer um papel importante no sentido de promover práticas reflexivas entre os docentes para que discutam estratégias, métodos de ensino e até mesmo atitudes e/ou comportamentos, com o objetivo de fomentar atitudes proativas, de colaboração e interajuda entre todos os estudantes, descartando assim o sentimento de competição. Como sugere Correia (2007), a formação deve ser planificada e organizada de forma coerente e pertinente e realizada por períodos de curta duração, com uma componente mais prática através da concretização de mesas redondas, pequenos seminários e jornadas de trabalho, para que haja uma maior comunicação e troca de ideias entre os professores.

Referimos que os recursos financeiros da faculdade e da Universidade do Porto são escassos e limitados, o que afeta de alguma forma o sucesso. As barreiras atitudinais podem ser aquelas que mais se evidenciam e afetam a convivência e a permanência, podendo-se verificar por parte dos estudantes com NEE, dos seus colegas, de algumas pessoas/funcionários e de alguns professores, mas ainda assim os estudantes salientam que se sentem bem e são apoiados.

De uma forma global podemos verificar através do estudo que o caminho com vista à inclusão parece estar a ser construído, quer pelas novas propostas legislativas sobre os estudantes com NEE no ensino superior, quer pelas orientações da Universidade do Porto, quer pelas práticas pedagógicas da Instituição.

Referências bibliográficas

- Abreu, Micaela; Antunes, Ana P. & Almeida, Leandro S. (2012). Inclusão no ensino superior: Estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação* 19, pp. 107-120. Acedido em 10 de fevereiro de 2017, em: <http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/511>
- Carvalho-Freitas, Maria (2007). *Inserção de Pessoas com Deficiência em Empresas Brasileiras: um estudo sobre as relações entre conceções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho*. Tese de Doutoramento na UFMG. Belo Horizonte. Acedido a 11 de outubro de 2016, em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/CSPO-72UKVU>
- Correia, Luís M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, Luís M. (2007). A igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais [versão eletrónica]. *Revista Diversidades*, 17. Acedido em 10 de outubro de 2016, em: http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_17.pdf
- Correia, Luís M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, Luís Miranda (2010). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Franco, Vítor (2011). A inclusão começa em casa. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 157-170) Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, Ana, Silva, Sara & Trevisan, Gabriela (2016). As respostas sociais para o estudante do ensino superior com paralisia cerebral. In Fernandes, Ana S., Gomes, Ana & Lima, Mariely (Orgs.), *Educação especial em tese 25 anos a formar professores* (pp. 221-243), Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 4 de março de 2017, em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2319>
- Madureira, Isabel & Leite, Teresa (2007). Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integradora [versão eletrónica]. *Revista Diversidades*, 17. Acedido em 10 de outubro de 2016, em: http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_17.pdf
- Maset, Pere P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 43-88) Lisboa: Instituto Piaget.
- Meireles-Coelho, Carlos; Izquierdo, Teresa; Santos, Camila (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2*. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. Acedido em 30 de janeiro de 2017, em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf>
- Morgado, José (2011). Qualidade e educação inclusiva. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124) Lisboa: Instituto Piaget.

- Rodrigues, David (2004). A inclusão na universidade: limites e possibilidades de construção de uma universidade inclusiva. *Revista de Educação Especial*, (23), 9-15. Acedido em 30 de janeiro de 2017, em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>
- Rodrigues, David (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva, In: Rodrigues, David (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial. São Paulo. Acedido em 11 de outubro de 2016, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf
- Rodrigues, David & Lima-Rodrigues, Luzia (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?. In Rodrigues, David (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108) Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues de Carvalho, Francisco J. (2007). *Escola para todos?: A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Silva, Maria O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: conceções práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153. Acedido em 10 de outubro de 2016, em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris. Acedido em 3 de abril de 2017, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf

*Avaliação curricular na educação superior***Juliana da Silva Dias*, Cassius Gomes de Oliveira**, Rafaela Dias Barbosa*******Resumo**

Ciente da importância do currículo para a formação de um aluno na Educação Superior, o presente trabalho tem como objetivo, analisar os indicadores que compõem a avaliação externa de cursos de graduação presencial e a distância, considerando as políticas públicas de Avaliação da Educação Superior em vigência no Brasil, para assim identificar aspectos que avaliam o currículo. Uma vez identificados tais aspectos, foi verificado se os mesmos são suficientemente capazes de desencadear processos de reformulação curricular, potencializando o debate e o planejamento de inovações curriculares, a partir de rupturas epistemológicas, tendo como meta a elevação da qualidade dos cursos de graduação. Desta forma o trabalho enfoca o currículo na prática da avaliação de cursos, no momento em que se tem o curso como unidade de análise. O trabalho considerou como documento de análise o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, em vigor desde agosto de 2015. Entender a avaliação como um processo contínuo, permite compreender que a sua função é favorecer o diagnóstico de aspectos que de alguma maneira estejam dificultando o caminho para se atingir os objetivos educacionais. A implementação de ações, posterior a avaliação é o que dá sentido ao processo mostrando assim a utilidade da mesma, conferindo a ela credibilidade junto à comunidade acadêmica. Nesta perspectiva a avaliação pode ser vista como um processo que favorece a aquisição de conhecimentos que permitam tomar decisões, visando o melhor desempenho sistema educacional. Não há como negar que a avaliação aqui considerada atinge diretamente o curso, e que parte substancial do que nele é considerado para efeito de avaliação orienta-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Nota-se que a avaliação de cursos de graduação pode sim contribuir para a avaliação curricular, sempre considerando o respeitando as especificidades institucionais, e as relações estabelecidas com o mundo do trabalho e da ciência em um contexto local, regional e nacional. Ressaltando a importância de se manter o diálogo, em um clima participativo e democrático, em que os atores envolvidos tenham condições para analisar, refletir, ponderar, criar, compartilhar anseios e ideias. Portanto é necessário perceber as avaliações, tanto as internas como as externas, como processos que podem contribuir para as inovações curriculares.

Palavras Chave: Avaliação, Educação, Currículo, Qualidade.

Abstract

Aware of the importance of the curriculum for the formation of a student in Higher Education, the present work has the objective of analyzing the indicators that make up the external evaluation of

* Doutoranda - Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Tiradentes, Aracaju/SE. Bolsista CAPES/PSDE/Processo nº 88881.133776./2016-1

** Universidade Tiradentes, Aracaju/SE.

*** Universidade Tiradentes, Aracaju/SE.

undergraduate and distance courses, considering the public policies of Higher Education Assessment in force in Brazil, in order to identify aspects that evaluate the curriculum. Once these aspects were identified, it was verified that they are sufficiently capable of initiating processes of curricular reformulation, potentializing the debate and the planning of curricular innovations, starting from epistemological ruptures, aiming at raising the quality of undergraduate courses. In this way the work focuses on the curriculum in the practice of course evaluation, at the moment in which the course has the unit of analysis. The paper considered as an analysis document the Evaluation Instrument for Undergraduate Courses, in force since August 2015. Understanding evaluation as a continuous process, allows to understand that its function is to favor the diagnosis of aspects that are in some way hindering the way to achieve educational goals. The implementation of actions, after evaluation, is what gives the process meaning, thus showing its usefulness, giving it credibility with the academic community. In this perspective the evaluation can be seen as a process that favors the acquisition of knowledge that allows to make decisions, aiming at the best performance educational system. There is no denying that the evaluation considered here directly affects the course, and that a substantial part of what is considered for evaluation purposes is guided by the National Curricular Guidelines for Undergraduate Courses. It should be noted that the evaluation of undergraduate courses can contribute to curricular evaluation, always taking into account the institutional specificities and established relations with the world of work and science in a local, regional and national context. Emphasizing the importance of maintaining the dialogue, in a participatory and democratic climate, in which the actors involved are able to analyze, reflect, ponder, create, share wishes and ideas. Therefore, it is necessary to perceive the evaluations, both internal and external, as processes that can contribute to the curricular innovations.

Keywords: Evaluation, Education, Curriculum, Quality.

Introdução

Avaliar faz parte do cotidiano do ser humano, "...é o instrumento da própria ambição do homem de "pesar" o presente para "pesar" no futuro." (Hadji, 1994, p.23). "O comportamento avaliativo não é mais que um processo metodológico indispensável, desde logo, à vida dos indivíduos" (Ferrão & Rodrigues, 2000, p.214).

Analizada como sendo um elemento essencial do exercício pedagógico, (Veiga Simão, 2008), comenta que a avaliação tem sido um dos temas mais polêmicos no contexto educacional, sendo muito intenso o debate em termos dos diferentes objetos e argumentos que a mesma apresenta, desde a avaliação do desempenho profissional dos docentes até a avaliação institucional, seja ela interna ou externa, das Instituições de Ensino Superior - IES.

A Avaliação Institucional, pode ser entendida como sendo um instrumento capaz de promover mudanças, a partir do instante em que esta se afasta de sua função meritocrática e se aproxima de sua função formativa. De acordo com Dias Sobrinho (2003), todo processo de transformação

ocorre a partir da avaliação. Porém não é qualquer processo avaliativo que traz em si esta propriedade transformadora. Desta forma entende-se que a evolução não somente do conceito de avaliação institucional, mas, sobretudo dos mecanismos utilizados para se promover tal avaliação, contribui diretamente para o entendimento de que as transformações promovidas através destes processos estão diretamente relacionadas a questionamentos como: para que, o que e como avaliar? Responder a estes questionamentos implica em refletir sobre a prática da avaliação, considerando suas conjecturas éticas, sociais e políticas. Afinal, conforma afirma (Souza, 1991, p. 45): “A avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade.” Logo, percebe-se que a avaliação tem assumido um papel de destaque, cada vez mais importante, em especial na educação superior brasileira, e desta forma tem representado um mecanismo fundamental na tomada de decisão mediante a uma reflexão crítica amparada nos dados coletados através dos processos de avaliação. Como afirma Kirkpatrick, (2006, p.3):

The reason for evaluating is to determine the effectiveness of a training program. When the evaluation is done, we can hope that the results are positive and gratifying, both for those responsible for the program and for upper-level managers who will make decisions based on their evaluation of the program.

Considerando a possibilidade de se tomar decisões com base em resultados obtidos, compreende-se a importância de se avaliar, e então surge a necessidade de se definir tal ação, neste sentido vários são os autores que apresentam definições de avaliação favorecendo um melhor entendimento do que venha a ser o ato avaliar. Para Veiga Simão (2008, p. 131):

...é um processo complexo que compreende normalmente o desenho prévio dos critérios para a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter um juízo ponderado, a adoção das decisões pertinentes e a comunicação de resultados.

Hadji (1994, p.148), considera que “...a avaliação é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que estabelece uma relação, e donde nasce o juízo que a define.” Sendo que para Fiorentini (2006, p. 127), avaliação é:

... um processo complexo que requer momentos e modos de coleta, análise e síntese das informações obtidas para que se possa caracterizar sua qualidade e seu valor, numa tomada de posição que pode manter o curso atual dos acontecimentos ou modificá-los tendo em vista melhores resultados.

Contudo, independente do conceito conferido a avaliação, ressalta-se a ideia de que esta é realizada com o objetivo de se coletar e analisar dados para então se propor alterações visando à melhoria dos métodos adotados. Sendo assim, a avaliação torna-se um elemento indispensável em qualquer processo educacional. A avaliação tem assumido uma função determinante na educação superior brasileira, no julgamento dos processos, cursos e IES, permitindo a identificação de potencialidades e fragilidades e assim orientando adequações que se mostram necessárias. De acordo com este panorama, Gomes (2009, p. 1676), comenta que:

“...importa ter presente a necessidade de um acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, de modo a que a consolidação das práticas neste domínio ocorra de forma fundamentada e consciente...”.

Para tanto, considera-se necessário ressaltar a importância de uma avaliação que considere em sua análise as múltiplas dimensões implícitas nos mecanismos educacionais, também esta envolvida no processo a ponderação dos resultados desta avaliação. Logo, se reconhece a importância e a necessidade de se considerar os processos de avaliação institucional, uma vez que resultados obtidos por meio de tais processos são orientadores no que diz respeito a qualidade dos serviços educacionais prestados, contribuindo assim na definição de políticas institucionais e possibilitando um repensar no que diz respeito as implicações do papel da instituição e na sua missão.

Análise do instrumento de avaliação de cursos de graduação vigência desde 2015

O presente trabalho irá considerar em sua análise o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, que entrou em vigor em junho de 2015, sendo portanto, o instrumento em vigência atualmente. Observando os indicadores que estão postos no referido instrumento que subsidia os atos autorizativos de cursos - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento - nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado, tanto para a modalidade presencial como para a distância.

De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores presente no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Neste sentido, merece destaque o fato de que o preenchido do formulário eletrônico será de responsabilidade da comissão de avaliadores designada pelo Ministério da Educação - MEC, a partir de visita *in loco* à IES, sendo esta comissão composta por dois avaliadores.

Vale salientar que o Sistema e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior, assim como de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, deverão ser feitos através do referido sistema, que tem como objetivo tornar os processos mais rápidos e eficientes, uma vez que eles são feitos eletronicamente.

Ao iniciar a análise do referido instrumento, ressalta-se as instruções de preenchimento do mesmo, ficando claro que os avaliadores deverão atribuir um conceito que varia entre um e cinco pontos em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores que compõem esta avaliação. E que os conceitos deverão ser contextualizados, com base nestes indicadores. Salienta-se ainda que deve-se manter a coerência entre o conceito atribuído aos indicadores e ao gerado na dimensão com a análise qualitativa, afinal os indicadores estão agrupados em três dimensões, a saber:

- a. Dimensão 1 - Organização Didático Pedagógica. Esta dimensão segundo o instrumento de avaliação aqui considerado tem como fonte de consulta o PDI, o Projeto Pedagógico de Curso - PPC, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, quando houver e o formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.
- b. Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial. Esta tem como fonte de consulta o PPC e também o formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC acompanhado de documentação comprobatória.
- c. Dimensão 3 - Infraestrutura. Tem como fonte de consulta o PPC, as DCN, o formulário eletrônico preenchido pela IES no e-MEC acompanhado de documentação comprobatória.

Ainda considerando as instruções de preenchimento, o referido instrumento, ressalta a descrição de cada um dos índices a ser atribuído aos indicadores, tais descrições são postas na forma de conceitos e respectivas descrições, a saber.

- Conceito 1 = Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE.
- Conceito 2 = Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE.
- Conceito 3 = Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE.

- Conceito 4 = Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
- Conceito 5 = Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE.

Então, fica claro que em função da análise que a comissão avaliadora fizer, cada indicador receberá uma pontuação que varia entre um e cinco pontos, sendo que a nota cinco representa o nível de excelência.

Considerando a análise aqui proposta, ressalta-se ainda que o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, é composto por sessenta e três indicadores, dividido entre as três dimensões, citadas anteriormente, sendo: vinte e dois indicadores na Dimensão 1, vinte na Dimensão 2 e vinte e um na Dimensão 3, indicadores estes que são apresentados no Quadro 1.

Avaliação do currículo na perspectiva do instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância

A correlação das informações expostas no Quadro 02, com o objetivo deste trabalho, identificar aspectos que avaliam o currículo, considerando o atual instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, percebe-se que tais aspectos perpassam as três dimensões. Afinal é preciso considerar que para avaliar o currículo, é preciso considerar aspectos que dizem respeito à organização didático pedagógica, ao corpo docente e tutorial e também a infraestrutura. Porém ao analisar o já citado instrumento, verifica-se que é na dimensão 1 que se concentram os aspectos que de forma direta irão avaliar o currículo do curso de graduação a ser avaliado. Sendo assim, através da dimensão 1, destacam-se como indicadores que avaliam o currículo:

- Indicador 1.3 - Objetivos do curso - Avalia a coerência dos objetivos do curso com o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular e o contexto educacional.
- Indicador 1.4 - Perfil profissional do egresso - Avalia se o perfil profissional expressa as competências do egresso.
- Indicador 1.5 - Estrutura curricular - Avalia se a estrutura curricular contempla, em uma análise sistêmica e global aspectos como flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática, e nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade

Quadro 1 - Indicadores que compõem cada uma das dimensões propostas no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância¹.

Dimensão 1 - Organização Didático Pedagógica	Dimensão 2 - Corpo Docente e Tutorial	Dimensão - Infraestrutura
1.1. Contexto educacional.	2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE.	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI.
1.2. Políticas Educacionais no âmbito do curso.	2.2. Atuação do (a) coordenador (a).	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.
1.3. Objetivos do curso.	2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância.	3.3. Sala de professores
1.4. Perfil profissional do egresso.	2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a).	3.4. Salas de aula.
1.5. Estrutura curricular.	2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso.	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática.
1.6. Conteúdos curriculares.	2.6. Carga horária de coordenação de curso.	3.6. Bibliografia básica.
1.7. Metodologia	2.7. Titulação do corpo docente do curso.	3.7. Bibliografia complementar.
1.8. Estágio curricular supervisionado.	2.8. Titulação do corpo docente do curso.	3.8. Periódicos especializados.
1.9. Atividades complementares.	2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso.	3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade.
1.10. Trabalho de conclusão de curso – TCC.	2.10. Experiência profissional do corpo docente.	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade.
1.11. Apoio ao discente.	2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica.	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços.
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.	2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente.	3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).
1.13. Atividades de tutoria.	2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes.	3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas.
1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem.	2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.	3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação.
1.15. Material didático institucional.	2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.	3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial.
1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.	2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso.	3.16. Sistema de referência e contrarreferência.
1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino aprendizagem.	2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância.	3.17. Biotérios.
1.18. Número de vagas.	2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante.	3.18. Laboratórios de ensino.
1.19. Integração com as redes públicas de ensino.	2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica.	3.19. Laboratórios de habilidades.
1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde SUS.	2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente.	3.20. Protocolos de experimentos.
1.21. Ensino na área de saúde.		3.21. Comitê de ética em pesquisa.
1.22. Atividades práticas de ensino.		

¹ Fonte: Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância - Brasília, junho de 2015.

- Indicador 1.6 - Conteúdos curriculares - avalia se os referidos conteúdos previstos/implantados possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia.
- Indicador 1.13 – Atividades de tutoria – Avalia se as referidas atividades atendem as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

Contudo, vale enfatizar que as questões curriculares, são também avaliadas em aspectos que tratam, por exemplo, do projeto pedagógico do curso - PPC, da metodologia, do estágio, das atividades complementares que representam indicadores da Dimensão 1 e também através de indicadores que estão presentes na Dimensão 2 ou 3.

Sendo assim, nota-se que além de considerar aspectos já citados como a coerência do currículo com os objetivos do curso, com o perfil desejado do egresso, com as DCN, pode-se considerar que os aspectos curriculares também são avaliados através indicadores que estão presentes na Dimensão 1 e que dizem respeito:

- A coerência apresentada entre as atividades pedagógicas e a metodologia prevista.
- A regulamentação/institucionalização do estágio curricular supervisionado, observando aspectos como carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
- Ao desenvolvimento das atividades de tutoria, considerando as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
- A utilização das tecnologias de informação e comunicação – Tic's, favorecendo a execução do PPC.
- Ao material didático institucional, disponibilizado aos estudantes, uma vez que este deve contribuir para a formação definida no PPC, considerando aspectos como abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
- Os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, uma vez que estes devem atender às propostas do curso.
- Os procedimentos de avaliação dos processos de ensino aprendizagem, sendo que estes devem atender à concepção do curso, definida no seu PPC.

Quanto aos indicadores relacionados a Dimensão 2, ressalta-se a atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE, ponderando que a sua atuação deve considerar aspectos relacionados a

concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC e o funcionamento do colegiado de curso. Já na Dimensão 3, considera-se como sendo indicadores que de forma indireta avaliam o currículo de um curso de graduação aspectos como:

- Acesso aos alunos a equipamentos de informática.
- A bibliografia básica e a complementar, uma vez que estão relacionadas às unidades curriculares, além dos periódicos especializados.
- Os laboratórios didáticos especializados, os de ensino, os de habilidades sendo que estes devem atender ao previsto no PPC do curso.

Quando tratam de avaliação de cursos, Belloni e Belloni (2003, p.27-28) consideram três aspectos principais:

- 1º) As condições para o desenvolvimento do currículo: objetivos do curso; conteúdos curriculares; a perspectiva curricular adotada; a adequação dos conteúdos aos objetivos e ao perfil profissional pretendido; a proposta de organização curricular – disciplinas e atividades obrigatórias e optativas; funcionamento do curso – o fluxo de oferta de disciplinas, o desenvolvimento dos alunos; a qualidade do processo de ensino; a infraestrutura física, técnica e administrativa.
- 2º) Os processos desenvolvidos: as características do corpo docente; a operacionalização da proposta curricular e o fluxo de implementação das atividades e disciplinas; a avaliação da aprendizagem, a atuação e formação dos alunos; a contribuição dos estágios curriculares.
- 3º) Os resultados decorrentes das percepções de alunos e professores sobre o preparo para executar ações e funções específicas do curso; preparo do concluinte, qualidade global do curso em relação a outras instituições.

Neste sentido, Franco (1997) lembra que em uma avaliação focada no curso, e conseqüentemente nos objetivos, no currículo e em sua organização, outros elementos são avaliados, como o corpo docente; o corpo discente; o corpo técnico-administrativo; a administração; o espaço físico, os equipamentos, a infraestrutura de apoio acadêmico e os recursos financeiros.

