

Passado e Futuro da Profissão Docente: diálogos intergeracionais

Coordenação
Amélia Lopes
Leanete Thomas Dotta

Título

PASSADO E FUTURO DA PROFISSÃO DOCENTE: DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS

Coordenação

Amélia Lopes

Leanete Thomas Dotta

Organização

André Freitas

Rita Tavares de Sousa

Edição

Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Revisão Científica

Carla Figueiredo, Daniela Pinto, Hélder Ferraz, Joana Manarte & Marta Sampaio

ISBN

978-989-8471-55-0

Data de Edição

Dezembro de 2023

Projeto de investigação **Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais**, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., com a ref.^a PTDC/CED-EDG/1039/2021, em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto

www.fytid.net | projetoFYT.ID@gmail.com

Este trabalho foi também apoiado por fundos nacionais através da FCT no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE (projetos com as referências UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Os conteúdos da presente publicação são da responsabilidade dos seus autores. Todos os capítulos foram sujeitos a revisão científica por pares.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
“JAMAIS DEVEMOS DESISTIR DOS NOSSOS SONHOS” - DESCOBRIR A PROFISSÃO DE EDUCADOR/A DE INFÂNCIA E PROFESSOR/A DE 1º CICLO EM DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS NO INÍCIO DE FORMAÇÃO	6
Maria Assunção Folque & Ana Arcadinho	
APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES: O QUE OS PROFESSORES E EDUCADORES ORIENTADORES COOPERANTES E OS PROFESSORES E EDUCADORES ESTAGIÁRIOS APRENDEM UNS COM OS OUTROS NA ESCOLA	26
Isabel C. Viana	
APRENDER COM AS GERAÇÕES MAIS VELHAS DE PROFESSORES ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA	50
Amândio Graça & Paula Batista	
(RE)VIVER QUOTIDIANOS PEDAGÓGICOS: VOZES CRUZADAS E APRENDIZAGENS INTERGERACIONAIS DE PROFESSORAS E FUTURAS PROFESSORAS E EDUCADORAS	83
Ricardo Vieira & Ana Maria Vieira	
O PROCESSO PARA AQUI CHEGAR: UMA REFLEXÃO	95
Maria João de Carvalho	
CONCLUSÃO	109

INTRODUÇÃO

São duas as fontes de inspiração do projeto 50 Anos de Docência - fatores de mudança e diálogos intergeracionais (FYT-ID): dar conta da construção da educação escolar em Portugal em tempos de democracia (nos últimos 50 anos) a partir dos relatos, percepções e sentimentos dos professores que os viveram; e contribuir para a identificação de iniciativas escolares e de formação de professores que permitam o diálogo intergeracional entre professores mais velhos e mais novos, no momento enfraquecido devido ao envelhecimento do corpo docente (alargamento da idade da reforma) e simultânea perda de atratividade da profissão.

Com esta última inspiração e objetivo o projeto previu o desenvolvimento de Diálogos Intergeracionais em cinco instituições de formação de professores (universidades e politécnicos) do país: Instituto Politécnico de Leiria, Universidade de Évora, Universidade do Porto (Faculdade de Letras e Faculdade de Desporto); Universidade do Minho e Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

O desafio implicava conceber e implementar projetos promotores de diálogos intergeracionais entre professores veteranos e estudantes em formação sob orientação do professor formador. Em cada situação seriam feitas adaptações tendo em conta a especificidade do contexto curricular – plano de estudos; unidade curricular; tipo de curso, etc.). A adaptação às circunstâncias concretas é parte integrante dos resultados pretendidos. O plano (ponto de partida) incluía os seguintes passos (a serem adaptados em função das condições do contexto e do formador):

- abordagem teórica breve à importância dos diálogos intergeracionais na sociedade contemporânea e nomeadamente na formação de professores;
- abordagem breve à metodologia das histórias de vida em educação;
- identificação de procedimentos chave de condução e transcrição da entrevista de entrevista não diretiva;
- conversa aberta e cuidada entre um/a estudante em formação e a postura e o percurso profissional do professor ou professora veterano/a a entrevistar.

A preparação da entrevista seria feita em grupo, mas cada estudante faria uma entrevista. A conceção da versão multimodal, passo importante para facilitar a disseminação das experiências, seria também feita em grupo, mas com cada diálogo independente dos outros.

Para além do período de desenvolvimento dos diálogos intergeracionais, em cada instituição foi realizado um seminário final de apresentação de uma versão multimodal das histórias registadas no diálogo, para o qual foi convidada a comunidade académica, mas também os professores envolvidos, familiares e outros.

Finalmente foram realizados grupos focais com estudantes e com os formadores participantes com vista a avaliar a experiência e produzir recomendações de políticas de formação.

Este e-book, congrega a descrição das experiências realizadas nas instituições de formação referidas (que num caso envolveu professores cooperantes e respetivos estagiários), as quais foram orientadas pelos formadores autores de cada um dos respetivos capítulos.