Considerações finais

O instrumento de avaliação de cursos de graduação utilizado como fonte de análise nesta pesquisa, explicita os padrões desejáveis em termos de organização didático pedagógica, corpo docente, tutorial e infraestrutura. Além do mais verifica-se que o instrumento cumpre uma dupla

função: regula e apresenta a concepção de curso e de qualidade identificados através da avaliação, ou seja, o mesmo instrumento regula e avalia. Não há como negar que a avaliação aqui considerada atinge diretamente o curso, e que parte substancial do que nele é considerado para efeito de avaliação orienta-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Logo, ciente da importância do currículo para a formação de um aluno no ensino superior, e considerando o objetivo deste trabalho, analisar os indicadores que compõem a avaliação externa de cursos de graduação, considerando as políticas públicas de Avaliação da Educação Superior em vigência no Brasil, para assim identificar aspectos que avaliam o currículo, e assim verificar se os mesmos são suficientemente capazes de desencadear processos de reformulação curricular, tendo como meta à elevação da qualidade dos cursos de graduação, nota-se que os indicadores considerados nos processos de avaliação de cursos de graduação são reveladores. De um modo geral permitem realizar intervenções na perspectiva da reorganização curricular com vistas à melhoria do ensino, neste sentido, destaca-se o potencial que tem a avaliação aqui considerada para a realização de inovações curriculares.

Ainda nesta perspectiva, salienta que os indicadores que avaliam as questões curriculares presentes no roteiro de avaliação externa de curso, enfatizam em especial a atenção com a coesão entre os princípios, meios, fins e os elementos curriculares. Porém, analogias entre a IES, o curso, o mundo do trabalho e da ciência são praticamente desconsiderados, assim como entre a IES e o contexto local, regional, nacional. No entanto, quando se faz referência a aspectos relacionados ao planejamento de ações assim como de gestão institucional, tais coesões/relações não podem ser ignoradas.

Assim sendo, a avaliação de cursos de graduação pode sim contribuir para a avaliação curricular, sempre considerando o respeitando as especificidades institucionais, e as relações estabelecidas entre a IES, o curso, o mundo do trabalho e da ciência em um contexto local, regional e nacional. Ressaltando a importância de se manter o diálogo, em um clima participativo e democrático, em que os atores envolvidos tenham condições para analisar, refletir, ponderar, criar, compartilhar anseios e ideias. Ainda que tal fato represente um desafio, por considerar as relações de poder que são estabelecidas nas instituições, este representa um aspecto enriquecedor em função do valor que adiciona aos dele participa e claro também para o currículo. Portanto é necessário perceber as avaliações institucionais, tanto as internas como as externas, como processos que podem contribuir para as inovações curriculares.

Referências bibliográficas

- BELLONI, Isaura; BELLONI José A. Questões propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Avaliação de escolas e universidades. Campinas: Komedi, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Brasília: Inep, 2012.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERRÃO, L. & RODRIGUES, M. Formação pedagógica de formadores. Da teoria à prática. 5a ed. Lisboa: Lidel, 2000.
- FIORENTINI, L. Pesquisando ambientes de aprendizagem online. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.), Avaliação da aprendizagem em educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; METS, Lisa A. Avaliação de currículos e de programas. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- GOMES, M. J. Problemáticas da avaliação em educação online. In Paulo Dias e António José Osório (org.), Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- HADJI, C. A avaliação, regras do jogo. Porto: Porto Editora, 1994.
- KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. Evaluating training programs: The four levels (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler, 2006.
- SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. Campinas: Papirus, 1991.
- VEIGA-SIMÃO, A.M. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos. De Facto Editores, 2008.

Desenvolvimento profissional docente à luz das inovações curriculares e pedagógicas: desafios para o assessoramento pedagógico universitário

Amanda Rezende Costa Xavier*, **Maria Antonia Ramos de Azevedo****, **Carlinda Leite*****, **Lígia Bueno Zangali Carrasco******

Resumo

As reformas curriculares no ensino superior, que podem ser observadas no Brasil e em países europeus que aderiram ao Tratado de Bolonha, têm inserido na universidade realidades bastante adversas às que esta instituição historicamente se tinha habituado, constatação observada em Alarcão (2015), Almeida Filho (2008) e Sousa Santos (1999, 2011). Nesse cenário, estudos de Leite e Fernandes (2010) e Leite e Ramos (2014, 2015) sinalizam que os docentes universitários se veem inseridos em contextos que deles exigem a inovação das suas próprias práticas pedagógicas e didáticas, o que lhes acarreta dificuldades e constrangimentos. A partir desta problemática, e partindo do referencial que se tem construído à luz da Pedagogia Universitária, em que tomamos Cunha (2006, 2008, 2009, 2010, 2014, 2016) e Lucarelli (2003, 2004, 2008, 2010) como referentes, identificamos que o desenvolvimento profissional docente deve ser contemplado com valor institucional, para que os desafios imbricados à prática pedagógico-didática sejam abordados e, a partir da realidade docente, sejam construídos saberes que sustentem e alicercem as práticas da docência no ensino superior. Nesse campo, frente ao desafio de inovação pedagógica imposto pelas reformas e inovações curriculares, o assessoramento pedagógico universitário revela-se como responsável pela construção de espaços institucionais de desenvolvimento profissional docente. Esses espaços devem fomentar a inovação pedagógica e curricular como ruptura epistemológica, fundamentada em saberes construídos pelo docente universitário, em um processo de permanente aprimoramento e tomada de consciência profissional. Como continuação dos estudos iniciados em pesquisa de mestrado realizada por Xavier (2014), em que professores de um modelo curricular inovador no ensino superior de uma universidade federal brasileira foram questionados sobre inovação pedagógica nesses modelos, uma pesquisa (Xavier, Azevedo, Carrasco, 2017) sinaliza resultados que mostram que muito há a avançar na formação pedagógica e curricular ofertada ao docente universitário, de modo que esta formação lhe proporcione aquisição de saberes próprios a um exercício da docência teoricamente sustentado; mas também revelam que os espaços de assessoramento pedagógico vivenciam desafios cotidianos para se consolidarem, mesmo quando frente a determinada legitimidade atingida com o público docente ao qual se relaciona.

* Universidade do Porto/UNESP

** UNESP

*** Universidade do Porto

**** UNESP

Palavras-chave: Assessoramento Pedagógico Universitário; Pedagogia Universitária; Inovação Pedagógica; Inovação Curricular; Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

The curricular reforms in higher education, which can be observed in Brazil and in European countries that have adhered to the Treaty of Bologna, have inserted in the university realities very adverse to those that this institution historically had habituated, a finding observed in Alarcão (2015), Almeida Filho (2008) and Sousa Santos (1999, 2011). In this scenario, studies by Leite and Fernandes (2010), and Leite and Ramos (2014, 2015) indicate that university professors find themselves inserted in contexts that require them to innovate their own pedagogical and didactic practices, which entails difficulties and constraints. From this problem, and starting from the reference that has been constructed in the light of the University Pedagogy, in which we take Cunha (2006, 2008, 2009, 2010, 2014, 2016) and Lucarelli (2003, 2004, 2008, 2010) as referents, we identified that professor professional development should be considered with institutional value, so that the challenges imbricated to pedagogical-didactic practice are approached and, from the teaching reality, knowledge are built that support and foundation teaching practices in higher education. In this field, faced with the challenge of pedagogical innovation imposed by reforms and curricular innovations, the university pedagogical advice reveals itself as responsible for the construction of institutional spaces for professor professional development. These spaces should foster pedagogical and curricular innovation as an epistemological rupture, based on knowledge built by the university professor, in a process of permanent improvement and professional conscience. As a continuation of the studies begun in a master's research carried out by Xavier (2014), in which professors of an innovative curricular model in higher education of a Brazilian federal university were questioned about pedagogical innovation in these models, a qualitative research in the realization phase (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017) signals results that show that there is much to advance in the pedagogical and curricular formation offered to the university professor, so that this formation gives him acquisition of own knowledge to an exercise of the teaching theoretically sustained; but also reveal that the pedagogical advisory spaces experience daily challenges to consolidate, even when faced with a certain legitimacy reached with the teaching public to which it relates.

Keywords: University Pedagogical Advisory; University Pedagogy; Pedagogical Innovation; Curricular Innovation; Professor Professional Development.

Introdução

A reorganização da estrutura curricular do ensino superior é uma realidade que tem afetado universidades de todo o mundo. Como consequência, as inovações curriculares, ao serem introduzidas na educação superior, tendem a provocar significativas alterações nas práticas pedagógicas do docente universitário. Esta dinâmica afeta também a atuação das assessorias pedagógicas universitárias, uma vez que as coloca frente à necessidade de ressignificação das práticas docentes, como de suas próprias práticas.

Esta problemática fundamentou a pesquisa de mestrado realizada por Xavier (2014), que objetivou responder à questão: “que desafios vivem os docentes universitários, quando inseridos em contextos de inovação curricular?”, realizada junto a docentes do curso de Bacharelado Interdisciplinar, modelo de inovação curricular fomentado nas universidades federais do Brasil, derivado da proposta curricular chamada Universidade Nova. A pesquisa revelou que os professores universitários, apesar de conhecerem os modelos curriculares inovadores propostos para o ensino superior brasileiro, nomeadamente o modelo dos Bacharelados Interdisciplinares, têm sensíveis dificuldades em desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras, no sentido de ruptura paradigmática com os modos dominantes de produção do conhecimento (Cunha, 2008). A problemática, aliada aos achados da referida pesquisa de mestrado, conduziram ao desenvolvimento de uma nova pesquisa, financiada por Chamada Pública do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgãos do governo brasileiro. Essa pesquisa objetivou responder a questão: “Inovação curricular implica em inovação pedagógica?” (Azevedo, Xavier, Carrasco, 2017) e, para tanto, ancorou-se em estudo focalizado, com abordagem metodológica qualitativa. O mesmo *locus* de pesquisa foi utilizado, ou seja, desenvolveu-se numa universidade federal brasileira, situada no sul do Estado de Minas Gerais, na qual se desenvolve o modelo curricular da Universidade Nova. Nessa pesquisa, a coleta de dados se deu por meio de atividades de formação pedagógica aos docentes do curso que se voluntariassem à participação. Contabilizaram-se 34 docentes participantes de pelo menos uma das atividades envolvidas no processo de formação. Os dados coletados nessa pesquisa referendam as considerações apresentados por Xavier (2014), demonstrando que as dificuldades dos professores na inovação de suas práticas se relacionam, por vezes, à ausência de saberes que sustentam a docência. Assim, esses estudos permitiram que o papel da assessoria pedagógica universitária fosse trazido à discussão, a partir de sua inserção nesse mesmo contexto de inovação curricular vivenciado pelos docentes. Esses espaços se responsabilizam pela formação pedagógica do docente universitário, cabendo-lhes proporcionar momentos de construção de saberes que sustentam a docência. Entretanto, frente aos desafios impostos por modelos curriculares inovadores, seu papel formativo parece estar reforçado porque existe a efetiva necessidade de encorajarem a inovação pedagógica. Essa condição evidencia que também as assessorias pedagógicas se veem diante da necessidade de ressignificarem suas práticas, o que impõe,

mesmo frente a determinada legitimidade conquistada, um desafio diário e conjunto entre assessores e docentes.

1. Entendendo o cenário: a proposta de inovação curricular da Universidade Nova e reflexo na inovação pedagógica das práticas docentes

No Brasil, o processo de reforma das universidades ganhou materialidade nas discussões para a reestruturação da educação superior, cujos resultados foram publicados na Proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2004).

A proposta da Andifes (2004) considerou que os modelos tradicionais de universidade, apoiados em estruturas curriculares rígidas, passam por processos de superação, que, na visão de Almeida Filho (2008), ocorrem em virtude do contexto de transnacionalização da educação Superior. A busca por respostas às demandas contemporâneas auxilia no movimento de transformação da universidade e, de acordo com Sousa Santos (1999), é um desafio imposto pela sociedade à universidade, visto que aquela espera dessa instituição a contribuição para a transformação social prometida pelo acesso ao conhecimento produzido. É, portanto, um desafio que reflete uma das crises da universidade, porque, no plano político, a universidade tem que corresponder à sua missão social, na qual a inclusão seja um imperativo e não uma benevolência (Sousa Santos, 2008).

A esse respeito, Leite e Ramos (2014, 594) afirmam que a busca a essas adaptações reivindicadas socialmente, pautada em reformulações curriculares, “tem vindo a reconhecer a necessidade de um exercício docente capaz de romper com a racionalidade do paradigma do ensino focado na mera transmissão e aquisição dos conhecimentos já existentes”. Assim, a docência tem passado a alvo de preocupação nas universidades, “como reflexo da progressiva sedimentação de ideias e apelos que se foram colocando lentamente nesses últimos tempos na cultura institucional do ensino universitário” (Zabalza, 2006, 2). Com isso, inovar pedagogicamente se apresenta como um desafio para atender aos anseios e pressões sociais (Pacheco, 2012).

Nesse contexto de discussões sobre a reestruturação do ensino superior brasileiro, surgiu, em 2007, o REUNI, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, que favoreceu a implantação de novos modelos curriculares, com vistas à reforma do ensino superior (Brasil, 2007). Em consequência, favoreceu a implantação do modelo filosófico-

curricular da Universidade Nova, que se estabelece sob alternativas acadêmicas interdisciplinares, articulando disciplinas, paradigmas e campos do saber (Almeida Filho, 2008).

A Universidade Nova apresenta o modelo curricular do Bacharelado Interdisciplinar, curso de graduação que se caracteriza como formação inicial generalista, que contempla elementos culturais e humanísticos em seu currículo. O Bacharelado Interdisciplinar visa formar profissionais generalistas para o mundo do trabalho, e não para um mercado de trabalho específico. Como o modelo da Universidade Nova se dá por ciclos formativos, o Bacharelado Interdisciplinar representa o primeiro ciclo, cuja conclusão credencia ao ingresso no segundo ciclo, que são cursos de formação específica, voltados para o currículo profissional especializado (Almeida Filho, 2008; Brasil, 2010). O segundo ciclo de formação se dá pela escolha do estudante por um curso profissional, ainda em nível de graduação, que complementa a formação do primeiro ciclo, conduzindo o estudante à carreira escolhida.

Esse modelo curricular trazido pela Universidade Nova implica concepções de formação diferentes daquelas às quais a universidade está habituada. Isso decorre de que seus pilares são constituídos pela articulação de elementos, como a formação generalista, a flexibilidade e mobilidade na organização curricular, adoção da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas, e a centralização do processo de formação na aprendizagem, e não no ensino, o que significa ampliar e potencializar a autonomia dos estudantes, frente ao seu processo de aprender. Nesse cenário, parece-nos que a prática pedagógica docente precisa ser inovada, no sentido de se tornar coerente com a proposta de inovação curricular assumida.

De tal modo, acerca do conceito de inovação, Lucarelli (1994, 6) o sustenta como forma “diferente do habitual na organização e utilização de recursos humanos e materiais para alcançar fins e objetivos definidos [...] e se dá em relação a um determinado contexto, cuja situação habitual tende a distanciar-se da prática inovadora”. Em síntese, Lucarelli (2010) define que inovação é a ruptura com práticas habituais, gestadas e protagonizadas conscientemente, na realidade acadêmica. Por sua vez, a inovação pedagógica é uma prática protagônica que acontece no processo de ensino e que leva a rupturas com as práticas habituais desse processo. Por assim ser, interrompe comportamentos que se repetem no tempo e determinam o paradigma dominante, e se legitima pela possibilidade de relacionar novas práticas com as que existem (Lucarelli, 2003).

As inovações, portanto, provocam rupturas, que, segundo Cunha (2006), tratam de uma perspectiva epistemológica. A inovação pedagógica vai além de rearranjos metodológicos,

quando assume que a produção do conhecimento se dá face a novas reivindicações da sociedade, que são diferentes das reivindicações de séculos anteriores; face a novas relações com o objeto de estudo; e face a novas posturas investigativas do sujeito, por meio da reorganização da relação teoria-prática. Significa “inverter a relação teoria e prática, incorporando os princípios da pesquisa nas formas de ensinar e aprender, assumindo a compreensão da ecologia dos saberes e da sociologia das ausências” (Cunha, 2016, 96). Nessa direção, Almeida Filho (2008, 224) afirma que o Bacharelado Interdisciplinar, modelo curricular da Universidade Nova, deve ser instituído com práticas pedagógicas “renovadas como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica”.

A observação de tais conceitos e do modelo ora apontado reforça-nos a ideia de que a inovação curricular apresentada pela Universidade Nova coloca desafios ao exercício da docência, visto que os docentes não tiveram preparação para desenvolverem os pilares que a proposta sustenta. Nesse contexto, portanto, que se funde aos processos de democratização e expansão do ensino superior (Brasil, 2007), ser um bom cientista e pesquisador não é mais condição suficiente para “conseguir criar condições de aprendizagem e de desenvolvimento a uma massa heterogênea de alunos, bem diferente das pequenas elites que antigamente frequentavam as universidades” (Alarcão, 2015, 9). A realidade pedagógica conduz o docente à necessidade de inovar suas práticas e, para tanto, precisa se perceber como ator do processo de inovação, tanto no âmbito curricular, quanto no âmbito pedagógico (Xavier e Azevedo, 2016). Logo, tem que dominar os saberes da profissão docente, e não somente os saberes da sua área de conhecimento.

Posto o cenário, os modelos curriculares inovadores potencializam a percepção de que os saberes que constituem a docência extrapolam os limites conteudistas de um conhecimento especializado, para abranger questões, problemas e objetos relacionados à integralidade do trabalho docente. Reforça-se a concepção de que os saberes docentes são plurais, compostos, heterogêneos e de naturezas diferentes (Tardif, 2000), e que por essa razão a docência deve ser olhada como ação complexa, que não se reduz à implementação de rotinas (Chartier, 2007). Nesse sentido, o desafio reside no fato de que inovar pedagogicamente não significa um simples mudar metodológico; ao contrário, representa um processo emancipatório que requer um processo de formação, com vistas à construção de saberes e ressignificação das práticas.

2. Os desafios da inovação pedagógica: o que dizem os docentes inseridos no modelo curricular da Universidade Nova

Como dissemos, a coleta de dados se deu em duas pesquisas distintas, ancoradas em abordagem qualitativa, com professores atuantes num curso de Bacharelado Interdisciplinar. Na primeira pesquisa, Xavier (2014) trabalhou com 10 docentes, selecionados a partir do campo de conhecimento presente no projeto pedagógico do curso, e da participação nas atividades de formação pedagógica oferecidas pela instituição. Na segunda pesquisa, Azevedo, Xavier, Carrasco (2017) convidaram todo o corpo docente do campus em que o curso de Bacharelado Interdisciplinar é desenvolvido, ou seja, 84 docentes, tendo participado de alguma das atividades oferecidas 34 docentes. As observações que trazemos acerca dessa coleta se ancoram nos conhecimentos produzidos no campo da Pedagogia Universitária, e orientam nosso olhar sobre a problemática. A primeira questão que nos chama atenção é o perfil dos professores, visto que a titulação, quando aliada ao tempo de formação e de atuação profissional na docência, reafirma a preocupação com a pesquisa, em detrimento ao ensino. Dos participantes inqueridos por Xavier (2014), 90% têm 10 anos ou menos decorridos da conclusão do doutoramento e, destes, 67% têm menos de 10 anos de atuação na docência. Destes jovens professores, 22% já possuem o título de pós-doutorado. Os números reforçam a pouca atenção que se dirige à aquisição de competências profissionais requeridas ao exercício da docência, posto que todos os participantes manifestaram que tais formações não lhes proporcionaram conhecimentos próprios da docência. Nessa lógica, é perpetuada a ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar (Cunha, 1998, 2009, 2010; Masetto, 1998, 2003), e de que ensinar se aprende ensinando (Zabalza, 2006), uma vez que são os próprios docentes quem confirmam que não têm formação para a docência; os Prof. B e Prof. I denunciam que, quando tiveram alguma formação, esta foi restrita a disciplinas da pós-graduação (Xavier, 2014), que não os preparou a contento. Reforça o Prof. J que “a formação acadêmica que *recebeu* na universidade nem de longe preparou para a docência” (Xavier, 2014, 89).

O perfil dos participantes também nos permite verificar que o tempo de experiência na docência do Bacharelado Interdisciplinar é similar para todos os professores, porque a adesão ao modelo curricular da Universidade Nova é bastante recente. Essa condição nos remete à consideração de que a prática pedagógica é, em muito, influenciada por elementos construídos ao longo do percurso profissional. Saberes do currículo, da profissão e da experiência, valores pessoais, lugares de formação, e a própria vida da sala de aula (Cunha, 2007, 2009) contribuem para a

definição da prática pedagógica que regerá a atuação do docente. Assim, entendemos que o pequeno tempo de experiência no Bacharelado Interdisciplinar pode potencializar o modo de trabalho pedagógico, pois não há práticas referentes ao próprio modelo a serem reproduzidas, vindo a valorizar a inovação pedagógica. Entretanto, não desconsideramos, também, que essa mesma circunstância também pode ampliar os desafios da docência, exatamente por não haverem práticas a serem reproduzidas, fazendo os professores sentirem que não há um ponto de partida para iniciarem seu trabalho. É esse sentido dado à fala do Prof. J, ao afirmar que “é necessário aprender a dar aula” (Xavier, 2014, 117), principalmente quando se precisa, de acordo com o Prof. I, “aplicar interdisciplinaridade” (idem); o Prof. A afirma que há dificuldade em “reconhecer que a proposta do BI é diferente *de sua* graduação e das outras graduações para as quais *lecionou*” (Xavier, 2014, 107). São, esses, fatores que conferem ao grupo o desafio de promover a ressignificação de suas práticas pedagógicas, entendido que os processos de reprodução verificáveis nas práticas acadêmicas não serão suficientes para atender aos objetivos que a eles são impostos, pela implantação de modelos curriculares inovadores.

Essas condições nos levaram a buscar, portanto, a compreensão, por parte dos docentes, da relação entre inovação curricular e inovação pedagógica. Nesse sentido, as pesquisas revelaram que os docentes entendem que somente a implantação de uma inovação curricular não é fator suficiente para que as práticas pedagógicas sejam também inovadas. O Prof. G afirma que a inovação curricular “não é suficiente” (Xavier, 2014, 96) para que a inovação pedagógica aconteça, ao passo que o Prof. D entende que ela pode “estimular” (idem) e o Prof. C a entende “motivadora e indutora, mas não necessária” (idem) para que as práticas sejam inovadas.