“JAMAIS DEVEMOS DESISTIR DOS NOSSOS SONHOS” - DESCOBRIR A PROFISSÃO DE EDUCADOR/A DE INFÂNCIA E PROFESSOR/A DE 1º CICLO EM DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS NO INÍCIO DE FORMAÇÃO

Maria Assunção Folque

Universidade de Évora; Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE)

Ana Arcadinho

Universidade de Évora; Centro de investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE); Bolseira da FCT 2020.04814.BD

INTRODUÇÃO

Neste capítulo relatamos a “experiência formadora” (Josso, 2004) vivida em Évora por oito estudantes/investigadoras da Licenciatura em Educação Básica (LEB), participantes no Projeto FYT-ID Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais (PTDC/CED-EDG/1039/2021), a partir das narrativas escritas sobre os diálogos que realizaram com educadoras e professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Propomo-nos assim contar o processo que potenciou estes diálogos, bem como os significados que se foram co-construindo nesta experiência de conhecer histórias de educadoras de infância e professoras do 1º CEB que iniciaram a sua vida profissional antes ou logo a seguir ao 25 de abril de 1974. É nosso objetivo explorar as aprendizagens significativas que as futuras educadoras de infância e professoras do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) participantes neste estudo destacam a partir de diálogos intergeracionais com docentes que se aproximam agora da idade da reforma. Por último, esperamos contribuir para uma compreensão mais rica sobre o potencial formativo destes diálogos intergeracionais entre docentes e o modo como eles podem tomar forma no contexto da formação inicial de professores.

A realização destas narrativas foi integrada na Unidade Curricular (UC) de Introdução à Investigação Educacional da LEB da Universidade de Évora. Esta UC tem lugar no segundo de cinco anos de formação da licenciatura, numa fase precoce da formação de quem quer vir a ser educador de infância ou professor do 1º e/ou 2º Ciclo do Ensino Básico. Este projeto assume uma coerência intrínseca com o projeto de formação de educadores de infância e professores desta licenciatura que procura promover a “Centralidade da profissão na formação” (Folque, 2018, p. 42), em linha com Nóvoa (2017) quando nos diz: “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (p. 1122).

Um das atividades com maior impacto nos estudantes no primeiro ano da LEB são as sessões abertas de Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e do professor do 1º CEB. Nelas são convidados a testemunhar educadores de infância e professores do 1º CEB, contando os seus percursos profissionais e o modo como foram reconstruindo seu modo de ver e fazer a sua profissão. Estes relatos inspiram os alunos para uma profissionalidade fortemente comprometida com a aprendizagem de todas as crianças e com o desenvolvimento da sociedade contemporânea, amplificando o seu projeto profissional, por vezes, ainda incipiente nesta fase do curso. Simultaneamente, é um espaço e um tempo de partilha de vivências, da complexidade da profissão e dos momentos sócio históricos que a constituíram (Folque, 2018, p. 43).

Neste sentido, ao longo da formação na Universidade de Évora, procuramos de diversos modos “trazer a produção de conhecimento profissional para a Universidade” (Folque, 2018, p. 43): nas “Histórias profissionais na 1ª pessoa: identidade do educador de infância e do professor do 1º CEB” referidas anteriormente; fazendo circular, nas bibliografias das diversas UC, textos produzidos por estes docentes; e incentivamos a participação frequente dos educadores e professores em aulas e em conferências apresentando (conceituando) a sua profissão de forma mais global ou específica; pela participação recorrente em projetos de investigação; e por último assumindo uma especial centralidade no acolhimento dos estudantes nos contextos educativos no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, na linha do que Nóvoa (2017, p. 1116) chamou “casa comum da formação e da profissão”.

O primeiro passo do projeto FYT-ID na Universidade de Évora foi encontrar o espaço-tempo para tornar possível a proposta. Depois de consideradas as possibilidades dadas pelos planos de estudo e calendarização do projeto, elegeu-se o contexto da UC supramencionada para a implementação. A proposta foi acolhida com grande abertura e reconhecimento do seu valor formativo pelo professor da UC. Ela seria implementada por um grupo de oito estudantes de uma turma de trinta e seis que iriam estudar as entrevistas narrativas enquanto modalidade de investigação, procedimento habitual no âmbito desta UC. A diferença face aos colegas da turma seria que estes grupos iriam participar num projeto de investigação e ter assim a oportunidade de implementar a modalidade de investigação. Para tal seriam apoiadas em sessões extra-aulas pelas autoras deste capítulo e pelas colegas do projeto FYT-ID num processo de tutorias colaborativas. A escolha deste contexto comportava o risco de se tratar de uma fase muito inicial da formação e poder assim constituir-se como um desafio demasiado complexo para as estudantes. Por outro lado, entendendo o projeto como uma dimensão formativa, este seria uma excelente oportunidade para aprender sobre investigação participando nas atividades da investigação, outro aspeto do projeto de formação que procuramos levar a cabo na Universidade de Évora (Folque, 2018).

A equipa de investigação dos diálogos intergeracionais em Évora, Assunção Folque e Ana Arcadinho, contou com a colaboração do Professor Doutor António Borralho, docente responsável pela UC de Introdução à Investigação Educacional e da Professora Doutora Conceição Leal da Costa. Estes docentes foram interlocutores significativos no “Seminário 50 anos de docência: diálogos intergeracionais” que ocorreu em junho de 2023, ao comentar as apresentações das narrativas em produtos multimodais elaborados pelas estudantes.

Cada um dos estudantes que participou no projeto entrevistou uma docente já reformada ou próxima da reforma, totalizando três educadoras de infância e cinco professoras de 1º CEB.

O projeto que aqui analisamos decorreu entre fevereiro e junho de 2023 no âmbito do funcionamento da UC, tendo sido complementado por um grupo de discussão focalizada em setembro do mesmo ano. As estudantes participantes elaboraram um relatório de investigação em que documentaram todo o processo, incluindo um “diário de investigador” com as notas de campo realizadas ao longo do mesmo. Procedeu-se a uma análise temática destes relatórios onde se procurou narrar o processo que potenciou os diálogos intergeracionais, dar visibilidade aos significados que se foram co-construindo e às aprendizagens significativas referidos pelas estudantes nos respetivos relatórios.