Essa compreensão permite refletir que a inovação curricular pode ser um caminho para a inovação de suas práticas pedagógicas, contudo, não é requisito. A condição favorável se desenha quando inovação curricular e inovação pedagógica caminham juntas, pois potencializam as ações de ruptura paradigmáticas das práticas na produção do conhecimento (Azevedo, Xavier, Carrasco, 2017, 2017a). E, para tanto, necessário é que os docentes acionem saberes de modo a integrar em suas práticas pilares dos modelos curriculares inovadores, como flexibilidade, autonomia e interdisciplinaridade. Esse movimento implicaria que as transformações se efetivassem nas práticas, de modo que não se estabeleceriam somente nas propostas pedagógicas, permanecendo sua concretização apenas como um desafio a ser superado (Leite, Fernandes, 2010).

3. O assessor pedagógico universitário e a promoção do desenvolvimento profissional docente: desafios para a resignificação das práticas pedagógicas

Assumimos que as transformações no ensino e nos modelos universitários são irreversíveis (Sousa Santos, 2008) e, à vista disso, “abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes” (Cunha, 2008, 19). Associados às premissas estão os elementos empíricos das pesquisas ora apontadas, que nos revelam um cenário que impõe desafios aos docentes, numa lógica acadêmica em que a reflexão pedagógica, que orienta a construção de saberes, não se tornou uma prática (Morgado, 2009). Enfrentar esses desafios que se impõem à docência, frente tal conjuntura, é, portanto, o desafio que se desenha para as assessorias pedagógicas universitárias.

Integrante do campo polissêmico de conhecimentos que compõem a Pedagogia Universitária, e que opera no espaço transdisciplinar da universidade (Cunha, Isaia, 2006), a assessoria pedagógica toma como objetos de estudo e de trabalho as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade (Lucarelli, 2003; 2004; 2007). Não obstante, preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional, de tal forma que introduza também a questão pedagógica como quesito basilar para o exercício da docência universitária (Xavier, 2014).

A assessoria pedagógica universitária, termo ancorado no campo da Pedagogia Universitária, é o setor que se imbuí da responsabilidade da formação pedagógica docente, que visa à construção de saberes e à reflexão pedagógica. Essa assessoria “[...] é reconhecida como uma profissão de ajuda em um meio onde as práticas de intervenção se orientam a obter mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular” (Lucarelli, 2008, 4). Traçando um paralelo à figura do amigo crítico utilizada por Leite (2002), a assessoria pedagógica exerce seu papel ao ser reconhecida por seus conhecimentos e competências relativos ao contexto educativo, num processo de confiança em partilhas e aprendizagens. Ademais, no cenário das pesquisas aqui tratadas, seu compromisso passa pelo fomento à concretização da docência alicerçada no paradigma da aprendizagem, num modelo que exige a construção da autonomia do estudante (Leite, 2010), em “ruptura com o modelo tradicional de ensino, que confrontou muitos dos professores com a dificuldade acrescida de recorrerem a processos pedagógico-didáticos em que os estudantes tenham um papel ativo na aprendizagem” (Leite, Ramos, 2015, 37). A assessoria pedagógica universitária representa, portanto, o lugar da

Pedagogia Universitária (Xavier, Azevedo, 2016) e, por isso, precisa ser um espaço legitimado (Xavier, Toti, Azevedo, 2017; Broilo, 2015) e compromissado institucionalmente (Cunha, 2014).

Pensar esse papel formativo, portanto, exige assumir determinadas concepções que sustentam a aprendizagem da docência, a se iniciar pela concepção de desenvolvimento profissional docente que deve sustentar o trabalho da assessoria pedagógica. O desenvolvimento profissional docente trata de um processo de formação e desenvolvimento permanente, que tem lugar ao longo da vida profissional do docente, suportado por uma por atitude de constante aprendizagem profissional, e que é facilitada pelo acesso a espaços de troca e de construção de saberes. É um processo encadeado pela aquisição de experiência e pela tomada de consciência profissional, que insere o professor na cultura da docência e lhe dá competência para nela se situar e transformar seu espaço profissional. Esse processo toma em consideração os temas que associam a vida à profissão, por meio do trabalho com as próprias angústias profissionais, comportando as distintas e complexas dimensões que circundam a docência (Nóvoa, 1999; Day, 1999; Paquay, 2001; Marcelo, 2009; Vaillant, 2009; Leitinho, 2012; Vaillant e Marcelo, 2012).

A partir desse conceito, a formação pedagógica desenvolvida pelas assessorias pode ser entendida como caminho para superação dos desafios vivenciados pela docência, principalmente em ambientes curriculares inovadores, ao passo que pode vir a dar condições de transposição das dificuldades enfrentadas. O papel formativo das assessorias pedagógicas, ao abranger as complexas dimensões da profissão docente, também abarca o trabalho de construção, compreensão e movimentação pedagógica. Os espaços de reflexão podem construir novos saberes, transitando pela assimilação de conceitos que fundamentam a prática pedagógica inovadora, ao passo que se caracterizam como movimentos de partilha, de troca de saberes entre profissionais que possuem o mesmo objetivo (Carrasco, 2016), a partir de “atitudes de profundo respeito pelas pessoas e de prudência nos processos que leva a cabo” (Leite, 2002, 97).

Essas condições permitem que as assessorias pedagógicas trabalhem no sentido de conduzir à ressignificação das práticas, fomentando a inovação pedagógica. Nesse sentido, o assessoramento precisa considerar que os docentes não constroem esse percurso formativo solitariamente, e, com isso, entender que as “práticas de intervenção, animação, orientação e apoio nas ações de aula que desenvolvem os assessores pedagógicos universitários” (Lucarelli, 2007, 78) se fazem ativamente presentes, se ocupando de uma formação cujo itinerário é intencional (Xavier, Azevedo, 2014a).

Esse trabalho de assessoramento pedagógico pautado em tais concepções tem encontrado determinada legitimidade. Xavier (2014) revela que, para 100% dos docentes participantes da pesquisa, programas institucionais de desenvolvimento profissional contribuem para a superação dos desafios que diária e objetivamente são vividos nos contextos de inovação curricular. Porém, em contrapartida, a pesquisa de Azevedo, Xavier, Carrasco (2017) demonstrou que há também desafios instituídos nas práticas de assessoramento, quando evidenciou que a participação docente nesses programas não é questão fácil de se equalizar. Nas atividades de formação que compuseram a pesquisa, realizadas sob as concepções aqui enunciadas, apenas cerca de 40% do corpo docente participou. Os docentes participantes das atividades de formação afirmaram que o fato de não haver grande mobilização dos professores para participarem dos espaços de construção de saberes para a docência (Azevedo, Xavier, Carrasco, 2017) dificulta a efetivação da inovação nas práticas pedagógicas. Apontaram que a coletividade precisa estar disposta para que a inovação das práticas aconteça, porque sozinhos não conseguem mobilizar os colegas; de acordo com os participantes, todo o corpo docente precisa estar disposto para se projetarem à construção de novos saberes que orientem às rupturas e alcancem a inovação das práticas (idem).

Algumas reflexões

A assessoria pedagógica se viu inserida, junto aos docentes, no processo de ampliação das universidades federais brasileiras, em que o modelo de inovação curricular da Universidade Nova foi fomentado. Iniciava-se, então, um percurso desafiador, em que todos esses profissionais necessitariam desenvolver uma prática pedagógica coerente com a inovação curricular proposta.

Assim, afora as responsabilidades que lhe cabem em razão do campo de conhecimento que compõem, as assessorias pedagógicas demonstram potencial papel fundamental na intervenção pedagógica, no interior desses contextos de inovação, porque podem buscar e propor alternativas para contornar os desafios que se apresentam para a prática pedagógica docente.

Entendemos que essa intervenção precisa contribuir para a promoção de um espaço formativo junto aos docentes que vivenciam esse modelo de inovação curricular. Esses espaços formativos, que se configuram por meio de programas institucionalizados de desenvolvimento profissional, devem tornar a reflexão pedagógica uma prática, a fim de que mobilize para a inovação da prática pedagógica, de forma a torná-la coerente com as inovações curriculares delimitadas.

Constatado que a existência da inovação curricular não significa a existência da inovação pedagógica, e nesse limiar está a atuação das assessorias, os espaços de reflexão construídos pelos programas de desenvolvimento profissional precisam ser capazes de encorajar o salto para a inovação pedagógica. De tal forma, esses programas permitirão que se compreenda, profissionalmente, como ocorrem os processos formativos do professor universitário, no contexto da inovação curricular. Então, essa compreensão poderá também contribuir para a inovação das práticas pedagógicas.

Entretanto, a contradição presente no reconhecimento aos espaços de formação e na efetiva participação docente, é um desafio que ainda requer muito avanço. A inovação pedagógica dificilmente se promove sozinha, e mesmo o processo formativo dos professores não deve ser entendido como percurso solitário. Por isso, a intervenção e a construção de espaços de formação devem ser valorizadas. Mas como o fazer, se mesmo frente a concepções atuais de desenvolvimento profissional os docentes não se veem como atores de seu processo formativo, e se continuam a desprestigiar a reflexão pedagógica?

Não há respostas fáceis. Porém, isso nos leva a observar que também o assessor pedagógico universitário deve se formar para conduzir a movimentos de ruptura. Parece-nos pertinente que o trabalho das assessorias pedagógicas, principalmente quando inseridas nos contextos de inovação curricular, assumam, também para si, as características conceituais da inovação pedagógica, num processo de ressignificação também de suas próprias práticas, a par e passo à que se potencializa junto aos docentes. Apropriar-se do conhecimento pedagógico de seu campo de atuação via reflexão e discussão, a partir de problemas reais instalados nos contextos em que se inserem, representa tanto uma característica da inovação da prática pedagógica docente, quanto o representa para o trabalho de formação desenvolvido pela assessoria pedagógica, em processo de ressignificação de suas práticas. Assim concebidas, as práticas pedagógicas se constituem instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos na construção de sua formação, porque rompem com o processo educativo baseado na transmissão de conhecimentos, efetivando a protagonização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Finalizamos, então, percebendo com Lucarelli (2007, 78) que as práticas dos docentes e do assessor “não estão isoladas, frequentemente se entrelaçam”, e, por isso, nesse cenário os desafios se intensificam, evidenciando-nos que muito ainda há que se conhecer para avançarmos na inovação das práticas pedagógicas dos docentes e dos assessores pedagógicos universitários.

Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel (2015), "Prefácio", in: Broilo, Cecília Luiza, *Assessoria Pedagógica na Universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara: Junqueira&Marin, 1-14.
- Almeida Filho, Naomar de; Sousa Santos, Boaventura (2008), *A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Edições Almedina.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES (2004), *Reforma Universitária: Proposta da Andifes para a reestruturação da educação superior no Brasil*. Brasília: Andifes.
- Azevedo, Maria Antonia Ramos de; Xavier, Amanda Rezende Costa; Carrasco, Lígia Bueno Zangali (2017), *Inovação Curricular implica em inovação pedagógica: investigação da prática pedagógica na Universidade Nova*, Relatório Final de Projeto de Pesquisa. Rio Claro/Poços de Caldas: CNPq.
- Azevedo, Maria Antonia Ramos de; Xavier, Amanda Rezende Costa; Carrasco, Lígia Bueno Zangali (2017a). "Inovação Curricular e Pedagógica no contexto universitário", *Unesp Agência de Notícias*, São Paulo, março. Disponível em < <http://unan.unesp.br/destaques/26016/inovacao-curricular-e-pedagogica-no-contexto-universitario&pagina=1>>.
- Brasil. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras - REUNI (2007). *Reestruturação e expansão das universidades federais: Diretrizes Gerais*. Brasília: PDE.
- Brasil. Ministério da Educação (2010). *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares*. Brasília: MEC.
- Broilo, Cecília Luiza (2015), *Assessoria Pedagógica na Universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara: Junqueira&Marin.
- Carrasco, Lígia Bueno Zangali (2016), *Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário*. UNESP, Rio Claro, SP. Dissertação de Mestrado em Educação.
- Chartier, Anne-Marie (2007), "A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos" in: Chartier, Anne-Marie, *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 185-207.
- Cunha, Maria Isabel da (1998), *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Cunha, Maria Isabel da (Org.) (2006), *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores.
- Cunha, Maria Isabel da; Isaia, Sílvia Maria de Aguiar (2006), "Professor da Educação Superior" in: Morosini, Marília Costa (Ed. Chefe), *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*. Brasília: INEP/MEC/RIES, 354-355.
- Cunha, Maria Isabel da (Org.) (2007), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

- Cunha, Maria Isabel da (2008), *Inovações Pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP.
- Cunha, Maria Isabel da (2009), "Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária" in: Pimenta, Selma Garrido; Almeida, Maria Isabel (Org.), *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EdUSP, 211-236.
- Cunha, Maria Isabel da (2010), "Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica", in: Leite, Carlinda (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIEE/Livpsic, 63-74.
- Cunha, Maria Isabel da (2010a), "Indicadores de qualidade e a relação do ensino com a pesquisa e a extensão na universidade brasileira", *X Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur*. Mar Del Plata: CIGU, s/p.
- Cunha, Maria Isabel da (Org.) (2014), *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Cunha, Maria Isabel da (2016), "Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência", *Em aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, set-dez., 87-101.
- Day, Christopher (1999), *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Editora Porto.
- Leite, Carlinda (2002), A figura do "amigo crítico" no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes, in: Fernandes, Margarida et. al., *O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 95-100.
- Leite, Carlinda (Org.) (2010), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIEE/Livpsic.
- Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa (2010), "Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?", *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 198-204.
- Leite, Carlinda; Ramos, Katia (2014), "O exercício docente na sua relação com a reforma universitária decorrente do Processo de Bolonha: o que dizem os professores da Universidade do Porto?", *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 3, 103-117.
- Leite, Carlinda; Ramos, Katia (2015), "Reconfigurações da docência universitária: um olhar focado no Processo de Bolonha", *Educar em Revista*, Curitiba, n. 57, 33-47.
- Leitinho, Meirecele Calíope (2012). "Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas", in: D'Ávila, Cristina Maria; Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.), *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 133-146.

- Lucarelli, Elisa (1994), *Teoría y práctica como innovación en docência, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Lucarelli, Elisa (2003), *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Buenos Aires: UBA. Tese de Doutorado.
- Lucarelli, Elisa (Org.) (2004), *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, Elisa (2007), "Pedagogia universitária e inovação" in: Cunha, Maria Isabel da (Org), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Lucarelli, Elisa (2008), "Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad", *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 12, n. 1, 1-14.
- Lucarelli, Elisa; Malet, Ana Maria (Org.) (2010), *Universidad y prácticas de innovación pedagógicas: estudio de casos en la UNS*. Buenos Aires: Jorge Baldino Ediciones.
- Marcelo, Carlos (2009), "Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 08, 7-22.
- Masetto, Marcos T (Org.) (1998), *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus.
- Masetto, Marcos T (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Morgado, José Carlos (2009), "Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado", *Educação e Sociedade*, n. 106, Campinas, Unicamp, 37-62.
- Nóvoa, Antonio (1999), "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, 11-20.
- Pacheco, José Augusto (2012), "Reflexões e experiências: diferentes modos da prática docente no ensino superior", in: Leite, Carlinda; Zabalza, Miguel, *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência*. Porto: CIIIE, p. 11-18.
- Paquay, Léopold et al. (2001), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Sousa Santos, Boaventura de (1999), *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Sousa Santos, Boaventura de (2011), *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice (2000), "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários", *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, 5-24.
- Vaillant, Denise (2009), "Políticas para um desarrollo profesional docente efectivo", in: Medrano, Consuelo Vélaz; Vaillant, Denise (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fernández Ciudad, S. L., 29-38.

- Vaillant, Denise; Marcelo, Carlos (2012), *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR.
- Xavier, Amanda Rezende Costa (2014), *Universidade Nova: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar*. UNESP, Rio Claro, SP. Dissertação de Mestrado em Educação.
- Xavier, Amanda Rezende Costa; Azevedo, Maria Antonia Ramos de (2014), “Curso de Bacharelado Interdisciplinar: é possível propor inovações pedagógicas nesse contexto curricular?” in: Pereira: Elisabete Monteiro Aguiar, *Inovações Curriculares: experiências no ensino superior com foco na interdisciplinaridade*. Campinas: FE/Unicamp. (Ebook).
- Xavier, Amanda Rezende Costa; Azevedo, Maria Antonia Ramos de (2014a), “O desenvolvimento profissional docente frente à experiência de um curso de Bacharelado Interdisciplinar” in: Gauthier, Fernando Álvaro Ostuni et. al., *INTERdisciplinaridade: teoria e prática*. Florianópolis: UFSC/EGC, 209-228.
- Xavier, Amanda Rezende Costa; Azevedo, Maria Antonia Ramos de (2016), “A inovação curricular e o Assessoramento Pedagógico Universitário: relações em busca da inovação da prática pedagógica docente”, in: Leite, Sérgio Antonio da Silva et. al., *Anais do V Seminário Inovações em Atividades Curriculares: Por um currículo atento aos desafios do século XXI*. Campinas: FE/Unicamp. (Ebook).
- Xavier, Amanda Rezende Costa; Toti, Michelle Cristine Silva; Azevedo, Maria Antonia Ramos de (2017), “Institucionalização da Formação Docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP, n. 249, v. 98, 332-346.
- Zabalza, Miguel (2006), *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Porto: Universidade do Porto.

A interface entre o processo formativo docente e a prática de ensino de Língua Gestual Portuguesa

Andréa Pereira Silveira*, Orquídea Coelho, Ivany Pinto Nascimento*****

Resumo

Trazemos para o debate as dimensões dos processos formativos de professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a influências desses processos na prática docente desenvolvida no ensino de LGP no âmbito de Portugal. Para tanto, propomos enquanto objetivo geral do estudo em questão: analisar o processo de formação docente e a influência deste na prática pedagógica do ensino de LGP. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados empregamos a entrevista semiestruturada com um professor de Língua Gestual Portuguesa, a fim de discutir aspectos relacionados à formação docente e a prática de ensino de LGP. Os resultados preliminares indicam que o processo formativo do professor de Língua Gestual Portuguesa reflete uma conjuntura de necessidades de valorização desta língua, do reconhecimento das especificidades que envolvem o uso e ensino de línguas gestuais, bem como de outras influências e demandas apontadas no decorrer do processo de formação docente, tais como: o desenvolvimento de metodologias apropriadas as características visuais inerentes aos usuários de LGP e a necessidade de sistematização de materiais específicos para a propagação da LGP.

Palavras-chave: Formação Docente – Prática de Ensino - Língua Gestual Portuguesa.

Keywords: Teacher Training - Teaching Practice - Portuguese Sign Language.

Introdução

Nesta investigação¹ trazemos para o debate as dimensões dos processos formativos de professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a influências desses processos na prática docente desenvolvida no ensino de LGP, no âmbito de Portugal, a partir da vivência de um docente surdo. Para tanto, traçamos enquanto objetivo geral do estudo em questão: analisar o processo de formação docente e a influência desse na prática pedagógica do ensino de Língua Gestual Portuguesa.

* ICED, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Corrêa, 66075-110, Belém, Pará, Brasil.

** CIIE, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal

*** PPGED, Programa de Pós Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Corrêa, 66075-110, Belém, Pará, Brasil

¹ Este estudo decorre de uma pesquisa concernente ao Estágio Doutoral Sanduíche realizado na Universidade do Porto, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) por meio do processo nº 88881.134545/2016 -01.

Situamos que a LGP foi reconhecida em Portugal no ano de 1997 por meio do ponto 2, alínea h, do artigo 74º da Constituição da República Portuguesa. Assim, configura-se um instrumento jurídico que ampara os surdos portugueses em seu direito linguístico no que tange ao acesso à educação.

Neste debate Coelho (2010) assevera a relevância de proporcionar as pessoas surdas educação bilíngue e multicultural. Outrossim, apoiamo-nos em Quadros (2005) que discute a necessidade de proporcionar um ambiente bilíngue e bicultural. Ambas autoras assumem o bilinguismo como proposição fundante em que as línguas gestuais / de sinais são reconhecidas e devem ser utilizadas, valorizadas e respeitadas em contextos educacionais que envolvam pessoas surdas. A surdez é compreendida por Coelho (2011, 282) como uma experiência visual e propõe a reflexão de que a “propósito da experiência do olhar surdo, queremos revelar o importante papel que ele desempenha na construção do mundo e na atribuição de sentidos e significados pelo surdo”. Neste prisma, Perlin (2000) também aponta a experiência visual como constituinte da pessoa surda. Skliar (2009, 11), por sua vez, afirma que a “experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural”.

Buscamos a partir da ótica da experiência visual compreender os possíveis entrelaçamentos que o professor surdo tece em seu processo formativo e como isso reverbera em sua prática docente no ensino de Língua Gestual Portuguesa².

Em vista disso, intencionamos refletir sobre os processos de formação do professor surdo para apreender a influência desses na sua prática pedagógica. Isso permite perceber o quanto as línguas gestuais / de sinais são marcantes em seu empoderamento e escolha profissional.

Metodologia

Quanto aos aspectos metodológicos é pertinente esclarecer que se trata de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados empregamos a entrevista semiestruturada (Minayo, 2010), realizada com um professor de LGP que atua no ensino superior, a fim de discutir aspectos relacionados à formação docente e à prática de ensino dessa língua. Devido a especificidade de o entrevistado ter concedido a entrevista em LGP realizamos o registro

² Coelho, Klein e Santos (2016) expõem que em Portugal o Decreto-Lei nº 3 de 7 de janeiro de 2008 e a Lei nº 21 de 12 de maio de 2008 são os instrumentos que designam os docentes aptos a atuar na educação de surdos, e dentre estes profissionais os docentes de LGP.

por meio de filmadora. Além disto, destaca-se a colaboração profissional de uma intérprete de LGP que executou a tradução simultânea para a Língua Portuguesa.

Enquanto cuidados éticos utilizamos o Termo de Consentimento Informado e empregamos o nome fictício de Roberto para referir-se ao sujeito desse estudo.