A análise dos relatórios será apresentada em duas secções: aprender investigando - narrativa de um processo; e aprendizagens significativas em diálogo intergeracional. Em modo de síntese conclusiva surgem, no final, os contributos do caso da Universidade de Évora para pensar os diálogos intergeracionais na formação docente.

APRENDER INVESTIGANDO - NARRATIVA DE UM PROCESSO

Mobilização das estudantes para o projeto

O Projeto FYT-ID foi pela primeira vez apresentado às estudantes pelo professor da UC na primeira aula do semestre, com apoio de um Power-point onde se apresentou o projeto, o objetivo geral e os objetivos específicos, nomeadamente:

- Participar nos diálogos intergeracionais entrevistando um/a educador/a ou professor/a que iniciou a sua vida profissional nos anos 70/80 do Séc. XX;
- Experimentar e aprender sobre a metodologia das narrativas biográficas /histórias de vida;
- Produzir narrativas de vida de professores e apresentar em versão multimodal;

- Participar em encontros com estudantes de outras instituições do Ensino Superior.

Terminava-se dizendo que “A equipa de Évora precisa de dois grupos de 4 elementos que serão acompanhados em aula da UC e em Orientação tutorial com a Prof^a Assunção Folque e pela Dr^a Ana Arcadinho” e perguntando: Queres fazer parte de um projeto de investigação financiado pela FCT? (Power-Point de Folque e Arcadinho)

Na aula seguinte “Retomei os objetivos do projeto e o que no meu entender seria a proposta aliciante que tinha para lhes fazer. (...) Sentindo as/os estudantes sintonizadas, fiz-lhes uma pergunta: Os/as professores/as que lecionaram entre os anos 70 do Séc. XX e os anos 20 do Séc. XXI – O que têm para nos contar? Esta pergunta tinha como intenção a partilha de significados atribuídos pelas estudantes à proposta do projeto no seu todo (...) e assim, trazê-las para dentro do processo (...)” (Diário investigadora Folque, 2023)

“O nome do projeto chamou-me logo a atenção devido a serem cinquenta anos de docência, e à medida que a professora ia falando mais sobre ele ia despertando também a minha curiosidade e a querer participar nele. (Relatório Mara, p.3)”

“Cada vez gostava mais da ideia de poder receber as palavras e a história de alguém com mais experiência que eu nesta área, por isso, soube que estaria a fazer a coisa certa ao participar no projeto. (Relatório Sofia, p.5)”

“Achei uma iniciativa bastante interessante, uma vez que vamos ficar a conhecer diversas histórias de docência, algo que considero bastante importante tendo em conta a futura profissão que iremos desempenhar. Para além disso, iremos ouvir também testemunhos reais acerca do 25 de Abril e de que forma isso influenciou a educação. (Notas de campo Filipa, 16/02/2023)”

A motivação para participar e os sentidos atribuídos pelas estudantes prometiam um envolvimento significativo: a oportunidade para receber ‘um legado’ de profissionais mais experientes; os métodos utilizados pelas docentes e a adaptação às mudanças; as diferenças no ensino ao longo do tempo; as dificuldades da profissão e modos como as ultrapassaram; aspetos mais positivos e interessantes do percurso profissional; perspetivas face às mudanças políticas, nomeadamente sobre o 25 de abril.

Metodologia de trabalho – como nos organizamos

Constituíram-se dois grupos de trabalho, cada um com quatro estudantes, de modo a trabalharem em colaboração sobre o tema das entrevistas narrativas e para que posteriormente pudessem apoiar-se para realizar as entrevistas às educadoras e professoras. Algumas atividades do projeto integraram-se no

decorrer das aulas da UC à quinta-feira e outras em seções suplementares. As reuniões da equipa de investigação com os dois grupos de estudantes aconteceram todas as quartas-feiras ao longo de seis semanas. Criou-se uma pasta na Drive para partilha dos materiais do projeto em curso: textos, apresentações PPT, guiões em construção, transcrições de entrevistas, relatórios finais, produtos multimodais. Esta partilha de documentos permitia a co-construção dos processos individuais de cada estudante em diálogo com as professoras e umas com as outras.

Aprender sobre entrevistas narrativas

Aprender sobre entrevistas narrativas tomou alguma centralidade do projeto em Évora na medida em que ele se contextualizou na UC de Introdução à Investigação Educacional. Neste sentido algumas das atividades foram estruturadas pelo professor da UC e seriam comuns à turma: pesquisar em pequenos grupos sobre uma modalidade de investigação em estudo e apresentação na turma. Antes do processo de pesquisa por parte dos/as estudantes, decorreu uma aula sobre entrevistas narrativas em que a Dra. Ana Arcadinho partilhou a sua experiência de investigação no âmbito do doutoramento em que utilizou igualmente esta modalidade de entrevista (Arcadinho, Folque e Leal-da-Costa, 2022).

“Ao longo da apresentação foram descritos vários tópicos como, por exemplo, a metodologia, as fases de investigação, como elaborar um guião e algumas componentes de análise das narrativas. A Dra. Ana Arcadinho também disponibilizou o seu guião para nos dar algumas “luzes” e ideias para construirmos o nosso. (Relatório Cátia, p.5)”

Pesquisa em grupo sobre entrevistas narrativas e apresentação à turma.