A constituição do processo de formação docente

Na intenção de perscrutar o processo de formação docente vivenciado por Roberto dialogamos acerca do momento em ocorreu o seu contato com a LGP. Ele afirmou que para tratar disso necessitava recorrer a sua trajetória desde a infância até o seu envolvimento no curso de formadores de LGP. Assim, narrou as seguintes passagens de sua vida:

A resposta não é directa, eu preciso voltar aos meus 6 anos de idade e foi quando eu aprendi a falar e a escrever ao mesmo tempo. Onde estava eu e mais dois colegas surdos e o objectivo era desenvolver a oralidade. Antigamente a língua gestual era proibida, como sabem, o único objectivo era desenvolver a oralidade. Então eu vim para o Porto integrado numa turma com outros dois surdos, portanto éramos 3 surdos, tinha explicações de Português, Matemática e depois ia para a Póvoa, onde eu moro, integrado com ouvintes, fui para o primeiro ciclo integrado numa turma de ouvintes. Vinha ao Porto fazer terapia da fala duas vezes ou três vezes por semana, vinha de Póvoa a Porto. Eu sofri bastante e eu sinto que perdi a minha infância porque tinha pouco tempo para brincar, para conviver. Objectivo era só desenvolver a oralidade. Fiz o primeiro ciclo todo, segundo, terceiro e quarto ano. Fiz no mesmo ano o terceiro e quarto ano do ensino básico. O objectivo era poder passar para o quinto ano para uma turma de surdos, isto em 1980, e vi pela primeira vez os surdos e a língua gestual e pessoas mais velhas com 16, 17 anos de idade e eu só tinha 10 anos. Portanto, para mim era uma grande diferença e comecei a perceber que os surdos falam assim com língua gestual. Então comecei a aprender alguns gestos, mas poucos. Comecei a aprender o alfabeto. Foi esse o meu primeiro contacto com a língua gestual e com outros surdos, mas não conseguia ter uma língua fluente. Dois anos depois, fiz o quinto e o sexto e depois no sétimo mudei novamente para a Póvoa onde fiquei. Não tinha perdido a fala e fiquei numa turma de ouvintes, mais tarde no ensino secundário voltei para o Porto, tive contacto com surdos de facto nos intervalos. Nas aulas tinha disciplinas de Português, Francês, portanto teóricas, e estava integrado numa turma de ouvintes. Educação visual, ginástica, educação física, os surdos, três ou quatro, é que vinham para a minha turma e, então, podíamos conviver e gestualizar. No

12º, quando terminei, entrei na faculdade e mais uma vez sozinho numa turma de ouvintes senti a necessidade de contactar e comunicar com surdos. Eu senti que precisava da língua gestual. Senti isso como uma falta em mim, por isso decidi mais tarde por um curso, no ano 2000, da Associação de Surdos do Porto que era um curso de formação de formadores de LGP, o meu objectivo não era ensinar, trabalhar, o meu objectivo era poder comunicar, ganhar fluência na comunicação da língua gestual, era esse de facto o meu objectivo principal.

Desse relato destacaremos dois pontos importantes: o foco inicial na oralidade e o despertar para o uso da LGP. Roberto afirma que sofreu em sua escolarização, posto que inicialmente o único objetivo era a oralidade. Acerca do foco no oralismo e da privação das línguas gestuais / de sinais, Strobel (2013, 30) explica que:

Por causa das proibições de compartilhar uma língua cultural do povo surdo em resultado emitido pelo Congresso Internacional de Educadores Surdos ocorrido em Milão, na Itália, no ano de 1880, o uso de língua de sinais foi definitivamente banido a favor da metodologia oralista nas escolas de surdos.

Assim, podemos inferir que o relato de Roberto apresenta resquícios da metodologia oralista, na qual se preconizava a oralização como caminho mais adequado para a educação de surdos, de maneira que proibia o uso das línguas gestuais / sinais por considerarem que estas seriam prejudiciais ao processo de aquisição da oralidade por parte dessas pessoas.

Ressaltamos que ao se referir às práticas oralistas o professor expressa-se com pesar e tensões, tais como a afirmação de que perdeu a infância ao investir muito tempo na aquisição da oralidade, que era o único objetivo nos primeiros momentos de seu percurso escolar.

A narrativa de Roberto assume um cariz mais sereno ao expressar sua experiência de perceber que os surdos usavam língua gestual e de como essa diferença foi significativa para ele. Nessa via, Coelho (2010, 207) aborda que os “seres humanos têm uma predisposição para se exprimirem e comunicarem utilizando os gestos, fenómeno que é evidenciado pelos surdos”.

É pertinente pontuar que a aproximação de Roberto com a LGP é marcada pelo encontro com outras pessoas surdas na escola, momento em que adquire alguns gestos que, segundo ele, não configuravam ainda fluência nessa língua. Ao longo de sua interação com os ouvintes aponta que usava a oralidade, mas que em dado momento sentiu uma falta em si, isto gerou a necessidade de aprofundar-se no estudo da LGP.

Inicialmente seu objetivo era comunicar-se em língua gestual. Para isto, procurou a Associação de Surdos do Porto que ofertava um curso para a formação de formadores de LGP e este movimento marca a sua trajetória de formação docente. Há um reencontro com a Língua Gestual na busca de suprir algo que faltava em si, pois sentia que precisava dessa língua.

A potência do encontro surdo-surdo promovido por meio das línguas gestuais/ de sinais é abordada por Strobel (2013, 42) ao afirmar que os sujeitos surdos “estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico.” Assim, observamos na narrativa de Roberto que sua busca por maior fluência em LGP advinha da necessidade primeira de comunicar com outros surdos, contactar por meio dos gestos que promovem encontros e sentidos.

Sobre a relevância dos encontros e da comunicação entre surdos por meio da língua gestual / de sinais, Strobel (2013, 40) assevera que:

Então, muitas vezes, a formação das identidades surdas é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo “povo surdo”, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com outros membros surdos nas comunidades surdas.

Os encontros entre surdos são mediadores da construção de identidades surdas³, da aquisição das línguas gestuais / de sinais, bem como influenciam no percurso formativo, profissional e nas marcas culturais desses sujeitos.

A partir da conclusão do curso desenvolvido no âmbito da Associação de Surdos, o presidente dessa convidou Roberto para trabalhar no ensino de LGP. Ele descreve que inicialmente relutou e alegou que seu objetivo não era ensinar, mas o presidente da associação o fez repensar esta postura ao argumentar que ele tinha boas notas no curso de formadores e comunicava-se bem.

Assim, Roberto conta sobre o início de sua carreira docente no âmbito do ensino de LGP:

A primeira escola onde trabalhei foi na Escola Superior de Enfermagem, a Escola de São João, portanto comecei a ensinar língua gestual que era uma disciplina de opção para os estudantes universitários. Depois comecei a dar várias formações vários cursos e cada vez aumentar mais a minha experiência e o meu currículo. No ano seguinte é que entrei para a Direção Regional de Educação do Norte (DREN), para os concursos da Direção Geral de Educação e comecei a trabalhar com crianças surdas em uma escola, que ainda

³ Perlin (2003, p.23) considera que a identidade cultural “envolve rituais, linguagens, olhares, sinais, representações, símbolos, modelos convencionais, processos profundamente plurais e culturais”. As pessoas surdas constroem as suas identidades a partir dos contatos estabelecidos em suas vivências e essa elaboração perpassa pelo reconhecimento da experiência visual.

não eram escolas de referência, antes do decreto-lei 3/2008. Foi assim que comecei a minha profissão como formador de língua gestual.

O professor destaca que em 2006 um colega de trabalho alertou-o sobre a importância de cursar a Licenciatura em Ensino de Língua Gestual Portuguesa, por considerar que em um futuro próximo esta certificação seria necessária. Neste contexto, Roberto expressa que:

Em 2007 entrei na ESEC, Escola Superior de Educação de Coimbra, na Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa. Quando terminei essa licenciatura em 2009, nessa fase não havia essa mudança de formador para Professor, mas de facto o objetivo dessa licenciatura era eu ser professor de língua gestual. Nós não somos formadores, nós somos professores de língua gestual. Na associação de surdos, sim o curso era para formadores, mas na ESEC em Coimbra temos o estatuto de Professores temos uma licenciatura em docência da Língua Gestual Portuguesa.

É pertinente apontar que Roberto constituiu a sua passagem de formador para docente dentro de uma conjuntura em que ainda não havia sido discutida a mudança da nomenclatura de formador para professor. Assim, antes desse debate se estabelecer formalmente, o professor em questão passou por processos formativos que já o constituíam em reconhecimento de um *status* de professor, por meio da licenciatura em Língua Gestual Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra, criada em 2007. Nessa licenciatura os alunos podem optar pelo ramo de interpretação ou pelo ramo da lecionação. Este último foi a escolha do professor Roberto.

Outro aspecto apontado por Roberto é a questão do uso da LGP nos processos formativos vivenciados. Ele tece considerações sobre a dinâmica da sua primeira licenciatura em Engenharia, na qual a surdez não era visualizada. Em seguida aborda sobre as experiências no curso de formador de LGP e da sua segunda licenciatura, essa em Língua Gestual Portuguesa. Deste modo, compartilha que:

Eu andei em Engenharia vários anos, não havia ninguém que conhecesse a surdez, o tema da surdez sequer, ninguém! Nada, nada! Não havia intérpretes, nem sequer se ouvia falar em intérpretes. Havia intérpretes, mas uma, duas, três escondidas, ninguém ouvia falar delas. Só mais tarde, em 1999 é que começou a abrir o curso de formação de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa e 3 anos mais tarde é que começou a surgir a profissão de intérprete. Nos tempos em que eu estava inscrito ainda não havia nada. [...] Sentia-me um pouco deprimido por causa dessa dificuldade de lidar com os ouvintes. Eu queria comunicar, ter essa interacção com as pessoas, mas não podia fazê-lo através da

língua gestual e por isso é que decidi enveredar pelo curso de LGP. Quando entrei para a associação de surdos, o ambiente era completamente diferente o contacto era directo através da língua gestual, os professores sabiam língua gestual, colegas também sabiam língua gestual a comunicação fluía directamente e eu adaptei-me automaticamente, senti alguns problemas porque eu estava nessa minha fase pessoal de conversão da oralidade para o gestualismo, de uma pessoa que só fazia oralidade e passar para o gestualismo, parece que me sentia um ouvinte, tive que aprender e me adaptar ao mundo dos surdos e a agir com eles e aprendi mais, pois tive um acesso à informação muito mais facilitado porque eu obtinha tudo através da língua gestual e para mim era o que fazia sentido, fazer evoluir e progredir. Depois na ESEC na minha turma metade eram ouvintes e a outra metade eram surdos e os ouvintes aprendiam LGP. Era muito mais fácil esta comunicação. Tudo fluía de forma natural. Eu aprendo melhor dessa forma, sem dúvida. Portanto, para mim é importante haver intérpretes de língua gestual e professores que saibam a própria língua gestual. A língua gestual é importante para mim.

Novamente Roberto faz uma distinção entre suas experiências educacionais. Relata as que envolviam unicamente a oralidade como meio de comunicação, nas quais sentia-se “um pouco deprimido” por conta da barreira comunicativa. Diferentemente, as experiências mediadas pelo uso da LGP fluíam com naturalidade.

A professora e pesquisadora surda Perlin (2013, 443), explica que “nós os surdos temos de construir nossa identidade entre encruzilhadas culturais. Estamos sujeitos a transgredir as fronteiras não somente ouvintes, mas também surdas”. A assertiva dessa autora corrobora o relato de Roberto acerca de sua fase de “conversão da oralidade para o gestualismo”. Ele também experimentou encruzilhadas culturais que forjaram a sua constituição identitária. Tais experimentações possibilitaram o contato com a LGP e a assunção da experiência visual.

Klein e Silva (2013, 151), afirmam que “os surdos vêm sendo narrados como sujeitos visuais. Essa visualidade é entendida como um marcador cultural.” Em vista disso, na condição de sujeito visual, Roberto revela que ao interagir em LGP com professores e demais colegas que dominavam a língua gestual “adaptou-se automaticamente”, ou seja, sentiu-se bem e confortável no ambiente educacional em que a LGP circulava livremente. Este percurso de uso e aprofundamento de estudo dessa língua o possibilitou compreender tudo por meio dela. Em sua percepção sentia-se a evoluir e progredir por meio da comunicação em LGP.

Soma-se a isso, Roberto aborda a importância dos profissionais intérpretes de LGP, bem como dos professores fluentes em LGP enquanto elementos que podem proporcionar acessibilidade educacional. Compreendemos que ambos profissionais são imprescindíveis para a constituição de ambientes sociolinguísticos que considerem as especificidades das pessoas surdas, haja vista que almejamos a garantia de educação bilíngue e multicultural em que o processo de ensino e aprendizagem seja mediado em primeira instância pela língua gestual.

Em confluência com esse debate, Machado e Sá (2017, 205) afirmam que a educação bilíngue e multicultural “não envolve só considerar a necessidade e uso de duas línguas. Também significa, além de dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural aos surdos, ter como eixo fundamental as identidades surdas e as culturas surdas.”

Perlin (2014, 192), conceitua que a “cultura surda é todo conjunto de práticas e expectativas sobre a totalidade da vida surda. E particularmente envolve o sentido da visão”. A autora assevera que há uma diferenciação cultural entre surdos e ouvintes que necessita ser considerada. Desse modo, problematiza que se fazem necessários ambientes que proporcionem as mediações entre surdos, a fim de que a identificação com seus pares possa se desenvolver por meio da partilha da experiência visual.

Acerca da importância que as lideranças surdas assumem no sentido da identificação dos surdos com seus pares, a autora surda, Perlin (2014, 195) discute que “precisamos de contato com as lideranças surdas, os heróis surdos, a organização política dos surdos e a literatura, artefatos estes que nos fornecem signos e significados sobre a nossa diferença.”

Consideramos que a aproximação do sujeito surdo com a comunidade e as lideranças surdas são vivências relevantes para a constituição da sua identidade. Desse modo, o contato com essas lideranças pode exercer influência na escolha profissional mediante a reconhecença. Em nosso caso, destacamos os processos formativos no campo da docência das línguas gestuais/ de sinais, posto que os professores militantes também podem ser considerados líderes surdos.

Percebemos que o envolvimento de Roberto com a comunidade surda e o incentivo do então presidente da associação de surdos foram agentes propulsores para a sua inserção na docência. Assim, ao ser interpelado sobre os elementos que o influenciaram em ser um professor de LGP, ele sintetiza os fatores, a saber:

O contacto linguístico com a comunidade surda, pois eu precisava comunicar com surdos porque para mim era importante desenvolver as competências linguísticas, não eram as profissionais no fundo. E depois também o curso de LGP da associação de surdos, como

havia muitos surdos eu conversava no intervalo, convivía. Também teve a influência do ex presidente da associação de surdos. Influenciou-me, pressionou-me e mostrou-me que eu tinha capacidade para ensinar crianças surdas. Penso que são esses os 4 principais fatores que decidiram essa minha escolha profissional ligada ao ensino da língua gestual. Na assertiva de Roberto compreendemos a importância da aproximação com a comunidade surda na construção identitária, mediada pela interação com seus pares surdos. Estes aspectos influenciam na sua escolha profissional como um indicativo de reconhecimento da LGP enquanto um elemento fundante em sua vida, posto que inicialmente buscou o curso de formador de Língua Gestual Portuguesa mais pela sua necessidade de interagir e aprofundar seus estudos sobre essa língua do que pelo objetivo de exercer a docência.

No entanto, Roberto anuncia que a medida em que concluía os seus processos formativos alcançava o reconhecimento de sua competência e isso abriu portas para o início da docência, bem como o impulsionou a buscar a continuidade de sua formação acadêmica. Nessa perspectiva, em seu percurso, outro aspecto marcante constitui-se em seu doutoramento em Educação:

Anteriormente eu não pensava fazer o Doutoramento. O meu objetivo foi sempre o Mestrado, para mim era suficiente, mas depois, por causa do percurso profissional exigiam-me de certo modo que eu fizesse o Doutoramento e fiquei sempre a pensar como é que vou conseguir! Fiquei aflito, para mim é muito complicado, eu sou surdo, não há nenhum que o tenha feito. Eu vou ter que fazer o dobro do esforço. [...] Ia sempre chegar até ao fim do meu percurso académico! Eu prometi! Eu achava que era Mestrado, depois avancei, aconteceu e avancei. Consegui uma intérprete nas aulas, também foi bom, o apoio tutorial da orientadora, o apoio de colegas, da família que também me dava força porque sozinho era impossível. Esse ambiente que me rodeava de apoio também me deu força e incentivo e a motivação também para o tema, pois o tema também me motivou: o “signwriting”. É o sistema de escrita dos gestos. Este é o tema que de facto me apaixona, mostra a escrita da língua e também mostra como é a estrutura da língua e as particularidades da história dos surdos em cada símbolo, é importante para mim e isso também me deu motivação para prosseguir o doutoramento.

Vale destacar que seu objetivo inicial era cursar o mestrado e, devido ao seu rendimento acadêmico, acabou por avançar para o doutorado. Nesta jornada Roberto evidencia que a rede de apoio recebido dos colegas e familiares, bem como o apoio institucional da Universidade do

Porto (UPORTO), por meio de intérpretes de LGP e de sua orientadora foram fundamentais neste processo.

Segundo Coelho (2010), desde meados do ano letivo de 2008/ 2009 a Universidade do Porto está a assumir um conjunto de responsabilidades institucionais pautadas em atender as especificidades dos estudantes surdos, fato este que a configura essa instituição como uma referência no panorama nacional.

Nesse prisma, Coelho (2010, p. 215) contextualiza que:

Em diversas universidades, nomeadamente de Estocolmo, Orebro, UFRGS, Unisinos, Feevale, UFSC, Savoie, e recentemente, também a Universidade do Porto, está garantido ao estudante surdo, há maior ou menor tempo, o direito à tradução/interpretação em LG da informação veiculadas nas aulas, na íntegra e em simultâneo com os seus pares ouvintes. O Estudante poderá, ainda exprimir a sua opinião durante as aulas, esclarecer dúvidas, participar dos debates, dialogar com o professor, visto que este serviço assegura também, a tradução de LG para a voz.

Portanto, atender as especificidades dos alunos surdos constitui-se em uma rede de garantia de direitos fundamentais para um bom usufruto do percurso acadêmico. Roberto, por sua vez, anuncia a importância de viver este movimento de acessibilidade comunicacional em seus estudos durante o doutoramento na UPORTO.

Também merece destaque a paixão de Roberto pelo tema discutido como um fator positivo apontado por ele. Assim, todos os aspectos anteriormente delineados, associados a sua convicção de que iria até o fim de seu percurso acadêmico, compuseram o tecido de seu empenho, de maneira que logrou êxito em mais um desafio de sua trajetória de formação, conquista esta que representa uma satisfação e orgulho para a comunidade surda:

Eu sinto-me com orgulho de ter conseguido o Doutorado [...] o meu caminho foi difícil. E essa conquista para mim também mostra às pessoas em geral que achavam que os surdos não tinham capacidades para o fazer, isso não é verdade. Os surdos se lhes derem condições de acesso à informação e se destruírem e removerem essas barreiras linguísticas e dar-lhes acesso é possível os surdos conseguirem atingir esse patamar, porque é esse o único problema. Agora claro não podemos pensar que os surdos não conseguem. Eu sou a prova viva e consegui e vão mais outros surdos conseguir o Doutorado, tenho a certeza. É um exemplo que eu acho que é bom para a comunidade surda, que é positivo, eu sinto orgulho, sinto-me feliz!

Certamente que a conquista de Roberto torna-se representativa e impulsionadora para os surdos de Portugal e, podemos ousar, do mundo, pois não corresponde a trajetória de um grande contingente de pessoas surdas, devido as barreiras linguísticas as quais a maioria delas foram impostas em seus processos de escolarização. Barreiras estas que negam e negligenciam as especificidades da comunidade surda não apenas em âmbito português, de modo que a luta pela efetivação de educação bilíngue, multicultural e eticamente comprometida é uma demanda em vários países. Constatamos e acreditamos que em condições de usufruto de acessibilidade comunicacional a pessoa surda pode lograr todas as instâncias da vida acadêmica.

Klein e Silva (2013, 144) explicam que “o processo de formação de professores juntamente com as questões surdas envolve a educação com todas as características, marcas e lutas desses sujeitos.” Nessa via, observamos na trajetória de Roberto esse enlaçamento de marcas e lutas imbricadas em sua constituição como sujeito surdo, bem como docente.

A partir da tessitura de seu processo formativo trataremos a seguir sobre a influência desse percurso em sua prática de ensino de LGP.

A influência do processo de formação docente na prática de ensino de LGP

A prática docente encontra-se no âmbito de possíveis reverberações dos processos formativos em que os professores foram forjados. Retomamos que Roberto revela a sua trajetória marcada pela aproximação com a LGP como uma necessidade pessoal. Afirmar ainda a sensação de que precisava da língua gestual e buscava-a a fim de comunicar-se. Percebemos que esse movimento vai ao encontro da ampliação da sua leitura de mundo.

Nesta perspectiva, a língua gestual era ansiada por Roberto enquanto algo que fazia falta. Assim, essa língua assume um papel relevante em sua vida e em sua constituição de identidade e subjetividade surda. É evidente que esta maior aproximação com a comunidade surda tem grande influência significativa em seu percurso de formação docente.

Nessa via, Reis (2007, 90) discute sobre o jeito que os professores surdos ensinam e como o processo pedagógico desenvolvido por estes são articulados aos seus processos identitários:

Há no processo pedagógico uma situação de fronteira, que nos leva a construir uma identidade [...]. O processo identificatório dos professores se inicia no momento em que estabelecem seus vínculos com os alunos e passam à construção de uma postura profissional. Estes professores se movimentam para assumir e construir a identidade e cultura como identificação de si mesmos.

Ambos processos, pedagógico e identitário, são provocadores na prática docente, posto que os movimentos de constuição de ser surdo e de ser professor configuram-se como contínuos, multifacetados e interligados.

O professor Roberto afirma que relaciona a teoria aprendida durante seu processo formativo em LGP com a prática de ensino que desenvolve atualmente, posto que não realizada a sua prática docente ao acaso, busca planejar as atividades de acordo com o público alvo e traça estratégias de ensino que estejam articuladas a realidades dos seus alunos. Explica ainda que trabalha os temas de modo transversal:

[...] por exemplo vou ensinar os meses do ano, depois estações do ano e depois outro tema, as árvores, a paisagem as ervas e depois cores, depois as horas, depois no final faço o resumo, faço os temas transversais, junto todos esses temas, esse vocabulário aprendido todo anteriormente misturado e faço uma transversalidade por exemplo: estações do ano, primavera as flores começam no dia 23 de? Já usei meses do ano, as árvores, as cores das árvores, muda as cores das árvores, as cores das folhas das árvores mudam e utiliza-se vocabulário aprendido anteriormente por frases e consigo fazer essa ligação transversal do que aprenderam.

Há em suas enunciações a intenção de elaborar suas atividades docente articuladas aos interesses dos discentes, na busca de proporcionar a transversalidade dos conteúdos, bem como de promover uma aprendizagem significativa da LGP.

Vale situar que o professor expressa a importância de divulgar a LGP como um aspecto preponderante na sua prática docente e na sua vida. Nessa via, Roberto expressa que:

Eu sinto que há uma necessidade de divulgar a língua gestual. Mostrar que existem surdos! Existe a língua gestual! Existe uma comunidade linguística, uma cultura, que tem cultura! Que a língua é o próprio veículo da cultura surda! Mostrar! Divulgar, divulgar, divulgar... Isso para mim é o essencial, é o principal!

Diante disso, podemos depreender que a influência mais marcante de seu processo formativo em sua prática docente foi e é a necessidade de valorização da LGP. Esta é a centralidade de sua prática pautada na posição de que divulgar essa língua, a comunidade linguística dos surdos e sua cultura são proposições primordiais. A isto agregamos o reconhecimento das especificidades que envolvem o uso e ensino de línguas gestuais, bem como o desenvolvimento de metodologias apropriadas as características visuais inerentes aos usuários de LGP.

O professor Roberto destaca a língua gestual como “próprio veículo da cultura surda”. Fato esse que configura o ensino da LGP como um viés de luta em prol da visibilidade das pessoas surdas. Perlin (2014, 189) corrobora ao afirmar que há uma “luta secular por dizer que a cultura surda existe e que ela é parte da educação dos surdos.” A autora discute ainda que a cultura surda está em movimento constante.

Outro aspecto levantado por Roberto é a produção de matérias didáticos para o ensino de LGP. Ele relatou ter desenvolvido jogos e alguns materiais com o propósito de ensino da língua gestual, mas ponderou que utiliza apenas com seus alunos sem divulgá-los para outros fins. Constata ainda que há uma escassez de materiais pedagógicos voltados ao ensino dessa língua e que algumas vezes pesquisa em publicações brasileiras, disponíveis em sítios na internet, como uma forma de enriquecer suas atividades didáticas.

Sobre materiais de apoio ao ensino na educação bilíngue para surdos, Perlin (2014, 199) expõe que no contexto brasileiro professores surdos usam como mecanismo “a invenção de material didático bilíngue”. Compreendemos haver uma lacuna que implica na necessidade de maior sistematização de materiais específicos para o ensino de língua gestual/ de sinais, assim como consideramos a ampliação de usuários dessas línguas.

A fim de contribuir para essa propagação, destacamos o projeto “Spread the sign⁴” com propósito de divulgar as línguas gestuais / de sinais de vários países, projeto no qual o professor Roberto é participante e intenciona contribuir para disseminar maior visibilidade dessas línguas.

Desejamos que as línguas gestuais/ de sinais rompam cada vez mais as barreiras ouvintistas⁵ que tentam invisibilizá-las, de maneira que sua propagação atinja um maior número de pessoas e, assim, os gestos/sinais sejam espalhados e alcancem o mundo.

Considerações finais

Por meio do percurso de um professor de Língua Gestual Portuguesa propomos debater as dimensões dos processos formativos e as influências desses processos na prática docente de ensino de LGP no âmbito português.

⁴ Este projeto é promovido pela Comissão Europeia e pelo European Sign Language Centre (Centro Europeu de Línguas de Sinais) e contribui para a propagação das línguas gestuais/ de sinais de diversos países.

⁵ O ouvintismo é compreendido por Skliar (2005,15) como um corpo de representações “a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais”.

O que emerge com mais ênfase na trajetória do professor Roberto é o papel que a LGP desempenha na sua vida, pois para si a língua gestual está permeada de sentido de pertencimento à comunidade surda, reconhecimento e valorização dessa língua como propulsora de encontros e ressignificações. Os sentidos que o professor atribui à LGP transbordam a beleza da comunicação, aprendizagem e propagação das línguas gestuais / de sinais.

Tanto em seus processos formativos quanto em sua prática docente Roberto apresenta a LGP enlaçada à sua constituição identitária na busca de algo que faltava em si. Assim, esse processo identitário agrega o seu encantamento e paixão por essa língua e influencia diretamente em sua escolha profissional.

Ser professor para ele é um processo vinculado à dimensão de contribuir para que a Língua Gestual Portuguesa seja propagada, bem como para que os surdos usufruam da educação como uma prática bilíngue e multicultural, aquela que respeita suas especificidades linguísticas e se enlaça as suas experiências visuais e, assim, dá passagem aos modos gestualizantes/sinalizantes de ser e estar no mundo.

Referências bibliográficas

- COELHO, Orquídea. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. In: *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: maio/agosto, 2010, p. 197 – 221.
- COELHO, Orquídea. Conceptualização da surdez, manifestação e marcas da cultura surda e os casamentos “endógamos surdos”. In: Lunardi-Lazzarin, Karnopp e Klein (Orgs.). *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- COELHO, Orquídea; KLEIN, Madalena; SANTOS, Angela Neidiane dos. *Educação de Surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente*. In: Educação e Pesquisa. São Paulo: agosto 2016.
- MACHADO, Nívea Carla; SÁ, Nívea Limeira de. Para além da interpretação. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque (Orgs.). *Libras em diálogo: interfaces com a tradução e interpretação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.(Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.61-77.
- PERLIN, G. T. T. A Cultura surda no espaço da educação bilíngue. In: CAVALCANTE, Eleny Brandão; PINHEIRO, Daiane. (Orgs.). *Bilinguismo e educação de surdos*. Recife: Imprima, 2014, p.187-201.

- PERLIN, G. T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividades*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23 -28.
- PERLIN, G. T. T. Surdos: fissuras no contemporâneo. In: COELHO, Orquídea; KLEIN; Madalena (Orgs.). *Cartografias da Surdez: comunidades, línguas, práticas e pedagogia*. Porto: Livpsic, 2013.
- QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf> Acesso em: 16/09/2016.
- REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou Modelo. PERLIN, G.; MÜLLER, R. (Orgs.). In: *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- KLEIN; Madalena; SILVA, Bianca Gonçalves da. Narrativas de Tulipa: entre experiências de letramento e formação de professoras surdas. In: COELHO, Orquídea; KLEIN; Madalena (Orgs.). *Cartografias da Surdez: comunidades, línguas, práticas e pedagogia*. Porto: Livpsic, 2013.
- SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____ (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 3. ed. Porto alegre: Mediação, 2009. v.1. Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-32.
- STROBEL, karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3 ed. Florianópolis: Ed, da UFSC, 2013.

Língua Brasileira de Sinais e professores: relações entre língua gestual e docência na inclusão escolar de surdos

Pedro Henrique Witchs*

Resumo

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua nacional no Brasil em 2002; seu uso e ensino foi regulamentado em 2005, juntamente com medidas que orientam a inclusão escolar de surdos no país. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise, com foco nas menções à Libras, de um conjunto de narrativas de professores brasileiros sobre suas práticas docentes na inclusão escolar de surdos. A partir da perspectiva da história social da língua e do conceito de governo linguístico, foram analisadas 57 narrativas de docentes que atuam por nove estados brasileiros. As narrativas foram produzidas por meio de rodas de conversa e de entrevistas abertas. Dentre os principais resultados, destacam-se: a *tensão entre as línguas* utilizadas na escola, quando professores narram sobre as dificuldades para trabalhar com alunos surdos que não utilizam língua gestual por uma escolha familiar e justificam a importância de seu uso mesmo que para fins pedagógicos; a *língua como um imperativo*, quando a Libras é narrada como uma forma de comunicação exótica que demanda esforço por parte de professores ouvintes em aprendê-la; e a *língua como parte da subjetividade docente*, quando professores surdos narram sobre as implicações do uso ou não-uso da língua gestual na constituição de sua subjetividade. Ao considerar tais resultados, observa-se como a língua gestual opera na constituição do professor que, ao falar sobre sua prática docente na inclusão escolar de surdos, narra conflitos, desafios e sensações que são diretamente relacionados à língua.

Palavras-chave: Professores. Língua. Educação de Surdos. Inclusão escolar.

Brazilian Sign Language and teachers: relations between sign language and teaching in school inclusion of deaf students

Abstract

The Brazilian Sign Language (Libras) was recognized as a national language in Brazil in 2002; its use and teaching was regulated in 2005, along with measures that guide the school inclusion of deaf people in the country. This work aims to present an analysis, focusing on the references to Libras, of a set of Brazilian teachers' narratives about their teaching practices in the school inclusion of deaf students. From the perspective of the Social History of Language and the concept of *language government*, 57 teachers' narratives working in nine Brazilian states were analyzed. The narratives were produced through conversation wheels and open interviews. Among the main results, it is highlight: *the tension between the languages* used in the school, when teachers talk about the difficulties to work with deaf students who do not use sign language because a family choice and justify the importance of their use even for pedagogical purposes; *the language as an*

* Estudante de Doutorado (com bolsa CAPES/PROEX) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, com estágio de doutoramento sanduíche (bolsa CAPES/PDSE) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

imperative, when the Libras is narrated as an exotic form of communication that demands effort to learning it by hearing teachers; and *language as part of teacher subjectivity* when deaf teachers talk about the implications of the use or non-use of sign language in the constitution of their subjectivity. When considering such results, it is observed how sign language works in the constitution of the teacher who, when talking about his teaching practice in the school inclusion of deaf people, narrates conflicts, challenges and sensations that are directly related to the language. Keywords: Teachers. Language. Deaf education. School inclusion.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise, com foco nas menções à Língua Brasileira de Sinais (Libras), de um conjunto de narrativas de professores brasileiros sobre suas práticas docentes na inclusão escolar de surdos. Essas narrativas foram produzidas a partir de uma grande pesquisa¹ desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), cujo objetivo foi conhecer, analisar e problematizar como as políticas e os saberes sobre a inclusão chegam aos docentes, capturando-os e fazendo-os operar sobre si mesmos e sobre os outros, segundo a lógica da inclusão.

Deste modo, apresentam-se aqui possibilidades de interpretação das narrativas docentes que, ao dizerem sobre a surdez e a educação de surdos, destacam a língua como um forte elemento da inclusão escolar de surdos. Para tanto, foi preciso mostrar, desde o uso do conceito de *governo linguístico*, a operação do papel social da língua em processos que subjetivam professores na inclusão escolar de surdos.

O texto está organizado como segue: após esta breve introdução, explora-se o conceito de governo linguístico e a perspectiva da história social da língua; em seguida, são demonstradas três formas de exercício desse tipo de governo, a partir das narrativas docentes: a *tensão entre as línguas*, a *língua como um imperativo* e a *língua como parte da subjetividade docente*. Por fim, é possível considerar que os usos que se faz da língua, bem como de quais línguas se faz uso afetam significativamente a experiência docente no contexto da inclusão escolar de surdos. Nesse contexto, torna-se perceptível um efeito de jogos de pertença e não-pertença que podem ser relacionados a práticas de in/exclusão.

¹ Refiro-me à pesquisa *Inclusão: processos de subjetivação docente*, que contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi realizada entre 2012 e 2016. As narrativas produzidas nessa pesquisa continuam a ser analisadas na pesquisa em andamento *Saberes docentes e aprendizagem na matrix de experiência inclusiva*, que também é financiada pelo CNPq.

Governo linguístico em educação de surdos

A chamada *virada linguística*, um acontecimento do século XX, modificou o que tradicionalmente se entende sobre linguagem e, conforme Veiga-Neto (2003), estabeleceu que fundamentá-la lógica e ontologicamente fora dela mesma é impossível. O acontecimento da virada linguística, segundo o autor, compreende a abdicação de quaisquer critérios metalinguísticos ou de essências translinguísticas, que podem facilmente articularem-se a uma doutrina dual platônica que assume a verdade como pertencente a outro mundo. Há, portanto, um abandono da metafísica da linguagem e uma aproximação dela ao mundo cotidiano (Veiga-Neto, 2003). A história e as práticas, nesse sentido, adquirem centralidade, possibilitando o entendimento de que a linguagem não seja apenas um elemento representacional. Ao nomear a realidade, a linguagem torna-se constituinte dessa realidade. A partir desse entendimento, no qual a linguagem é assumida como inventora, construtora ou produtora da realidade, destaca-se sua relação com o poder.

A forma de compreender o poder, neste artigo, está pautada no conjunto da obra de Michel Foucault. Nesse domínio, o poder é assumido não como algo que se possui, mas como uma ação sobre as ações, como uma forma de relação. Sendo relacional, o poder exerce-se sobre as coisas, adquirindo a capacidade de modificá-las, utilizá-las ou consumi-las. Nas teorizações foucaultianas, é estabelecido que “o termo que permite captar melhor a especificidade das relações de poder é o termo ‘conduta’” (Castro, 2009, 372). A conduta, para Foucault (2008, 255), é “a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...] mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida”.

Desta forma emerge o sentido originário do conceito foucaultiano de *governo*, que aqui será traduzido como *governo*², isto é, a prática de dirigir as condutas de indivíduos e grupos. Compreendido seu caráter relacional que possibilita a condução, é possível pensar em um governo adjetivado como linguístico. Sua adjetivação, destaco, não altera o sentido originário do conceito foucaultiano. A intenção de classificar o governo está na necessidade de conferir um foco e delimitar os contornos da análise. O *governo linguístico*, nesse sentido, compreende a condução das condutas que estão relacionadas aos usos da língua.

Proponho dimensionar o conceito de governo linguístico no âmbito da história social da língua. Esse campo possibilita uma discussão sobre as funções sociais da língua “na expressão ou construção de uma variedade de relacionamentos sociais, incluindo dominância e

² Veiga-Neto (2002) sugere *governo* como uma alternativa à tradução da palavra *gouvernement*, utilizada por Foucault para denominar as ações de condução das condutas.

subordinação, amizade e fraternidade, tolerância e preconceito, a manutenção e a subversão de uma ordem social” (Burke, 2010, 19). Deste modo, é possível compreender que o governo linguístico possui uma história que ultrapassa as questões relacionadas à experiência da surdez. Conforme Decrosse (1989, 19):

Desde a Antiguidade uma questão fundamental atravessa a bacia mediterrânea: a da linguagem e sua implicação na ordem do poder. Assim, o desenvolvimento através do qual o espaço se realizou na figura do Estado contemporâneo, onde se organiza uma ordem legitimante, que é também uma ordem de discurso, esteve profundamente ligado, desde a Idade Média, à problemática da língua.

É possível perceber, portanto, que a língua põe em operação funções que ultrapassam a necessidade de comunicação. Por meio de um código estabelecido em comum que grupos humanos têm sido capazes de agenciar, convencer e cooperar. O Antigo Império Egípcio, por exemplo, pode ser considerado uma das primeiras evidências da importância linguística no âmbito do governo. A unificação da língua egípcia atrelada à homogeneidade política do Império, de acordo com Janson (2015), foi fundamental para que um grupo tão grande tenha utilizado a mesma língua por milhares de anos sem desenvolver dialetos que gerariam outras línguas. Conforme o autor, esse “país é o primeiro exemplo de como um povo falando uma mesma língua estabeleceu um grande Estado e o dominou por muito tempo. A língua e o Estado se tornaram, por assim dizer, aliados, apoiando-se reciprocamente” (Janson, 2015, 67).

Importa compreender que a oficialização de uma língua em um Estado está pode ser relacionada ao que Burke (2010) chamou de a *era da descoberta da língua* nos primórdios da Modernidade. Segundo o autor, há uma crescente conscientização linguística pela Europa entre os séculos XIV e XV. A importância da língua oficial para o Estado, conforme Berenblum (2003), está relacionada à necessidade da unificação linguística planejada. Com a unificação, acontece “a imposição de uma língua oficial — ou variedade de língua — processo que destitui as outras línguas ou variedades e as torna dialetos não oficiais, marginais” (Berenblum, 2003, 22).

Na história da educação de surdos, é possível observar um processo de destituição e banimento das línguas gestuais em prol da consolidação da língua oficial no currículo escolar. Em pesquisa anterior, evidenciei algumas práticas que possibilitavam a constituição de uma normalidade surda brasileira a partir da condução dos usos que os surdos — e não apenas os surdos, mas também seus professores e outros funcionários da escola — faziam de uma determinada língua e não de outra (Witchs, 2014). Nessas práticas da educação de surdos ambientadas na atmosfera do

contexto histórico do Estado Novo no Brasil, foi possível identificar como o forte atravessamento do projeto de nacionalização constituía algumas práticas de disciplinamento e de normalização dos surdos daquele tempo. Por intermédio das funções da língua oficial, a identidade nacional era produzida e atribuída aos indivíduos, servindo como uma potente forma de agenciamento, “a partir da qual os sujeitos atuavam como parceiros do Estado na condução de suas condutas” (Witchs, 2014, 98).

Portanto, todo um reforço ao claro antagonismo posto entre a língua vocal falada no país e a gestuação³ utilizada pelos considerados *surdos-mudos*, ou seja, pelos indivíduos que não oralizavam e, portanto, não eram considerados brasileiros falantes da língua oficial. Essas questões linguísticas da educação de surdos, no contexto brasileiro do Estado Novo, articulavam-se com eficiência à necessidade de criação e manutenção da brasilidade. O uso da língua portuguesa, na condição de língua oficial, mobiliza uma sensação de pertencimento a uma Pátria, a uma Nação. Tornar a gestuação abjeta, portanto, passa a adquirir um novo contorno: os gestos não apenas seriam considerados vícios corporais sob a ótica médica e prejudiciais ao aprendizado da língua oral sob a ótica pedagógica, como também se transformariam em uma dificuldade para a construção da nacionalidade.

Diante da forma como esses e outros acontecimentos históricos são interpretados a partir da perspectiva da história social da língua, e por meio do conceito de governo linguístico, na sequência proponho pensar os processos de subjetivação de docentes diante da inclusão escolar de surdos a partir da centralidade ocupada por essa questão da língua.

Língua gestual e docência na inclusão escolar de surdos

Nas narrativas docentes produzidas pelo GEPI, é possível observar uma disputa de espaço entre as línguas utilizadas na escola ou que, pelo menos, deveriam ser utilizadas na escola. Isso fica mais explícito quando professores narram sobre as dificuldades que enfrentam para trabalhar com alunos surdos que não utilizam a língua gestual devido a uma escolha de seus familiares. Destaca-se, nessas ocasiões, o estatuto da língua oficial perante as línguas que não são oficiais, ainda que a Libras seja reconhecida, no Brasil, como uma língua nacional desde 2002. Como exemplo, destaco o excerto da narrativa abaixo:

Eu tenho, atualmente, um aluno que não escuta muito bem... Enfim, que me dói falar, porque a mãe não quer que ele aprenda língua de sinais. Esse rapaz está sofrendo,

³ Refiro-me a língua gestual dessa forma, porque, nessa altura, não havia condições epistêmicas para que ela fosse compreendida como língua.

porque tem dificuldades para falar. E, daí imagina, no meio de uma turma de 30 adolescentes, agitados com suas diferenças. [...] esse rapaz que eu tenho agora, que não escuta, de vez em quando eu preciso olhar e dizer: “Tu estás me entendendo? Tu estás me escutando?” (Narrativa de docente, 2014)

A partir desse excerto, observa-se também que a recusa à língua gestual pode ser relacionada à recusa de uma imagem da deficiência auditiva a ela associada. Destaco que esse tipo de recusa implica o que não se deseja que componha uma identidade nacional e a figura do cidadão com plenas capacidades, dentre elas, a de usar a língua oficial, que é vocal. Deste modo, a *tensão entre as línguas* materializa-se na tentativa dos professores de justificar a importância do uso da língua gestual, mesmo que para fins pedagógicos, diante da insistência da família para que a língua oficial falada permaneça a única a ser utilizada pelo aluno surdo.

Ao considerar o governo linguístico, é possível observar a *língua como um imperativo*. Nas narrativas docentes, a Libras aparece como uma forma de comunicação exótica que demanda um esforço para ser aprendida pelos professores falantes da língua portuguesa. Esse modo como a língua gestual aparece nas narrativas implica a compreensão de que o reconhecimento da Libras e suas disposições necessárias ao campo da Educação, embora aceitos com a força da lei, se configuraram um desafio para a docência. Os professores, ainda que com certa resistência, tentam naturalizar os processos que implicam a aquisição e a aprendizagem da língua gestual para que seu uso, na escola, ocorra mesmo que em um nível básico. Nos excertos abaixo, a narrativa de dois docentes explicitam isso:

[...] conversar com os surdos, com ela era um sonho porque era diferente! É uma comunicação diferente! Você tem que perceber como é que o outro te entende, é o jeito do olhar... É o corpo, né? (Narrativa de docente, 2014)

Quando eu vim para cá, em 2006, eu vim para cá, o que que aconteceu comigo? Eu fui buscar um curso de Libras para fazer. Aí eu fui procurar literatura, eu fui pesquisar em blog, em sites, né, outras experiências que pudessem me auxiliar... (Narrativa de docente, 2014)

O reconhecimento da Libras incorpora uma atualização do governo linguístico dos surdos no Brasil. Ainda que a língua gestual, por lei, não possa substituir a língua oficial que delimita os contornos do território nacional, ela é adotada pelo Estado, adquire o estatuto de brasileira e passa a operar, como um recurso a mais e de caráter reconhecido, em práticas de condução das condutas dos surdos. A adoção, pelo Estado, de uma língua gestual utilizada pelos surdos no

Brasil possibilita que seu uso prolifere por meio de estratégias postas em operação pela educação. Nessa trama, a educação a responsável pelo desenvolvimento daquilo que é nacional, sobretudo quando o Estado permite “criar uma língua ou uma variedade de língua com o status de *língua nacional*, que servisse para os fins da integração nacional (Berenblum, 2003, 85).