“Em grupo, realizámos uma tarefa onde tínhamos de responder a 3 questões: O que é a modalidade das entrevistas narrativas? Quais são as principais características desta modalidade de investigação?; Qual é a abordagem onde melhor se enquadra essa modalidade e porquê? (Relatório Cátia, p.5)”

“A entrevista narrativa é uma modalidade que não apresenta uma estrutura a ser seguida, ou seja, o investigador no decorrer da conversa está interessado na história do participante e não propriamente em perguntas e respostas (Bolívar, 2012). (Relatório Sara, p. 4)”

“(…) Apresentámos o nosso trabalho acerca das histórias de vida. Na minha opinião a realização desta apresentação foi bastante enriquecedora, porque, para além de aprendermos e ficarmos a conhecer melhor esta modalidade de investigação, ficámos a conhecer as suas características o que também nos ajudou a pensar na realização das entrevistas do projeto FYT-ID.

Também aprendi outras modalidades de investigação que existem com as apresentações dos meus colegas. (Notas de campo Mara, 23/03/2023)”

Realização de entrevistas narrativas ao vivo

No dia 29 de março tivemos uma sessão com os grupos de estudantes/investigadoras onde iríamos proceder à realização de entrevistas narrativas ao vivo. Esta experiência tinha como objetivo desvendar o que fazer na prática, depois das pesquisas e das aulas teóricas sobre as entrevistas. Realizamos duas entrevistas com estudantes que se voluntariaram para ser entrevistadas. No final de cada entrevista, partilhamos em grupo os aspetos que cada uma tinha observado, sentido ou dado particular atenção.

“A Dr.^a Ana e a Prof.^a Assunção mostraram de forma muito coerente como se deve comunicar com a pessoa. A maneira como a Dra. Ana Arcadinho entrevistou a colega foi de uma forma calma e clara e um aspeto bastante positivo que devo destacar é o facto de a Dr.^a Ana ao longo do diálogo ir também ela partilhando episódios da sua vida, o que fez com que a colega participante se sentisse mais segura e mesmo até quando precisava de pensar mais um bocadinho na resposta, a Ana ia ajudando com partilhas suas. (Relatório Dora, p.6)”

“Ao longo da sessão houve alguns aspetos que achei muito interessantes. Em primeiro lugar devemos sempre informar o entrevistado que está a ser filmado e gravado e se o mesmo o permite. Por outro lado, o entrevistado pode escolher que a sua entrevista seja anónima. É, também, igualmente importante que deixemos o participante confortável e também que o próprio investigador conte algum acontecimento relevante sobre a sua vida. (Relatório Cátia, p.5)”

“Com isto consegui sentir-me mais tranquila para quando fosse a altura de entrevistar uma professora/educadora, pois já tenho um exemplo visual de como o fazer. (Relatório Sara, p. 7)”

Produção escrita de auto narrativas

Desafiamos as estudantes a escreverem as suas próprias auto-narrativas para poderem aproximar-se da experiência da narração de um percurso de vida enquanto processo formativo (Lira & Passegi, 2021).

“As professoras também nos pediram para fazer uma auto-narrativa, pois já que íamos entrevistar professores poderíamos fazer esse exercício a nós mesmas e contarmos ou escrevermos a história do nosso percurso académico. Na minha auto-narrativa explico como quis ser professora. Também refiro que a minha escolha durante os anos mudou, pois eu queria seguir história, mas depois decidi ser professora. Explico o processo até chegar onde estou hoje. (...) A minha auto-narrativa ajudou-me no projeto, pois foi bom para mim refletir sobre a minha história e ao escrevê-la fiquei com algumas ideias de questões para o guião. (Relatório Mara, p. 8)”

Escolha e mobilização das educadoras e professoras

A escolha e a mobilização dos participantes numa investigação é um processo complexo que exige por parte do investigador alguns cuidados, nomeadamente a escolha intencional dos participantes que possa responder aos objetivos de investigação, os aspetos éticos e a apresentação clara do projeto de investigação e dos processos metodológicos aos participantes.

As estudantes não ficaram indiferentes a estas exigências e nos contactos que efetuaram às educadoras/professoras foram compreendendo como podiam proceder à sua mobilização para participarem no projeto.

“O primeiro desafio que senti enquanto realizava este trabalho foi a escolha de um participante para entrevistar. Inicialmente, pensei em entrevistar a minha educadora, mas descobri que tinha começado a lecionar demasiado tarde. Fiquei um bocado “perdida”, mas com a ajuda da professora Assunção consegui superar este obstáculo, e entrevistei a educadora que a professora me indicou. (Relatório Filipa, p.7)”

“Consegui falar com a minha prima hoje e concordou em fazer a entrevista. Estou muito feliz, falei um bocadinho com ela por mensagem e a professora disse-me que começou a lecionar em 1969 por isso ainda antes do 25 de abril. Assim vou poder fazer-lhe mesmo questões sobre o antes e depois. Ainda não sei bem como é que vou para Vale do Pereiro que é onde a prima mora, mas isso logo se vê, primeiro vou ter de me preocupar em fazer o guião. (Notas de campo, Rute)”

Foi interessante verificar que as escolhas tiveram claramente um pendor relacional pessoal. O entusiasmo com o projeto relacionava-se em muitos casos com a expectativa de entrevistar a sua educadora ou uma parente que seria já para algumas uma figura referência.

Construir os guiões das entrevistas: um processo individual e coletivo

Os guiões das entrevistas narrativas foram construídos tendo em conta os objetivos do projeto e as curiosidades das estudantes, face às quais foram inventariados alguns temas como pontos de partida.

As estudantes construíram os guiões com uma estrutura aberta e flexível, dividida por eixos temáticos e com um tópico inicial para narração (Schütze, 2011) que permitisse o diálogo e a reflexão no momento de entrevista.


“Começámos por elaborar algumas perguntas, individualmente, que nos faziam sentido e em que tínhamos curiosidade em perguntar à pessoa que iríamos entrevistar. Então, formulei várias questões que me fariam sentido perguntar à professora. Gostaria de saber o porquê da escolha da profissão e se tinha sido feliz enquanto exerceu a prática profissional. Por outro lado, também tinha

curiosidade nos desafios que enfrentou enquanto lecionou e nas memórias que tinha. As mudanças no ensino após o 25 de abril também me despertavam interesse, bem como como era o ensino até essa altura. Seguidamente, houve um momento de partilha entre nós para mostrarmos umas às outras as questões que tínhamos escrito. (Relatório Cátia, p.5-6)”

“Depois de todas apresentarem estivemos a debater algumas ideias que foram surgindo e fizemos algumas observações em conjunto. Posto isto, escrevemos também as preocupações que cada uma de nós sentia em relação ao futuro enquanto educadoras/professoras e cada uma apresentou as suas preocupações e dúvidas. Este foi o primeiro passo para depois começarmos a preparar os guiões individualmente. [...] Seguidamente, dei asas à imaginação e comecei a preparar o meu guião para poder realizar a entrevista. Defini os temas e depois criei os meus objetivos com base nos objetivos do projeto. (Relatório Dora, p.6)”

“Com esta primeira fase concluída, o próximo passo seria transformar as nossas questões em temas. Nesta parte senti alguma dificuldade pois não sabia ao certo como fazer da melhor forma, no entanto, as sugestões das professoras orientadoras ajudaram-me imenso. (Relatório Sofia, p.4)”

“O passo seguinte foi construir o tópico inicial (...). No tópico inicial tive sempre em consideração que este tinha de incluir os temas do meu guião assim como também deixar explícito que a professora tinha toda a liberdade para partilhar algo que gostasse e quisesse. (Relatório Rute, p.5)”



Guião

Eixo 1: Percorso académico
Objetivos: conhecer o percurso académico e compreender e conhecer as razões académicas

Eixo 2: Escolha da profissão
Objetivos: conhecer e compreender os quais foram os motivos da escolha da profissão

Eixo 3: A entrada na profissão
Objetivos: conhecer e compreender o momento de entrada na profissão; conhecer as dificuldades ou desafios que sentiu nos primeiros anos de profissão.

Eixo 4: O ensino antes e após o 25 de abril de 1974
Objetivos: conhecer e compreender como era o ensino antes do 25 de abril de 1974; conhecer e compreender as mudanças no ensino após o 25 de abril; conhecer o impacto que estas mudanças tiveram na profissão.

Tópico inicial
Antes de iniciarmos a nossa entrevista deixe-me dizer-lhe que estou muito contente por ter aceitado fazer esta entrevista porque já algum tempo que não falávamos e isto também será uma forma de nos reencontrarmos e de eu perceber também um pouco melhor sobre a sua profissão, tendo em conta que também escolhi ser educadora/ professora. Sendo assim, gostaria de saber se autoriza que esta conversa seja gravada em áudio e em vídeo e se podemos utilizar o seu nome ou pretende manter anonimato.
Nesta conversa, estarei atenta a ouvir as suas experiências e motivações que possam ter influenciado ou mesmo ocorrido na sua profissão. O objetivo da conversa é tentar compreender o porquê de ter escolhido esta profissão, quais foram os fatores que contribuíram para a sua escolha e as mudanças que ocorreram após o 25 de abril e conhecer a sua vida profissional em maior detalhe. Qualquer outro tema que ache pertinente para esta conversa terei todo o gosto em ouvir. Portanto, quando quiser pode começar.

Figura 1. Guião de entrevista da Paula

Diálogos intergeracionais em ação

As entrevistas narrativas foram realizadas num ambiente escolhido pelas educadoras e professoras, nos seus contextos de trabalho ou nas suas próprias casas. Para além de compreendermos a importância que os diálogos tiveram para as estudantes, também entendemos o quanto foi importante para a oportunidade de visitar os contextos escolares e de estarem dentro das salas e observarem o trabalho que é realizado com as crianças.

“Chegou o grande dia da entrevista! Combinei com a professora Fátima fazermos a entrevista às 15h:30m. A entrevista decorreu na sala de estar da casa da professora porque lhe sugeri que fosse num sítio onde se sentisse confortável. Apesar de estar um pouco nervosa, penso que a conversa fluiu e correu bem. A professora expôs algumas das suas experiências, assim como eu também falei um pouco dos meus medos na profissão de educadora/professora. Gostei muito de reaver a minha professora de 1º Ciclo. (Notas de campo Paula, 06/05/2023)”

“A entrevista à Professora Helena foi realizada na Escola Primária da Senhora da Glória, onde a professora atualmente trabalha. A professora não autorizou a gravação em vídeo, então só fizemos em áudio. Toda a conversa foi muito leve, o que possibilitou afastar o nervosismo, tanto da minha parte, como da parte da professora. Esta entrevista foi produtiva, na medida em que pude aprender e escutar a perspectiva de alguém tão experiente e com tantas histórias para contar. (Relatório Sofia, p.5)”

“A entrevista decorreu no dia 2 de maio, no Jardim de Infância dos Canaviais, eu desloquei-me até lá com duas colegas que me foram auxiliar com as gravações e as fotografias, para eu poder dedicar-me só ao diálogo com a educadora Mariana. Foi uma longa conversa, em que a educadora respondeu a todos os objetivos do guião e partilhou muitas experiências sobre a sua vida, eu também partilhei com ela algumas das minhas experiências. Em vários pontos desta entrevista revi-me em algumas palavras da educadora, identifiquei-me muito com ela por exemplo quando referiu que vivia num monte e faz referência à infância feliz, os meus avós também tinham um monte e eu fui lá muito feliz quando era criança. No fim, mostrou-nos objetos e memórias que fizeram parte do seu percurso enquanto educadora. (Relatório Dora, p.8)”