Antes de ser reconhecida oficialmente, a Libras esteve restrita a associações e escolas de surdos. Agora ela é usada, ensinada e aprendida em outros espaços, desde em atividades lúdicas na Educação Infantil até ao seu ensino obrigatório em cursos superiores de formação de professores. Na escola regular, geralmente, mas nem sempre, sob a mediação do intérprete de língua gestual ou de outros que ocupam essa posição, a Libras se tornou um recurso para o desenvolvimento da inclusão escolar de surdos. Isso, inclusive, configura um modo de reforçar o lugar dessa língua perante a língua oficial, que possui um uso hegemônico em uma instituição frequentada por uma maioria ouvinte. Professores surdos que participaram da pesquisa do GEPI, ao narrarem sobre as implicações de usarem a Libras em sua trajetória escolar, dizem como o uso ou o não-uso da língua gestual proporcionou, neles, a sensação de pertença ou não-pertença a uma determinada instituição. Isso pode ser visto no excerto de uma narrativa abaixo:

[...] não entendem porque falo Libras e sinalizo com as mãos, ficam me sacaneado e fazendo palhaçada com as mãos. Mas quando eu estava na quinta série, era perfeito, convivia com surdos e profissionais que sabiam Libras e entendiam os surdos, me respeitavam e faziam eu participar. Quando voltei para o espaço ouvinte, senti que fiquei sozinha. (Narrativa de docente, 2014)

Professores como o que narra acima explicam que o uso da língua gestual em espaços em que ela é utilizada pela maioria possibilitava-lhes participar, enquanto que, em outros, onde ela não é tão bem aceita, a sensação de solidão lhes era desencadeada. Nesse caso, as práticas de condução das condutas relacionadas aos usos da língua também possibilitam um lugar da *língua como parte da subjetividade docente*, ou seja, a produção de uma subjetividade que tem seu principal viés na relação com o uso de uma determinada língua e não de outra.

Considerações finais

Minha intenção, neste artigo, foi mostrar como a subjetivação de docentes em relação à inclusão escolar de surdos pode ser pensada desde o governo linguístico. Para tanto, procurei, dentre 57 narrativas docentes, aquelas que mencionavam a inclusão escolar de surdos e as questões relacionadas à língua gestual. Ainda que a Libras possa ser a primeira língua de muitos

surdos que estudam ou ensinam em uma escola regular, o contraste com a primeira língua da instituição se destaca nessas narrativas.

Ao abarcar a questão de que a língua gestual está restrita à condição de língua de tradução nesse espaço, o governo linguístico gera um efeito nos jogos de pertença e não-pertença e nas práticas de in/exclusão em que os surdos estão envolvidos. Deste modo, foi possível observar mais destacadamente os efeitos do governo linguístico nos processos de subjetivação de docentes que estão submetidos aos processos de inclusão de surdos.

Não só no âmbito da história da educação de surdos, como também, e principalmente, no âmbito da inclusão escolar, o governo linguístico serviu como uma ferramenta que permite a realização de um recorte analítico. Tal recorte de análise permite destacar as funções sociais da língua no âmbito da educação e pode escapar, inclusive, das questões inerentes à surdez. É possível operar com tal ferramenta em diferentes instâncias e campos da educação: seja no âmbito das práticas pedagógicas, que conduzem o uso da língua desde as etapas iniciais da vida escolar até as mais avançadas; na formação de professores, para que conheçam e saibam usar a língua e decidir por qual língua usar; assim como também no currículo, em modos como o saber linguístico e seu uso se tornam artefatos disciplinares articulados entre espaços e tempos da escolarização.

Referências bibliográficas

- Berenblum, Andrea (2003), *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Burke, Peter (2010), *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: Editora UNESP.
- Castro, Edgardo (2009), *Vocabulário de Foucault – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Decrosse, Anne (1989), “Um mito histórico, a língua materna” in Geneviève Vermes & Josiane Boutet (orgs.), *Multilingüismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 19-29.
- Foucault, Michel (2008), *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Janson, Tore (2015), *A história das línguas: uma introdução*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Veiga-Neto, Alfredo (2002), “Coisas de governo...” in Margareth Rago, Luiz Orlandi & Alfredo Veiga-Neto (orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 13-34.
- Veiga-Neto, Alfredo (2003), “Cultura, culturas e educação”, *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, 5-15.

Witchs, Pedro Henrique (2014), *A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda*. São Leopoldo (BR): Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Educação inclusiva de surdos: o tempo dos professores

Joaquim Melro*

Resumo

Em Portugal, os ideais que configuram a educação inclusiva dos surdos¹ (EIS) apontam ser os professores um dos elementos-chave na sua concretização. Apontam também ser crucial que estes agentes educativos tenham acesso a processos formativos atempados e consistentes que lhes possibilite desenvolverem-se profissionalmente, apropriando conhecimentos e mobilizando competências que os faça sentir capazes de efetivar um currículo multilíngue, ou pelo menos bilíngue, respondendo adequadamente às especificidades dos surdos. Contudo, a investigação evidencia que muitos professores, não tiveram acesso a uma formação que os capacitasse a cumprir estes desígnios, com impactes nas aprendizagens e no desenvolvimento profissional, expressos em sentimentos de frustração, de angústia e de incerteza. Estas dificuldades podem ser ultrapassadas se a formação dos professores de surdos (FPS), a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) incluída, for assumida como crucial ao desenvolvimento profissional, possibilitando afirmar práticas conducentes ao acesso destes estudantes uma educação de qualidade. Assumindo uma abordagem interpretativa e um *design* de estudo de caso, discutimos um caso: o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz-Educação de surdos e inclusão*, organizado pelo investigador e colaboradores no Centro de Formação de Escolas António Sérgio, em Lisboa. Acreditado pelo CCFC, este Ciclo pretendeu afirmar uma FPS consistente no âmbito da EIS. Os participantes eram, investigadores, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP (ILGP), e o investigador na qualidade de observador participante. Os instrumentos de recolha de dados foram: o questionário; as tarefas de inspiração projetiva; as conversas informais e; a observação participante. Os resultados permitem-nos evidenciar a necessidade de os professores terem acesso a uma FPS que lhes possibilite assumirem-se como agentes de inclusão e de interculturalidade, capacitando-os para abraçarem os desafios que a EIS configura.

Palavras-chave: Educação inclusiva de surdos; formação de professores; surdos

Abstract

In Portugal, the ideals that make up Deaf inclusive education (DIE) point out that teachers are one of the key elements in their implementation. They also emphasize how crucial it is for these educational agents to have access to timely and consistent teacher education processes which enable them to develop professionally, to appropriate knowledge and to develop skills that make

* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa & Centro de Formação de Escolas António Sérgio.

¹ Optámos por utilizar a expressão surdos e não outras, evitando, assim, a utilização de designações pouco inclusivas (César, 2012b), cuja carga negativa e pejorativa não possibilita reconhecê-los como património cultural da humanidade. Tão pouco optamos por utilizar a expressão Surdos (com maiúscula, que em língua inglesa pode até assumir diversas nuances – Deaf, DeaF, entre outras), por a consideramos pouco inclusiva para estes indivíduos e para outros que participam de outras culturas, como a cigana, que em língua portuguesa se escreve com minúscula. Já em língua inglesa optamos por utilizar a designação Deaf, por nesta língua as culturas em que os indivíduos participam se escreverem em maiúsculas.

them feel capable of devising a multilingual or at least bilingual curriculum which takes the educational needs of the Deaf into account. However, research has shown that many teachers do not have access to teacher education which would enable them to achieve these goals and this has negative impacts on learning and professional development as expressed by feelings of frustration, anguish and uncertainty.

These difficulties can be overcome if teacher education of Deaf educators (DTE), including their acquisition of the Portuguese Sign Language (LGP), is considered as crucial to professional development. Consequently, it would be possible to apply practices that are conducive to the access of these students to a quality education. Based on an interpretive approach and a case study design, we discussed a case The Conference Cycle From gesture to voice - Deaf education and inclusion, organized by the researcher and collaborators at the Centro de Formação de Escolas António Sérgio in Lisbon. Accredited by the CCFC, this Cycle intended to implement a consistent DTE within the scope of the DIE. The participants were: researchers, teachers, students, their relatives and interpreters of LGP as well as the researcher as participant observer. The instruments of data collection were: the questionnaire, projective techniques, informal conversations and participant observation. The results allow us to highlight the need for teachers to have access to a DTE that enables them to assert themselves as agents of inclusion and interculturality and to embrace the challenges that DIE brings about.

Keywords: Deaf Inclusive Education; Teacher Education; Deaf

Introdução

Focando os princípios orientadores das políticas orientadoras da educação de surdos nas sociedades atuais, a World Federation for the Deaf (WFD) (2013) afirma ser crucial que a Escola desenvolva uma praxis pedagógica que facilite o empowerment destes estudantes. Tal significa ser necessário afirmar a emergência de cenários educativos multilíngues, ou pelo menos, bilíngues, que reconheçam e valorizem as culturas em que os surdos participam – as surdas e as ouvintes-, garantindo que as aprendizagens sejam mediadas nas línguas que apropriaram, as gestuais e as orais, e onde seja possível os surdos serem incluídos consistentemente em turmas constituídas por pares surdos e ouvintes, pondo cobro a fenómenos de segregação, de isolamento e de exclusão (Borges & César, 2012; Melro, 2003, 2014a,b, Melro in press; Sofiato, 2014). Estes princípios podem ser materializado se a Escola apostar numa formação de professores que possibilite aos educadores de surdos desenvolver um currículo intercultural, de modo a que estes estudantes possam desenvolver mecanismos de inter- e intra-empowerment (César, 2013b, 2014; Courela & César, 2012; Melro, in press; Melro & César, 2014, 2016). Quer dizer, mecanismos que, ao darem voz e poder aos surdos nos diferentes contextos e situações em que atuam, facilitam a autonomia, a resiliência e participação legítima, podendo redesenharem um futuro mais inclusivo e mais promissor (Baptista, 2008; Coelho, 2007; Melro, 2014a, Melro & César, 2016). Como

salientam César, Machado e Ventura (2014), quanto mais mecanismos de inter- e intra-empowerment um indivíduo consegue mobilizar, maiores são as probabilidades de que “consiga decidir, de uma forma que lhe agrade, a trajetória de participação ao longo da vida. Também é quem mais internaliza mecanismos de intra-empowerment que tem um maior leque de respostas possíveis aos vários problemas, mais resiliência e capacidade de reagir às adversidades” (pp. 30-31, grafia no original).

Consideramos a Escola como locus privilegiado de desenvolvimento de autonomia e de participação legítima dos surdos, devendo as políticas FPS ter em consideração a diversidade linguístico-cultural destes estudantes (UNESCO, 1994). Destaca esta organização que a Escola e, por inerência, a FPS, não deve esquecer

A importância da língua gestual como o meio de comunicação entre os surdos [e entre estes e os professores e os pares ouvintes, diríamos nós], por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua gestual do seu país (UNESCO, 1994, p. 18).

Reforçando a necessidade de a Escola mediar as aprendizagens nas línguas que mais se adequam à diversidade dos surdos, o Decreto-lei 3/2008 (ME, 2008) sublinha que

A educação das crianças e jovens [e adultos, diríamos nós] surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social (p. 159).

A par de outras medidas de concretização destes ideais, é criada, em Portugal, a rede nacional de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS), tendo “como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos” (ME, 2008, p. 159).

Embora possamos discutir o que configura a natureza, os objetivos, o funcionamento e até a localização e distribuição das EREBAS pelo país, consideramos, por ora, ser importante realçar a importância que este documento confere à formação dos professores que lecionam nas EREBAS. Sublinha que, a par de outros agentes educativos, como os ILGP ou os terapeutas da fala, as EREBAS integram

Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e, com

formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos (ME, 2008, p. 159-160, parêntesis no original).

Recolhe-se, assim, ser crucial que os professores de surdos tenham uma formação que os possibilite desenvolver um currículo multilingue ou, pelo menos, bilíngue, propiciando aos surdos afirmarem-se com participantes legítimos das aprendizagens que desenvolvem (Melro & César, 2010, 2014, 2016). Assim, é dever das EREBAS terem particular cuidado na escolha dos professores que educam surdos, de modo a garantir que

A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos [seja] assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos (ME, 2008, 160).

Como sublinhado noutros estudos por nós desenvolvidos (Melro 2003, 2014a, 2014b, in press; Melro & César, in press), tal como previsto neste documento, consideramos a aprendizagem da LGP como parte integrante de uma FPS intercultural e inclusiva, reconhecendo e valorizando elementos linguístico-culturais dos surdos, dando-lhes voz e poder. Uma FPS que possibilita aos educadores de surdos o desenvolvimento, em contexto de sala de aula, de um currículo multilingue e intercultural, mediando as aprendizagens nas línguas que os surdos reconhecem como as mais adequadas ao seu sucesso escolar e social (Melro, in press; Melro & César, in press; WFD, 2013). Uma FPS que põe em ação, na ação e para a ação o princípio de que educar é comunicar sublinhado por Freire (1983) quando refere que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados (p.69).

Apesar de alguns passos dados, em Portugal, a FPS continua envolta em hesitações e contradições que impedem a Escola de concretizar uma formação FPS que tenham em conta os ideais acima referidos, como ilustra a exceção prevista Decreto lei 3/2008, quando refere que

Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP (ME, 2008, p. 160).

Não desvalorizando a importância que os ILGP desempenham numa EIS, como, aliás, tivemos oportunidade de evidenciar noutros estudos por nós desenvolvidos (Melro, 1999, 2013, 2014a), o referido neste documento corrobora o que a investigação ilumina: ser lacunar ou inexistente uma FPS que contemple a apropriação consistente da LGP. Talvez por isso, muitos professores de

surdos referem ou não a falarem, ou falando-a, não se sentem competentes para desenvolverem um currículo bilíngue, como seria esperado. Referem, também, estes agentes educativos, não terem tido acesso a formação especializada na área da educação de surdos que lhes permitisse atempadamente apropriar conhecimentos e desenvolver/mobilizar competências para responder adequadamente às especificidades dos surdos (Melro, 1999, 2003, 2014a; Melro & César, 2010, 2016). Referem, ainda muitos deles, sentirem-se desajudados, perdidos, angustiados ou frustrados, atuando de forma amadora, experimentalista e isolada na resposta educativa aos estudantes surdos que educam (Melro, 1999, 2003, 2014a, 2014c; Melro & César, 2010, 2015). Referem, enfim, urgir que a Escola repense formas de atuação monoculturais hegemónicas pouco facilitadoras do desenvolvimento de processos formativos que apoiem e afirmem os professores como agentes de inclusão. Professores que, parafraseando César e seus colaboradores (2014), que falem ou que queiram falar LGP; que conheçam as especificidades desta língua em relação às disciplinas que leccionam, bem como as suas potencialidades na realização de transições entre línguas e culturas e entre a Escola e as famílias.

As lacunas formativas e o consequente desnorteio referido por muitos docentes de surdos, não impede que, em Portugal, se assista um desperdício de recursos humanos, perigoso num país onde estes escasseiam, devido a opções políticas e organizacionais da Escola e do modo como no país se procede à colocação dos professores, com impactes nas aprendizagens e no desenvolvimento profissional e pessoal (César, 2012a, b; Melro, 2014a; Melro & César, in press). Estamos a referir-nos, em particular aos docentes com formação especializada em educação de surdos e que apropriaram a LGP, muitas vezes do seu próprio orçamento, com mais competências para propiciar uma educação bilíngue e adequada aos surdos, que, apesar de raros, ou não são colocados nas EREBAS, ou, sendo-o, não lhes são atribuídas turmas que incluam surdos, como discutimos noutros estudos por nós desenvolvidos (Melro, 2003, 2014a, Melro & César, in press). São situações como estas que denotam a complexidade que, em Portugal, subjaz à passagem dos princípios às práticas da EIS, assumindo particular relevância quando referida aos modos como se processam, em Portugal, os concursos para a contratação de professores que, ao não terem em consideração as especializações dos professores, se traduzem num desperdício dos recursos humanos existentes “e, em última análise, num boicote do que está legislado no Decreto-Lei n.º 3/08” (César, 2012b, p. 80). Como argumenta esta autora, existirem professores do ensino regular, fluentes em LGP, a lecionar em escolas onde não existe qualquer aluno surdo e outros,

colocados em EREBAS que nem têm formação especializada em educação de surdos, nem falam ou dominam a LGP. Corroboramos da posição assumida por esta autora quando considera que:

A isto, chama-se desperdiçar recursos, o que é tanto mais grave quanto aproveitá-los nem sequer significaria mais despesas. Apenas era necessário que os concursos para professores do ensino regular aproveitassem a formação que estes docentes concluíram, muitas vezes por um profundo interesse e investimento - inclusive económico - próprio. (...) Esta forma de actuação leva a que estes agentes educativos se sintam subaproveitados, como frequentemente nos relatam em conversas informais. (César, 2012b, pp. 80-81)

Por considerarmos a) ser necessário que as escolas e as sociedades respeitem e ponham em ação os princípios da educação inclusiva e intercultural de surdos; b) ser urgente que os professores de surdos ultrapassem lacunas e fragilidades na sua formação, com impactes no desenvolvimento profissional e nas aprendizagens dos estudantes; c) existir ainda um enorme fosso entre os ideais e as práticas; d) assistir-se “a que se possa escrever o “politicamente correto”, sem que exista uma mudança nítida nas vivências de quem participa [como os surdos], em culturas socialmente pouco valorizadas, que designamos por culturas vulneráveis” (César et al., 2014, p. 20, aspas no original) e; e) ser necessário comprometermo-nos na nossa praxis epistemológica, ética, educativa, política e cultural com os princípios que iluminam uma FPS inclusiva e intercultural, desenvolvemos conjuntamente com colaboradores, entre fevereiro e maio de 2014, no Centro de Formação de Escolas António Sérgio (CFEAS), em Lisboa, a realização do Ciclo de Conferências Do gesto à voz-Educação de surdos e inclusão.

Acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), este Ciclo de conferências teve como destinatários privilegiados professores de surdos, contendo com, entre outros, os seguintes objetivos:

- Desenvolver cenários formativos de professores de surdos onde fosse dada voz e poder aos diversos agentes que participam na educação de surdos (especialistas, professores, pais e encarregados de educação, estudantes, ILGP, associações de surdos e de outros profissionais);
- Refletir sobre as problemáticas epistemológicas, conceptuais e pedagógicas que configuram a inclusão escolar e social dos estudantes surdos;
- Partilhar saberes, conhecimentos e práticas conducentes à melhoria da qualidade da educação dos surdos;

- Fomentar a transdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a flexibilidade crítica;
- Propiciar a emergência transições consistentes entre línguas e culturas, bem como entre a Escola e as famílias e entre as comunidade surda e ouvinte, assim como entre outras instituições relacionadas com a inclusão escolar e social dos estudantes surdos;
- Contribuir para o desenvolvimento de um currículo multilíngue, bem como para a equidade no acesso dos estudantes surdos ao sucesso acadêmico e social.

Pretendendo ter abrangência formativa epistemológica, educativa e ético-política, como ilustra o programa deste Ciclo de conferências (ver Anexo I), este evento encontrava-se organizado nos seguintes painéis/eixos temáticos, equivalendo às sessões que o configuraram (N=6):

- I - Surdez, linguagem, comunicação e educação
- II - Educação de surdos: dos princípios às práticas
- III - Desafios da educação de surdos à interpretação
- IV - Os movimentos associativos e a educação de surdos
- V - Educação e inclusão escolar e social dos surdos
- VI - A voz dos estudantes nos processos de inclusão dos Surdos

Neles participaram diversos agentes educativos, surdos e ouvintes (N≈300, por sessão, no total de seis sessões de cerca de cinco horas por sessão), partilhando conhecimentos, práticas, crenças, dúvidas e esperanças. Do total de participantes, 35 foram conferencistas; seis moderadores, sete ILGP. Os restantes participantes eram investigadores, educadores, professores (N≈210), estudantes, seus familiares, entre outros.

Por considerarmos a(s) voz(es) (Bakhtin, 1929/1981) do(s) estudante(s) fundamental(is) para uma FPS consistente e com sentido (Melro, 1999, 2003, 2014a), gostaríamos de salientar a sua importância para a emergência nos professores de surdos de uma consciência epistemológica e ético-política que os comprometa com os princípios configuradores de uma educação multilíngue e intercultural de surdos (Melro, 2014b, Melro & César, 2014a, 2014b, 2016, in press), valorizando-a(s) e apontando serem as suas vozes cruciais à sua concretização (Melro, 1999, 2003, 2014b). Pela importância que as sinergias assumem na afirmação de cenários formativos inclusivos (César, Machado, & Ventura, 2014), saliente-se a equipa de voluntários (N≈23), nos quais se incluem os ILGP, que graciosamente abraçaram este Ciclo, bem como os restantes parceiros (N≈13). Consideramos, assim, que o Ciclo de Conferências Do gesto à voz-Educação de surdos e inclusão contribuiu para uma formação intercultural de professores de surdos, ultrapassando fragilidades, derrubando preconceitos e favorecendo a emergência de representações sociais

mais positivas sobre os surdos e a Escola e mais facilitadoras da emergência do diálogo intercultural entre comunidades: a surda e a ouvinte.