“Fui até à escola da Malagueira para realizar a entrevista à educadora. Embora tenha sido uma entrevista curta, foi bastante interessante, uma vez que a partir da mesma foi possível ouvir um relato de como era ser educador (e tirar o curso para o ser) há cerca de 40 anos. A educadora mostrou um trabalho realizado por uma aluna no âmbito do 25 de abril, e na minha opinião foi um trabalho bastante interessante. Tive ainda a oportunidade de visitar ambas as salas de pré-escolar, pelo que gostei muito de como estavam organizadas. (Notas de campo Filipa, 04/05/2023)”

“Eu e a minha colega dirigimo-nos à casa da Professora Inês para realizar a entrevista. Como combinado anteriormente, a Professora levou e partilhou connosco um objeto (uma carta de um aluno) que foi muito enriquecedor para a entrevista. Foi muito gratificante fazer-lhe a entrevista, visto que demonstrou

grande empenho e dedicação na mesma e contou-nos várias histórias da sua vida. (Relatório Cátia, p.8)”

“Durante a entrevista eu e a professora conversámos acerca de diversos temas, mas à medida que conversávamos ia-me lembrando de outros aspetos que gostaria de saber. A entrevista foi uma conversa das duas partes, porque a professora ia respondendo às minhas questões, mas eu também ia dando algumas opiniões e relatando um pouco acerca da minha experiência, nomeadamente no curso. (Relatório Mara, p.6-7)”

Transcrição e análise dos diálogos intergeracionais

A transcrição e análise das entrevistas narrativas decorreram de modo sequencial. As estudantes realizaram uma análise de conteúdo às narrativas produzidas, tendo em vista os eixos temáticos e os objetivos que constavam nos guiões orientadores.

“Depois de fazer a entrevista foi necessário fazer a transcrição e análise desta. Tenho a dizer que para mim foi surpresa. Não estava à espera de demorar tanto tempo nem que fosse tanto texto. Falado não parecia tanta informação. Também achei este processo muito importante pois só com a transcrição da entrevista é que notei alguns aspetos que até aqui ainda não tinha notado. Depois de fazer a transcrição fiz a análise desta. Para fazer a análise fui usando sempre as notas de campo. (Relatório Rute, p.6)”

“Da análise destaco as mudanças no ensino antes e após o 25 de abril de 1974, que foi um dos eixos principais da entrevista em que a professora explicou algumas mudanças como a limpeza das salas, mistura entre rapazes e raparigas nas turmas, os métodos de ensino da professora, pois ela nunca usou gritos, nem violência (reguadas) e os conselhos para os futuros profissionais como o gosto pela profissão, fazer objetivos realistas e a melhor maneira de trabalhar com as crianças e com os seus pais. (Relatório Mara, p.8)”

“Feita a entrevista, procedi à transcrição da mesma e depois à sua análise focando nas partes mais interessantes que decorreram ao longo da conversa e que queria abordar no produto multimodal. A educadora também fez a sua análise corrigindo alguns aspetos em que se “engasgava” por se sentir nervosa. (Relatório Dora, p.9)”

Construção dos produtos multimodais

O processo de construção dos produtos multimodais foi a última etapa dos diálogos intergeracionais que exigiu a síntese de tudo o que foi falado, permitindo às estudantes uma tomada de consciência e uma reflexão sobre os processos formativos e investigativos em que estiveram envolvidas. Neste processo de construção dos vídeos, algumas estudantes voltaram ao contacto com as educadoras e professoras, havendo um maior envolvimento por parte das docentes na produção das suas narrativas.

“Pedi algumas fotos à professora Joaquina para que o vídeo demonstrasse bem a sua sala que foi uma das partes da entrevista que achei mais importante e interessante, principalmente quando a professora menciona que antes do 25 de Abril as salas não tinham nada (Relatório Rute, p.6)”

“Na construção do produto multimodal, de início senti-me um pouco perdida, pois não sabia muito bem por onde começar ou como estruturar o trabalho. No entanto, fiz um pequeno esquema daquilo que queria colocar e de que forma gostaria de narrar a entrevista. Então, com as narrações gravadas, procedi aos cortes da entrevista, deixando assim apenas as partes que achei que deveriam aparecer e comecei a conectar as narrações e os áudios como tinha projetado. Depois pedi à professora Helena que me enviasse algumas fotografias suas, quer antigas, quer mais recentes, para poder colocar no vídeo. (Relatório Sofia, p.6)”

“Usei o editor “CapCut” e cortei algumas partes do vídeo, ficando assim as mais relevantes. Por fim, adicionei algumas fotografias que pedi à professora Fátima, nomeadamente, as que tirou quando era criança, quando andava a estudar no magistério e no momento em que começou a lecionar. Para tornar este vídeo mais apelativo fui buscar algumas imagens dos sítios onde lecionou e outras dos arquivos da RTP, utilizando a minha voz por cima de maneira a fazer uma pequena introdução ao que a professora Fátima iria referir a seguir. Uns dias antes de finalizar o meu trabalho tive a ideia de ser a professora Fátima a apresentar-se fazendo assim um vídeo dela no início e no fim do vídeo.(Relatório Paula, p.12)”

Diário de investigador

Sugerimos às estudantes a construção de um diário de investigador para organizarem e registar as notas de campo e os procedimentos do projeto (Flick, 2005). Estes diários resultaram em produções valiosas para a autorreflexão das estudantes sobre as suas aprendizagens ao longo do processo de investigação e em simultâneo para a análise dos diálogos intergeracionais.

“No diário falo mais detalhadamente sobre tudo o que se passou assim como aquilo que senti ao longo do projeto. (Relatório Paula, p.10)”

“Ao longo deste processo, fui tirando algumas notas de campo, de modo a registar todo o progresso do meu trabalho. Estas notas ajudaram-me a refletir um pouco mais sobre este trabalho, e ajudaram também na elaboração deste relatório. (Relatório Filipa, p. 6)”

Seminário 50 anos de docência: diálogos intergeracionais

O Seminário “50 anos de docência: diálogo intergeracionais” decorreu no dia 14 de junho de 2023 e foi organizado pela equipa de investigação. Tivemos a presença do Professor Doutor António Borralho e da Professora Doutora

Conceição Leal da Costa que comentaram as apresentações das narrativas em produtos multimodais elaboradas pelas estudantes (Figura 2).

Realçamos que o momento de apresentações permitiu às estudantes partilharem com a equipa de investigação, professores e colegas, os desafios encontrados e as aprendizagens que realizaram ao longo do processo, expressos quer nos produtos multimodais (Figura 3) quer nas interações estabelecidas durante o seminário.



Figura 2. Cartaz do Seminário

“No dia 14 de junho realizámos o seminário em que mostrámos todos os nossos vídeos e trocámos opiniões e ideias sobre estes. Foi um dia importante pois sintetizámos todo o trabalho que foi feito ao longo do semestre. Com o seminário aprendi muito e achei que foi muito interessante, em parte por ver os produtos multimodais de todas as minhas colegas e também pelas opiniões partilhadas dos professores e dos colegas (...) foram duas horas extremamente recompensadoras, não só pelo feedback que nos deram, mas também pela sensação de finalização do projeto. (Relatório Rute, p.7)”

“Do meu ponto de vista, foi também muito interessante o facto de todas as entrevistas terem sido completamente diferentes e terem as suas particularidades únicas mesmo sendo todas realizadas sobre o mesmo tema. Posso ainda afirmar que os comentários dos professores que pudemos receber sobre os nossos produtos multimodais, foram muito importantes pois abriram-nos ainda mais o horizonte para mais uma análise diferente da que fizemos previamente nas entrevistas. (Relatório Sofia, p.6)”



Figura 3. Produtos multimodais

Aprendizagens significativas em diálogo intergeracional

A análise das narrativas escritas das estudantes/investigadoras revelam um importante conjunto de aprendizagens que se mostraram significativas para as mesmas: Aprender a investigar com entrevistas narrativas; processo de identificação positiva com a profissão; as mudanças no ensino e na profissão após o 25 de abril.

Aprender a investigar com entrevistas narrativas

A aprendizagem da técnica de produção de dados por entrevista narrativa foi referida por muitas das estudantes nos seus relatórios, o que se pode compreender uma vez que o trabalho decorreu no âmbito de uma UC de Investigação onde o objetivo seria aprender a investigar ou sobre investigação em educação.

“(…) numa das aulas em que a Dra. Ana fez uma entrevista a uma das colegas e a professora fez-me uma a mim para nos prepararmos para as entrevistas que íamos ser nós a realizar e para termos noção de tudo o que tínhamos que preparar. Esta sessão foi mesmo muito importante, porque aprendi como se faz uma entrevista, a importância das questões éticas, como, por exemplo: se o/a participante se sente à vontade para ser filmado ou gravado, se o seu nome pode ser utilizado na transcrição da entrevista e os cuidados a ter na forma como se fala com a pessoa que está a ser entrevistada. (Relatório Dora, p.6)”

As estudantes destacaram nos relatórios a possibilidade de aprenderem a fazer entrevistas narrativas, a partir dos aspetos teóricos, mas também pela

oportunidade de experienciarem um momento de entrevista narrativa em contexto de sala de aula (Placides & Costa, 2021) e, depois, a experiência concreta dos diálogos com as docentes escolhidas.

“Nos momentos em que senti dúvidas, pensei no que me motivou para integrar o projeto e nas primeiras aulas em que o professor António Borrvalho e a professora Assunção Folque falaram sobre o projeto. Depois, a aula em que a Dra. Ana Arcadinho veio apresentar o trabalho sobre as entrevistas também foi uma das motivações, porque ao estar a abordar este tema em sala de aula já era uma mais-valia para a realização das entrevistas. As minhas colegas também foram sem dúvida um grande apoio na integração deste projeto. (Relatório Dora, p.10)”

“(…) foi uma conversa muito agradável e mais do que uma entrevista, foi uma conversa de aprendizagens porque, ao longo de toda a conversa a educadora Mariana contou-nos muito acerca da profissão e de todo o seu percurso. Quando a educadora referiu que abria a escola à comunidade, para que as famílias pudessem vir desenvolver atividades com as crianças nesses momentos, também eu lhe contei que já tinha participado numa atividade com este objetivo na escola da minha prima. A partilha de experiências por parte do investigador é muito importante para a pessoa que está a ser entrevistada, pois as partilhas colocam a pessoa mais à vontade. (Relatório Dora, p.8)”