Metodologia

Pretendemos discutir os modos de como o Ciclo de Conferências Do gesto à voz-Educação de surdos e inclusão, desenvolvido pelo investigador e colaboradores no CFEAS, em Lisboa, afirmou cenários formativos interculturais de professores de surdos conducentes ao desenvolvimento de práticas mais facilitadoras da inclusão escolar e social destes estudantes. À compreensão deste fenómeno consideramos ser mais adequada uma abordagem interpretativa de cariz etnográfico (Denzin, 2002), sublinhando a importância dos contextos e das experiências subjetivas na construção dos acontecimentos, desocultando o(s) sentido(s) que os participantes lhes atribuem, permitindo-lhes assumir voz e poder (César, 2013b).

Em coerência com o quadro de referência teórico, com o problema em estudo e com a abordagem interpretativa de cariz etnográfico que a ilumina, esta investigação constitui-se como um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2005), descrevendo, analisando e interpretando, a partir de descrições densas, os modos singulares, porém, complexos, como o Ciclo de Conferência Do gesto à voz- Educação de surdos e inclusão, propiciou aos participantes, em particular aos professores de surdos, acesso a uma formação de professores intercultural que contribua para o desenvolvimento de um currículo multilingue, com impactes na inclusão escolar e social dos surdos, como ilustrámos (Melro, 2014a).

Concebendo a investigação como uma forma de aprendizagem, mas também como uma forma de empowerment dos que nela participam, captando a multiplicidade de vozes que configura o sentido que os indivíduos atribuem ao fenómeno em estudo (César, 2013b), os participantes no estudo foram os cerca de 300 participantes deste Ciclo de conferências – Investigadores, o investigador como observador participante, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP, representantes de associações de surdos e de ILGP, entre outros. Para mantermos o anonimato dos participantes, à exceção dos que figuram em documentos tornados públicos, como programas e outros materiais de divulgação, optámos por lhes atribuir nomes fictícios.

Diversificámos os instrumentos de recolha de dados, procurando ter acesso às vozes que, como diria Hermans (2010), iluminam as diferentes I-positions assumidas pelos participantes, as do investigador incluídas (Hamido & César, 2009), imprimindo inclusividade à investigação desenvolvida (Allan & Slee, 2008; César, 2013b; Hamido & César, 2009). Assim, os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: recolha documental (D), tarefas de inspiração projetiva (TIP),

questionário (Q), conversas informais e observação, no formato de observador participante, registada em diário de bordo (DB).

Procurando desocultar o sentido que configura diversidade de vozes dos participantes, recorreremos à análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), sucessiva e aprofundada, tendo emergido categorias indutivas de análise (César, 2013b). As questões de investigação que seleccionámos para este artigo são as seguintes: (1) Que representações sociais apresentam os participantes sobre a inclusão escolar e social dos estudantes surdos? e; (2) Que processos formativos de professores de surdos se evidenciam como facilitadores da inclusão destes estudantes na Escola?

Resultados

Pela relevância e abrangência epistemológica, educativa e ético política que assume, gostaríamos de iniciar a discussão de resultados com a resposta da Júlia, professora de surdos, à TIP 1, evidenciando ser a FPS um campo de reflexibilidade crítica e de comprometimento pessoal e profissional com a valorização da diversidade dos docentes dos discentes, denotando ser a inclusão bidirecional:

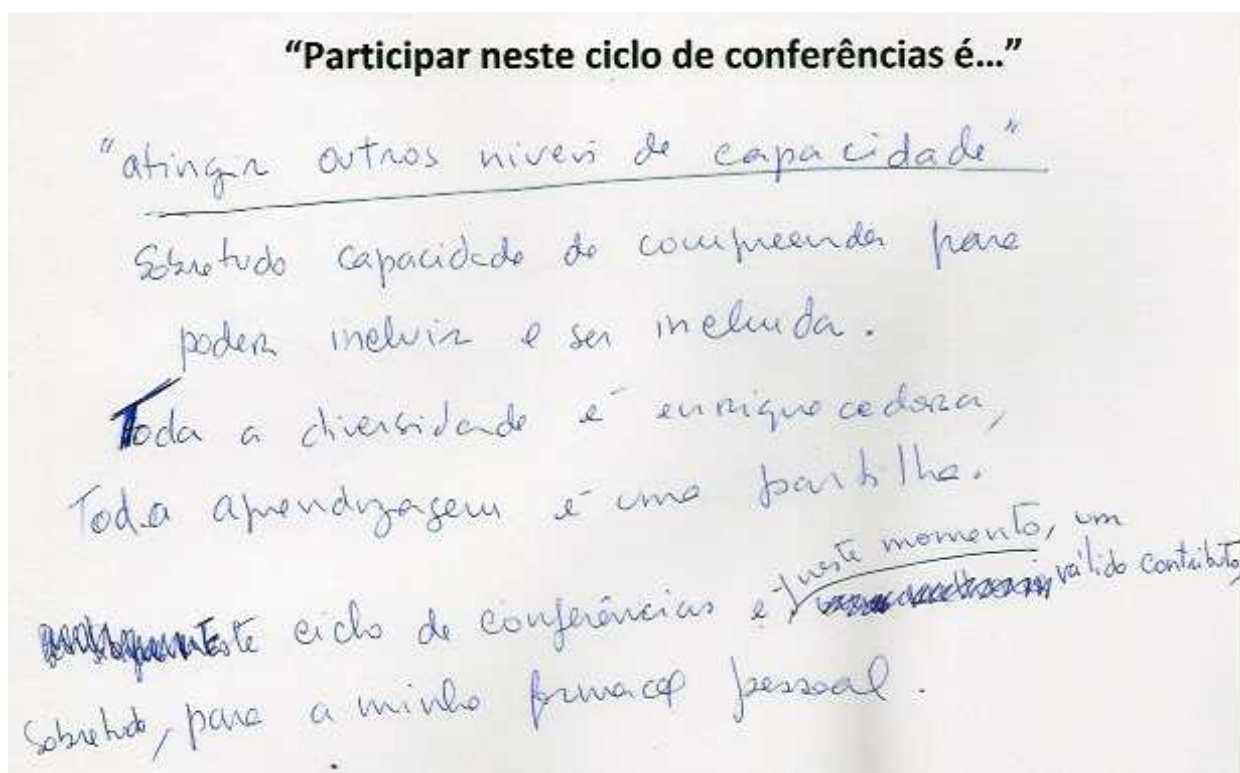


Figura 1 - Resposta da Jona à TIP1, "Participar neste ciclo de conferências é..."

Diríamos que esta docente organiza a sua resposta em duas categorias que se inter-relacionam entre si: a) reflexões sobre os contributos deste Ciclo de conferências para o desenvolvimento profissional e pessoal e; b) reflexões sobre as oportunidades que emergiram deste Ciclo de conferências em poder refletir sobre ideias que iluminam a EIS, como a importância da valorização da diversidade dos surdos pela Escola e pelas sociedades, com impactes no desenvolvimento profissional e pessoal, bem como nas aprendizagens dos estudantes surdos.

Sobre a primeira categoria, esta participante realça que, à semelhança do que ocorreu neste Ciclo de Conferências, é importante que a FPS propicie:

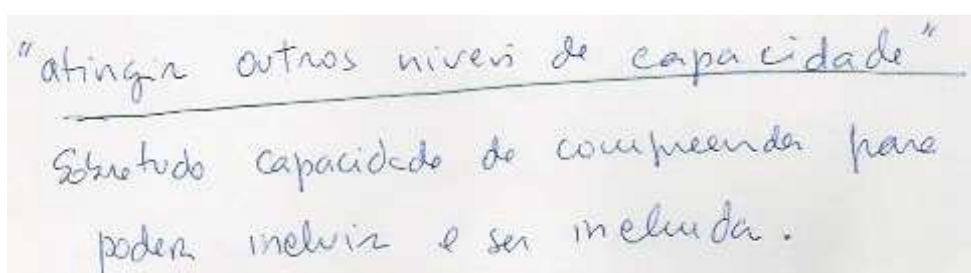


Figura 2 – Fragmento da resposta da Jona à TIP1, “Participar neste ciclo de conferências é...”

O que esta participante salienta é de extrema importância quando o que está em causa é compreender o dever de a Escola, que se quer inclusiva, se afirmar como locus de formação que facilite o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores que educam surdos. Quer dizer, em vez de reproduzir processos formativos inadequados, descontextualizados ou inertes, a Escola deve propiciar aos professores acesso a uma FPS ecologicamente focada e que faça sentido aos que nela participam, concebendo-a como oportunidades formativas únicas e facilitadoras da apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento/mobilização de competências que possibilitam “atingir outros níveis de capacidade” (Júlia, TIP1). Como sublinha esta participante, os professores de surdos devem reconhecer na formação que desenvolvem espaços e tempos privilegiados de flexibilidade crítica inter e intra-pares (Sá-Chaves, 2011; Melro, 2014b, Melro, in press), partilhando conhecimentos e saberes, experiências e práticas, receios e esperanças, pois, como sublinha a Júlia, convém nunca esquecer que “toda a aprendizagem é uma partilha” (TIP1, Júlia). Uma formação que, à semelhança do que ocorreu neste Ciclo de conferências, possibilite aos professores desenvolverem competências de auto e hetero-compreensão para, de modo dialógico e crítico, poderem “incluir” e serem incluídos (Júlia, TIP1).

A última fala desta participante assume particular relevância quando está em causa afirmar escolas acolhedoras de e para todos, os professores incluídos (UNESCO, 1994). Isso pode ser conseguido se a Escola desenvolver processos formativos em que as diferentes vozes dos que neles participam sejam valorizadas, mesmo as divergentes, facilitando a discussão, a distribuição de poder e o diálogo entre as diferentes I-positions que os configuram, com impactes nas construções identitárias, na gestão dos conflitos entre as diversas posições identitárias (I-positions) que se vão desenhando e redesenhando, bem como “nas representações sociais que se constroem, nomeadamente sobre a Escola, os outros, e nós próprios, enquanto indivíduos e enquanto aprendentes” (César et al., 2014, p. 26). Tal significa que ao contribuir para “a formação pessoal” (Júlia, TIP1) e profissional, a FPS pode ser um elemento-chave para a mudança de atitudes e de formas de atuação mais valorizadoras da diversidade dos surdos, fazendo emergir nos seus professores sentimentos como os vivenciados por esta professora, ao afirmar que “toda a diversidade é enriquecedora”, derrubando os preconceitos que impede a inclusão escolar e social dos surdos e que importa ultrapassar (Bagga-Gupta, 2004; Baptista, 2008; Melro, 2014a; Sofiato, 2014).

Também a Mariana, outra professora de surdos, que participou neste Ciclo de conferências, reconhece na sua participação uma oportunidade para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, ajudando-a a responder mais adequadamente aos estudantes surdos que educa. À semelhança de outros participantes, esta professora destaca, de forma esquemática, os diversos aspetos que a participação neste Ciclo de conferências lhe propiciou:

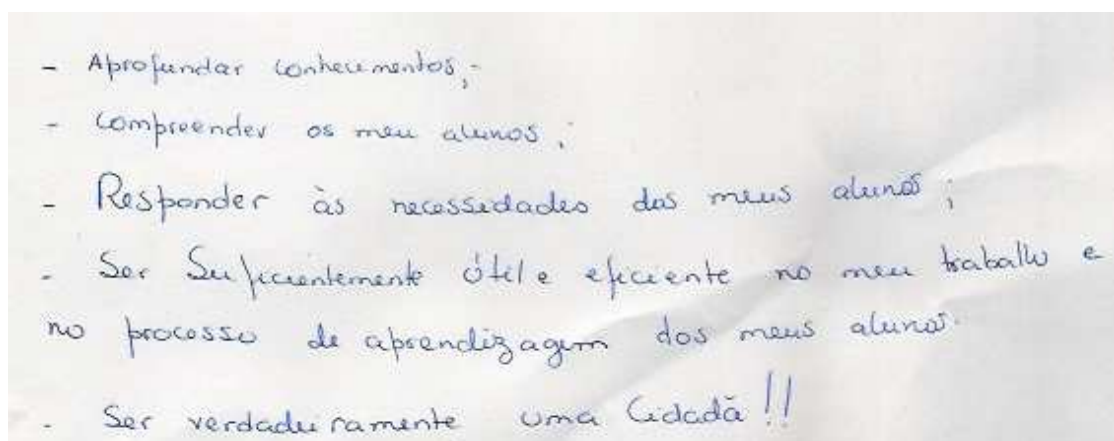
- 
- Aprofundar conhecimentos;
 - Compreender os meus alunos;
 - Responder às necessidades dos meus alunos;
 - Ser Suficientemente útil e eficiente no meu trabalho e no processo de aprendizagem dos meus alunos.
 - Ser verdadeiramente uma Cidadã!!

Figura 3 – Fragmento da resposta da Mariana à TIP1 “Participar neste ciclo de conferências é...”

Apesar de não conseguirmos desocultar a ordem que subjaz ao texto da Mariana, podemos considerar que a sua resposta apresenta uma série de elementos inter-relacionados entre si,

salientando a importância que a participação neste espaço e tempo formativo teve para o desenvolvimento profissional e pessoal, de que o aprofundamento de conhecimentos ou a compreensão das especificidades dos estudantes surdos para que melhor lhe possa responder, são exemplo. Assim, à semelhança do que ocorreu neste Ciclo de conferências, as falas desta professora e de outros participantes apontam ser importante que a FPS seja contextualizada “útil e eficiente” (Mariana, TIP2), isto é, que reflitam e tenha impactes nas práticas que os professores desenvolvem em contexto de sala de aula ou, como refere, de “trabalho”, bem como nas aprendizagens dos estudantes, referidas pela Mariana como “processo de aprendizagem dos alunos” (Mariana, TIP2)- elementos fundamentais para que os surdos tenham equidade no acesso ao sucesso escolar e social, como salientámos noutros estudos por nós desenvolvidos (Melro, 1999, 2003, 2014a)

Pela importância que assume para a compreensão dos processos formativos dos professores de surdos, gostaríamos de salientar um outro elemento focado por esta participante na resposta à TIP1: Ter este Ciclo de conferências propiciado a:



Figura 4 – Fragmento da resposta da Mariana à TIP1 “Participar neste ciclo de conferências é...”

Interpretamos esta afirmação como indicadora de como a FPS deve ser um espaço e tempo de liberdade e de empowerment dos professores (Freire, 1988), valorizando as suas vozes, dando-lhes poder. Quer dizer, uma formação que inclua, que não seja imposta de cima para baixo, mas favoreça as interações verticais e horizontais. Uma formação que emergja das necessidades formativas sentidas e vivenciadas pelos que nela participam nos diferentes cenários, contextos e situações onde atuam. Uma formação que apreça legítima aos olhos dos participantes, reconhecendo-lhe pertinência e relevância científica, pedagógica e praxeológica. Uma formação que não cumpra uma agenda imposta, mas uma agenda escolhida e co-construída pelos próprios, afirmando-os como participantes legítimos dos processos formativos que desenvolvem, arredando formas, mais ou menos explícitas, de participação periférica (Lave & Wenger, 1991) que os impede de afirmarem-se como “verdadeiramente” cidadãos, como salienta esta professora.

Corroborando a posição da Mariana e de outros participantes, a Rita, professora de surdos, salienta ser importante que, tal como ocorreu neste Ciclo de conferências, a FPS deve ser ecologicamente focada e possibilitar

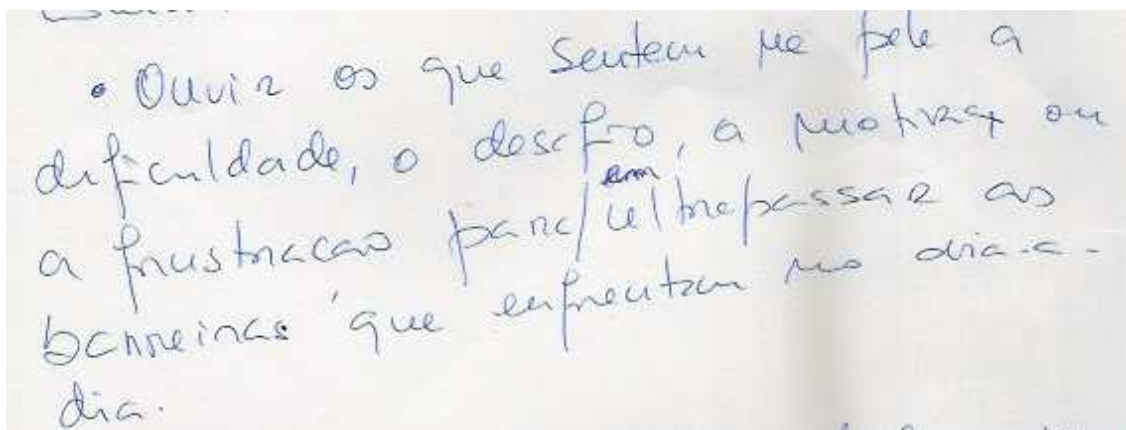


Figura 5 – Fragmento da resposta da Rita à TIP1 “Participar neste ciclo de conferências é...”

Como salienta, é importante que a FPS seja desenvolvida com aqueles que no terreno “sentem na pele” a complexidade epistemológica, ética, cultural e política que a educação de surdos configura (Lane, 1992; Marschark, Lang & Albertini, 2002), auscultando-lhe as vozes, as dificuldades e desafios, as motivações e as frustrações vivenciadas, facilitando construir ferramentas pedagógicas e culturais que possibilite aos professores de surdos “ultrapassar as barreiras que enfrentam no dia-dia” (Rita, TIP1). Uma formação que relembre à Escola não mais poder compactuar com processos formativos que amordacem ou perpetuem o isolamento, o desespero, a frustração ou a angústia que tem configurado a praxis de muitos professores de surdos, como iluminámos (Melro, 1999, 2003, 2014a). Uma formação que perante as adversidades sentidas dê esperança, fazendo com que a Escola se (re)pense e se afirme como locus de desenvolvimento e de otimismo, possibilitando o acesso dos professores de surdos a processos formativos participados, dialógicos e colaborativos. Uma Escola que permitam emergir uma FPS focada em princípios e práticas como os que configuram as comunidades de investigação referidas por (Lipman, 1994), isto é, comunidades que concebe os professores como investigadores que, colaborativamente, interrogam, investigam e produzem conhecimento no e através do diálogo, da colaboração e da partilha de conhecimentos, de experiências e de práticas. Uma formação focada em processo de supervisão ecológicos, participados e colaborativos (Sá-Chaves, 2011) Uma

formação que possibilite, enfim, aos professores de surdos o que a Melissa refere na sua resposta à TIP 1:



Figura 6 – Fragmento da resposta da Melissa à TIP1 “Participar neste ciclo de conferências é...”

Apropriando elementos das culturas surdas, como a visualidade, aqui representada pelo olho aberto, é crucial que a escola possibilite e espelhe a alegria e bem-estar de todos os que nela participam, aqui representada por um sol sorridente, com um olhar acolhedor, apontando ser a inclusão, de uns e de outros, uma experiência possível. Uma experiência, onde a formação é concebida como um espaço e tempo de

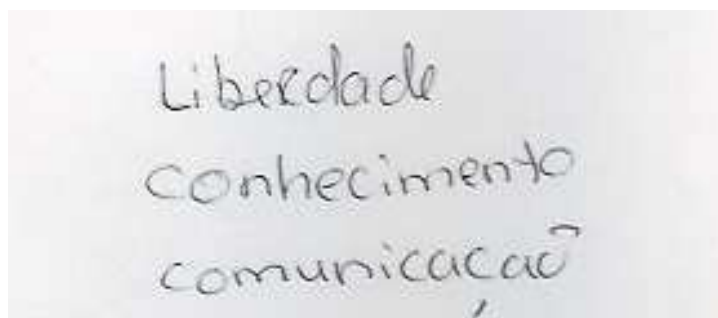


Figura 7 – Resposta da Teresa à TIP3 “A formação de professores na área de educação e surdos é...”

Isso pode ser conseguido se a Escola derrubar barreiras ao desenvolvimento de uma FPS que propicie a emergência de representações sociais mais positivas sobre a Escola, sobre a formação, sobre os professores, bem como sobre os estudantes surdos e as suas famílias, dando “a sensibilidade e a confiança” aos professores “para quando surgirem alunos surdos na sala de aula” (Sara, TIP3), lhes possam responder adequadamente, não gorando as expectativas que estes estudantes e as famílias depositam nos professores e na Escola. Como realça esta docente surda, ao assim atuar, a Escola devolve aos professores de surdos a segurança e confortos muitas vezes perdidos e cuja restauração se torna crucial para que possam implementar, em contexto de sala de aula, princípios de EIS, respondendo positivamente aos desafios abraçaram, de que a materialização de um currículo multilíngue ou, pelo menos, bilíngue é exemplo. Como destaca a Sara, é importante que a Escola se afirme como um espaço e tempo de formação para a equidade e para a inclusividade, como propiciado neste Ciclo de conferências. Uma formação humanista e humanizante, consciencializadora e respeitadora dos direitos humanos que seja capaz de

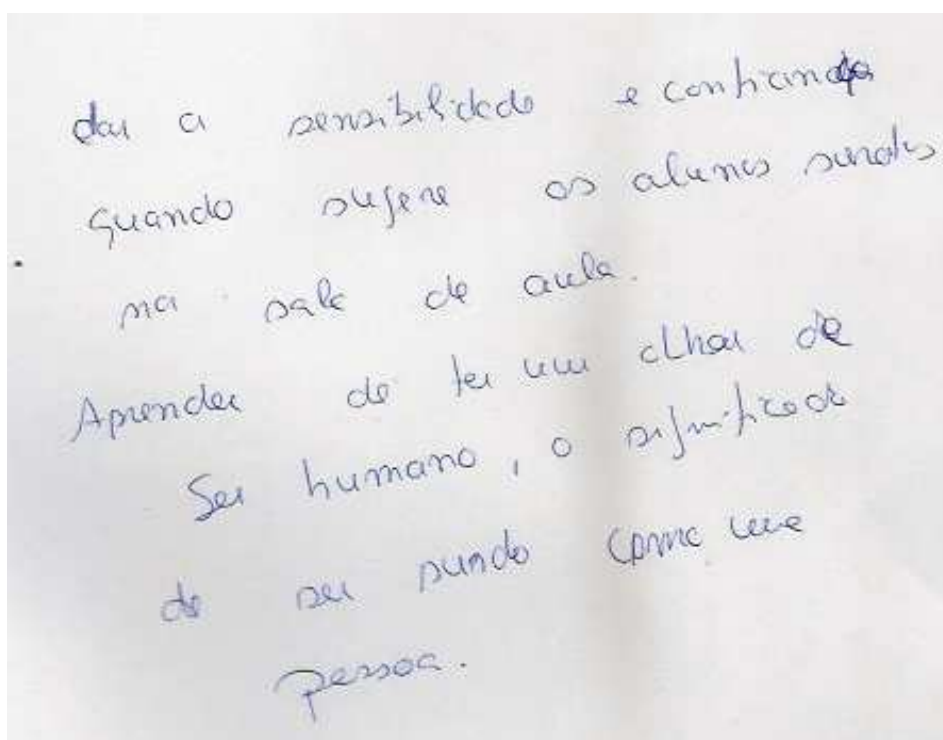


Figura 8 – Resposta da Sara à TIP3 “A formação de professores na área de educação e surdos é...”

Quer dizer, uma FPS que faça com que a Escola propicie a quem nela participa uma tomada de

consciência das dificuldades que uma pessoa [surda] tem tanto a nível académico como profissional, ver como conseguem contornar todas as barreiras que lhe aparecem ao longo da vida” (Resposta da Joana, educadora de infância, Q).

À semelhança de outros participantes, o Sérgio optou por focar um outro elemento de grande importância na FPS: a valorização da língua e cultura surdas, em particular a inclusão da aprendizagem da LGP nos processos formativos dos docentes.

Como realça este professor, é importante que os docentes nas suas trajetórias formativas apropriem a LGP, sendo

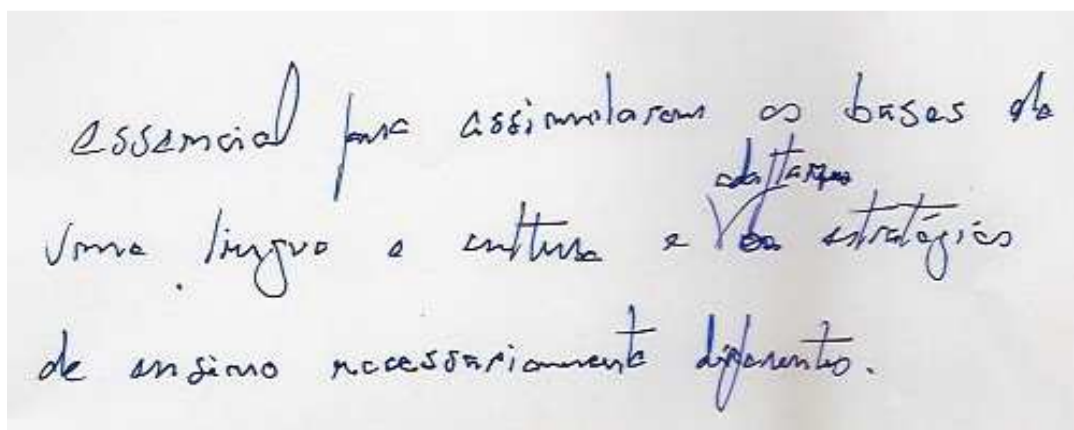


Figura 9 – Resposta do Sérgio à TIP3 “A formação de professores na área de educação e surdos é...”

Embora consideremos que a EIS não se possa reduzir a questões linguísticas (Camargo, 2007; Melro, in press), pensamos, no entanto, ser essencial que os professores de surdos sejam apropriem a LGP, facilitando a emergência de “estratégias de ensino necessariamente diferentes” (Sérgio, TIP1), bem como a emergência de interações pedagógicas mais consistentes e com mais sentido, mais confiantes e mais afetivas. Facilita, de igual modo, a afirmação dos professores como outros significativos para os surdos, devolvendo a estes estudantes e às famílias ser possível os ouvintes conhecerem, respeitarem, reconhecerem e valorizarem a sua língua e a sua cultura. Facilita, também, as interações sociais entre surdos e ouvintes, ultrapassando posições extremistas vivenciadas por ambas as partes, e não mais concebendo uns e outros como inimigos ou como ameaça às respetivas identidades linguísticas e culturais, mas como pares e participantes legítimos das culturas em que participam – a surda e a ouvinte. Facilita, ainda, ser o bilinguismo e a interculturalidade uma experiência possível e não mais entendida como uma espécie de regresso de posições políticas, educativas e culturais extremistas e hegemónicas nada facilitadoras do

diálogo entre culturas, como as que configuraram o Congresso de Milão (Carvalho, 2007; Melro, 2014a, 124b), proibindo os surdos de ser o que são - surdos, oprimindo-os e excluindo-os, e transformando os ouvintes naquilo que não devem nem podem ser: opressores ou colonizadores (Lane, 1992). Facilita, enfim, encurtar as distâncias ou derrubar as barreiras comunicacionais, linguísticas e culturais que durante séculos levou à exclusão mútua de surdos e ouvintes, distribuindo poder e ultrapassando preconceitos, também eles mútuos, afirmando a equidade, a inclusividade e a justiça social tão próprias do diálogo intercultural facilitador da EIS, realizando transições entre línguas e culturas, como ilustrámos (Melro, 2014a).

Considerações finais

Neste estudo discutimos considerámos ser a inclusão dos estudantes surdos, um dos maiores desafios que se colocam à Escola e aos processos formativos que desenvolve, significando afirmar-se a Escola como *locus* inclusividade e de interculturalidade. Isto significa a necessidade de as escolas refletirem criticamente sobre que princípios e que práticas formativas propiciam aos professores que educam surdos a construção de ferramentas pedagógicas e culturais que os faça sentir capacitados para que os surdos tenham equidade no acesso a uma educação de qualidade. Como iluminámos, os professores são elementos-chave na afirmação de cenários educativos e sociais mais interculturais e mais inclusivos, com impactes na inclusão escolar e social dos estudantes surdos. Contudo, apesar dos esforços desenvolvidos, são muito os professores que, em Portugal, referem não ter tido a uma FPS que os capacitasse a cumprir estes ideais. As barreiras vivenciadas pelos professores podem ser derrubadas se a escola propiciar tempos e espaços formativos como os que configurou o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz-Educação de surdos e inclusão*, possibilitando ultrapassar fragilidades e angústias vivenciadas e sentindo-se capazes de desenvolverem um currículo multilinge e intercultural que responda adequadamente às especificidades dos surdos. Isto significa que, á semelhança do que ocorreu nestes Ciclo de conferências, a FPS foque os processos formativos em princípios e práticas que os comprometa ética, epistemo e culturalmente com a afirmação de cenários educativos e sociais mais inclusivos, mais justos, mais equitativos para estes estudantes. Como ilustrámos, muito embora os professores não possam, por si sós, resolver muitos dos problemas sociais e culturais enfrentados pelas escolas na concretização de uma EI, certamente devem saber, como diriam (Zeichner & Liston, 1996), em que consistem essas problemáticas, que políticas e que epistemologias encerram, que ontologias e mundivisões configuram, desvelando o sentido que atribuem às crenças que têm sobre elas, e compreendendo os diferentes modos de como essas questões se

lhes são colocadas nas práticas que desenvolvem, em contexto de sala de aula, e como responderem-lhes, de modo adequado – fito último deste Ciclo de conferências. Quer dizer, uma FPS que seja iluminada por um paradigma epistemológico e educativo que afirme o *empowerment* dos professores, dos estudantes, das famílias e de outros agentes educativos, cujas práticas evitam, como diriam César (2012a, b, 2013a), que as escolas se assumam como reprodutoras das desigualdades sociais, não mais devendo a FPS ficar indiferente ou alheada da mudança educativa, social e cultural rumo a uma educação de surdos mais inclusiva.

Referências bibliográficas

- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Assembleia da República (AR) (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. *Diário da República*, I Série, n.º 146. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Bagga-Gupta, S. (2004). *Literacies and deaf education*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. [Original publicado em Russo, em 1929]
- Baptista, A. J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borges, I., & César, M. (2012). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos no ensino regular. *Interacções*, 8(20), 141-180. URL <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- Camargo, F. (2007). *A produção da surdez nos processos de formação docente das políticas inclusivistas*. URL <http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC03.pdf>
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos no mundo. Breve história dos surdos em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- César, M. (2012a). O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (subtis) de exclusão?. *Interacções*, 8(20), 255-292. URL <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- César, M. (2012b). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 8(21), 68-94. URL <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

- César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.
- César, M., Machado, R., & Ventura, C. (2014). Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. *Interacções*, 10(33), 18-72. Disponível em: [http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6730] Acesso em: 2 de nov. 2016
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Courela, C. & César, M. (2012). Inovação educacional num currículo emancipatório: Um estudo de caso de um jovem adulto. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 326- 363.
- Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Mieleles (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Freire, P. (1983). Extensão ou comunicação? (8.^a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido (17.^a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro. Diário da República - I Série, n.º 4. Lisboa: INCM.
- Melro, J. (1999). *Escola inclusiva: Uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. (Estudo exploratório, apresentado na Universidade de Lisboa, documento policopiado). DEFCUL, Lisboa.
- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: DEFCUL.
- Melro, J. (2014a). *Do gesto à voz. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. URL <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15837>
- Melro, J. (Ed.) (2014b). A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos. *Educação Inclusiva*, 5(1) . [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor, Joaquim Melro]

- Melro, J. (2014c). Língua, participação e poder. *Educação Inclusiva*, 5(1), II–III. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, Editor Joaquim Melro]
- Melro, J. (in press). Formação de professores e educação intercultural de surdos: O caso do Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: educação de surdos e inclusão*. *Revista Espaço INES – Periódico Académico-Científico do Instituto Nacional de Surdos*. [Aceite a 1 de dezembro 2016]
- Melro, J., & César, M. (2002). Escola para todos: Que caminhos? Que trajectos?. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 175-187). Porto: Edições Colibri & SPCE.
- Melro, J., & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasmo (educativo)?. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasmo (educativo)?. In B. Silva, & L. Almeida (Eds.), *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2009a). Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2009b). Educação inclusiva: Acordos nos desacordos da comunidade educativa. In I. Gomes, & R. L. Maia (Eds.), *Special education: From theory to practice* (pp. 157-168). Porto: Universidade Fernando Pessoa. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2009c). *Educação inclusiva: Ideais a cumprir ou desafios a vencer?*. In Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Eds.), *Actas do 1.º congresso internacional ser professor de educação especial*. Almada: PinANDEE. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2010). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação inclusiva*, 1(2), 10-17.
- Melro, J., & César, M. (2012). Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Eds.), *Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas* (vol. I, pp. 255-272). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Melro, J., & César, M. (2013). Educação inclusiva e equidade: Um estudo de caso com adultos surdos do ensino secundário recorrente nocturno. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 550-567). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).

- Melro, J. & César (2014). Inclusão de estudantes adultos surdos no ensino recorrente nocturno: uma (segunda) oportunidade para quem. *Interacções*, 33, 128-162. URL <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Melro, J. & César, M. (2016). Inclusão e equidade na educação de surdos adultos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 614-618.
- Melro, J. & César, M. in press. Educação de surdos* adultos em Portugal: A(s) voz(es) dos professores. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*.
- Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Sofiato, C. G. (2014). Experiência educacional inclusiva e surdez: conquistas e desafios. In: R. Ribeiro. (Org.). *Educação Especial: olhar o presente para pensar o futuro* São Paulo, SP: QuintAventura Livros & UNESP, v. 1, p. 149-171.
- Stake, R. (1995/2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. [Original publicado em Inglês, em 1995].
- Vygotsky, L. (1932/1978a). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press. [Original publicado em russo, em 1932]. URL http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/VygotskyHigherMF.pdf
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science, 1994.
- WORLD FEDERATION FOR THE DEAF (WFD) (2013). *Visions and goals for access to adult education for deaf people*. Helsinki: WDF.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que investiram tempo e esforço para tornarem o Ciclo de Conferências *Do Gesto à Voz - Educação de surdos e inclusão possível*.

Anexo 1

Cartaz/Programa do Ciclo de Conferências Do gesto à voz-Educação de surdos e inclusão, da autoria do Designer Nuno Santos, com fotografia de Hugo Cruz.



António Arroio
ESCOLA ARTÍSTICA

CICLO DE CONFERÊNCIAS: Entre 1 de fevereiro e 17 de maio de 2014

DO GESTO À VOZ:

EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO



1 Fevereiro 2014
08:30-13:00

1. Língua, comunicação, identidade e cultura: Que impactos na educação dos Surdos?
Helena Garinhas (Moderadora) | André Couto | Maria José Freire | Paulo Vaz de Carvalho | Shaiza Jetha

22 Fevereiro 2014
09:00-13:00

2. Educação de Surdos: Princípios e práticas.
Pedro Pereira (Moderador) | Alexandra Perry | Dina Almeida | Diogo Esteves & Margarida César | Helga Madeira | Tiago Almeida

8 Março 2014
09:00-13:00

3. Desafios da educação de Surdos à interpretação.
Telma Courinha (Moderadora) | Cláudia Veiga | Luis Oriola | Luísa Gonçalves | Sofia Figueiredo | Susana Amaral

22 Março 2014
09:00-13:00

4. Movimentos associativos e educação de Surdos.
Natalina Cavaco (Moderadora) | Alexandra Perry & Ângelo Costa | Armando Baltazar | Joana Sousa | Jorge Rodrigues | Pedro Costa

3 Maio 2014
09:00-13:00

5. Educação e inclusão escolar e social dos Surdos.
Filomena Devesa (Moderadora) | Amílcar Morais | Inês Borges, José Manuel Matos & Margarida César | Joaquim Melro & Margarida César | Maria Manuel Nunes & Suzana Teixeira | Marta Morgado

17 Maio 2014
08:30-13:00

6. Processos de inclusão dos Surdos: A voz dos estudantes.
Fernanda Adão (Moderadora) | Frederico Pacheco | Joana Cottim | Joana Rosa | João Quinzico | Marco César | Mariana Couto | Rui Pinheiro | Sheila Andrade

Email: dogestoavoz.cicloconferencias@gmail.com
Facebook: www.facebook.com/dogesto.avoz
Inscrição: <http://goo.gl/fdiUi>

Local de realização: Auditório da Escola Secundária D. Dinis, Lisboa
Entrada gratuita, sujeita a inscrição

- Ação de formação acreditada pelo Conselho
- Científico-Pedagógico da Formação Contínua com o Registo
- N.º CCPFC/ACC-75994/13 na modalidade de Curso de
- Formação, destinado a Educadores de Infância e Professores
- dos Ensinos Básico e Secundário e Professores de Educação
- Especial (25 horas, 1 crédito)

Apoios:



Design: Nuno Santos

Nota Final

O tempo dos professores, hoje

António Nóvoa*

Tenho tido muita sorte na vida. A minha sorte tem um nome: liberdade. A liberdade que os meus pais me deram, que o país me deu. A sorte de, muito jovem, precisamente há quarenta anos, ter entrado na Escola do Magistério Primário de Aveiro. O encontro com o Prof. João Evangelista Loureiro, então vice-reitor da Universidade de Aveiro, que me disse: “parte, forma-te e volta”.

A possibilidade, graças à Fundação Gulbenkian, de ter ido para uma das melhores universidades do mundo, Genebra. A sorte imensa de nela ter encontrado uma geração extraordinária de professores: Daniel Hameline (o meu orientador), Pierre Furter (que me conduziu à educação comparada, abrindo as portas do que seria, anos mais tarde, a minha segunda tese de doutoramento, na Sorbonne), Pierre Dominicé, Michael Huberman, Mireille Cifali, Jean-Paul Bronckart, Walo Hutmacher, Pierre-Henri Zoller, Michel Carton...

A liberdade de, muito jovem, aos 27 anos, Daniel Hameline ter autorizado uma investigação tão arriscada e me ter acompanhado, passo a passo, numa presença que, desde então, tenho procurado honrar na relação com os meus alunos. A sorte de ter sido convidado para assistente da Universidade de Genebra e, assim, ter tido as condições para me dedicar, plenamente, ao meu trabalho.

Convidado a pensar na minha tese, prefiro virar-me, uma vez mais, para os problemas que enfrenta, hoje, a profissão docente. Simplificadamente, tentarei tratá-los a partir de tendências, muito fortes desde o início do século XXI, e que levantam quatro questões: políticas, conhecimento, digital e social.

A questão das políticas

* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Este texto retoma as ideias principais desenvolvidas na conferência de encerramento do congresso O Tempo dos Professores, proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no dia 30 de setembro de 2017, as quais foram publicadas sob o formato de artigo na edição de 8 de novembro de 2017 do Jornal de Letras/Educação.

Desde o início do século XXI, têm surgido novas tendências de “administração” dos professores, cruzando três lógicas distintas.

A primeira é o reforço de dispositivos de avaliação, acentuando não os processos de desenvolvimento profissional, mas o estabelecimento de hierarquias dentro do professorado. Num contexto marcado pela onipresença de indicadores internacionais, estes dispositivos tendem a evoluir para uma remuneração ou premiação dos professores em função dos resultados escolares dos alunos.

A segunda é a intensificação do trabalho dos professores, que vem atingindo níveis impensáveis, seja por via de uma escola transbordante, que quer fazer tudo, seja por via de uma burocratização crescente da vida escolar e docente.

A terceira é a inflação de materiais didáticos e pedagógicos, impressos ou digitais, que se destinam a “facilitar” a acção docente, mas que representam uma diminuição da autonomia dos professores e do seu trabalho profissional.

Ainda que por vias diferentes, todas estas políticas têm consequências nefastas na vida dos professores. Mais do que nunca, é necessário reforçar a profissionalidade docente, através de dinâmicas colaborativas e de uma maior participação dos professores na vida das escolas e nas políticas públicas de educação.

A questão do conhecimento (e da formação)

Desde o início do século XXI, vêm ganhando força políticas que desvalorizam a formação de professores. É um erro grave, que está a ser cometido em vários países e que tem como origem, ou pelo menos como justificação, a “mediocridade” dos programas universitários de formação de professores.

Muitas vezes, o debate fecha-se numa ponderação sobre o peso curricular das “áreas científicas” ou das “áreas pedagógicas”. Mas, por esta via, torna-se impossível reconhecer um terceiro género de conhecimento, o conhecimento profissional docente, que é central para construir percursos de formação profissional.

Ao longo do século XX, foram-se procurando as qualidades, e os comportamentos, e os conhecimentos/capacidades/atitude, e as habilidades, e as competências, que definem o “bom professor”. E daqui deduziram-se orientações para a sua formação. É preciso mudar de perspectiva e pensar antes na forma como cada um se torna professor, como cada um constrói a sua posição como professor.

Esta posição, que é também uma tomada de posição, deve orientar os esforços para constituir uma formação profissional universitária, que só se pode concretizar num “terceiro lugar”, um espaço de ligação entre o ensino superior e as escolas.

A questão digital

Desde o início do século XXI, percebe-se que o modelo escolar, tal como se estabeleceu no século XIX, já não responde às necessidades do presente, em grande parte por causa da revolução digital.

Simplifique-se o argumento de Michel Serres. Só houve três revoluções na história da humanidade: a escrita, o livro e, agora, o digital. Em cada uma destas revoluções mudou tudo na nossa relação com a memória, com os outros, com o tempo e com o conhecimento. Mudou, acima de tudo, a forma como aprendemos.

A metamorfose da escola, no sentido que Edgar Morin dá a este conceito, é inevitável e trará mudanças significativas na identidade profissional e na organização do trabalho docente. Assinalem-se duas transições fundamentais.

Primeira. Depois de lermos o elogio da transmissão, de George Steiner, é impossível não compreendermos a beleza do gesto de passar aos outros uma herança, uma cultura. Mas, hoje, essa transmissão faz-se não de uma forma mecânica, de sentido único, e sim através de um trabalho sistemático e continuado de organização das aprendizagens.

Segunda. As dimensões pessoais de um professor são centrais para compreender a sua forma de agir, a sua pedagogia. Mas, hoje, o trabalho profissional define-se necessariamente por uma ação em equipa, colaborativa, pelo envolvimento de cada professor no conjunto das atividades da escola.

A questão social

Desde o início do século XXI, reforçaram-se tendências de “privatização” da educação, não no sentido tradicional, mas na perspectiva de um recolhimento das crianças em espaços privados, contratando as famílias ou as comunidades os seus próprios tutores ou educadores. São vários os movimentos neste sentido, desde a “liberdade de escolha” até às “escolas alternativas.

Ora, as transformações que a escola necessita deveriam, pelo contrário, reforçar a sua dimensão pública, o espaço público da educação. As evoluções sociais, e em particular o digital, por muito paradoxal que isso seja, têm promovido uma maior fragmentação e um fechamento das crianças em redes sociais de afinidade.

À escola pede-se um trabalho sobre o comum, como já afirmou Maxine Greene, em 1982: “não consigo imaginar um propósito coerente para a educação se alguma coisa comum não emergir num espaço público”.

Educa-se certamente no seio de uma comunidade, mas não para fechar as crianças nas suas fronteiras. Educa-se sempre para a maior comunidade possível, isto é, para a humanidade. Interessa muito o que somos, a nossa identidade, mas no processo educativo interessa sobretudo aquilo que fazem em comum uns com os outros.

Hoje, o trabalho do professor não se esgota no interior da escola, prolonga-se pelo espaço público da educação.

Aqui ficam alguns apontamentos telegráficos. Uma lista de coisas a pensar. Para continuarmos a nossa conversa. Insisto. Tenho tido muita sorte, como se vê pela possibilidade de estar aqui, convosco, a discutir um trabalho publicado há trinta anos.

Neste auditório vejo pessoas que muito influenciaram o meu pensamento, vejo colegas da minha geração, vejo alunos que tanto me ensinaram, vejo muita gente conhecida e desconhecida. Que outra sorte poderia eu desejar, para mim e para o meu trabalho?

APOIO