“Como disse nas minhas notas de campo, uma entrevista narrativa tem uma forma mais informal o que me levou a entender que eu não podia ter um guião só de perguntas, pois iria fazer com que a entrevista tivesse uma forma mais formal e não como uma conversa como seria suposto. Foi um processo no qual eu tive alguma dificuldade de como é que conseguiria deixar os temas bem evidentes, mas simultaneamente deixá-los com espaço de resposta, para que a entrevista parecesse mais como uma conversa e não tanto como uma entrevista só de pergunta-resposta. (Relatório Rute, p.4)”

Processo de identificação positiva com a profissão

“Ao elaborar este projeto, tive a oportunidade de conhecer de perto o percurso profissional de alguém apaixonado pela educação e que conta com orgulho o seu percurso, quer nos momentos bons, quer nos momentos maus. (Relatório Sofia, p.7)”

“O momento do diálogo com a educadora Mariana foi aquele em que mais aprendi, foi um momento especial e único que jamais apagarei da minha memória. (...) Esta entrevista ensinou-me muito, ouvi a sua história de vida contada na 1ª pessoa, mas, mais do que isso, a educadora partilhou experiências sobre a profissão que me foram muito úteis. Da educadora Mariana levo uma grande lição, por me rever em algumas das suas palavras. Por mais que surjam dúvidas e por mais que o nervosismo e a timidez se tentem sobrepor às nossas capacidades, jamais devemos desistir dos nossos sonhos. (Relatório Dora, p.11)”

A identificação com profissionais de referência, com paixão pela profissão e capazes de fazer face a incertezas ou fragilidades (Lopes et al., 2023) parece ter tido um forte impacto para as estudantes /investigadoras.

Neste processo de identificação com a profissão surge igualmente com grande relevância a dimensão relacional da mesma, nomeadamente o respeito pelas crianças, mas também o serem respeitadas enquanto docentes.

“(…) alguns momentos da entrevista que mais me marcaram como quando um pai deu à professora Idalina uma régua para bater nos alunos, e a professora como nunca batia não a utilizou dizendo “então não preciso, não tenho falta de bater, não bato”, algo que eu concordo com a professora, em que devemos evitar a violência e respeitar as crianças, pois elas têm direitos e opiniões. (Relatório Mara, p.10)”

“Isso é das coisas boas que a gente tira, e as amizades [...] com as crianças, nós construímos amizades, conhecemos as famílias e temos amizade com essa gente, com as famílias. Começamos a entrar na família das crianças e a construir aquilo que possa ser de bom nessas famílias. Não é só ensinar, é também educar. (Relatório Mara, p.34)”

A valorização social da profissão, algo que para algumas delas constituía uma preocupação, surge em diversos diálogos intergeracionais.

“Pois não, ainda hoje com setenta e seis anos que tenho, ainda noto que nunca ninguém me faltou ao respeito. Nem mesmo os antigos, nem os miúdos pequenos, nem os netos deles, que alguns já têm netos e tudo, fui sempre muito querida e continuo a ser muito querida por eles. Por isso eu estou feliz e não deixo a minha aldeia. (Relatório Rute, p.15)”

“As minhas preocupações enquanto aluna/futura educadora ou professora: 1. Não ter emprego; 2. Não conseguir respeito por parte dos alunos; 3. Não ser feliz com esta profissão ou cansar-me rápido; 4. A relação com os pais; 5. Ter uma turma com necessidades educativas especiais. (Relatório Paula, p.5)”

Várias estudantes realçaram como ganhos destes diálogos a inspiração para as práticas pedagógicas.

“Tivemos ainda a oportunidade de ir visitar ambas as salas de pré-escolar, pelo que gostei muito de como estavam organizadas. (Notas de campo Filipa, 04/05/2023)”

“(…) a educadora mostrou alguns objetos que para ela são boas memórias, nomeadamente projetos que desenvolveu com os seus alunos e até com os seus encarregados de educação. O projeto da “Conversa Criativa” que realizava com as crianças e as famílias com o objetivo de haver comunicação entre todos, a educadora, os encarregados de educação e as crianças. E o projeto “Vamos inventar histórias”, em que eram as próprias crianças a inventar as histórias através das imagens que a educadora disponibilizava. Como nem eu, nem as minhas colegas tínhamos visto este tipo de projetos, ficamos fascinadas e quem

sabe um dia possamos ser nós a experimentar estas atividades com as nossas crianças. (Relatório Dora, p.9)”

Na verdade, nem todas as práticas pedagógicas foram avaliadas positivamente pelas estudantes, mas de uma forma geral emerge dos seus relatórios uma admiração por em tempos recuados existirem já práticas que elas identificam como inspiradoras.

“(…) a educadora partilhou experiências sobre a profissão que me foram muito úteis, como a importância de estimular as crianças para o diálogo; de como é fundamental os docentes manterem um bom contacto com a rede familiar da criança e como a presença da família é importante na escola e em atividades em que a família possa interagir; as estratégias a adotar em momentos mais delicados e com crianças com necessidades educativas especiais; bem como projetos e exemplos de atividades que a educadora mostrou e que são muito interessantes. (Relatório Dora, p.11)”

As mudanças no ensino e na profissão após o 25 de abril

“Todas as professoras entrevistadas, por exemplo, tinham uma opinião diferente sobre as reguadas, uma das coisas que, a meu ver, marcaram mais o ensino durante os tempos do Estado Novo. (Relatório Sofia, p.6)”

Diversos tópicos foram referidos como tendo sofrido uma grande evolução depois do 25 de abril: Mudanças nas condições materiais e nos recursos disponíveis - as educadoras e professoras tinham que fazer os materiais e algumas tarefas de limpeza, pintura de equipamento etc.; uma grande valorização das artes; o fim da separação por sexos; as famílias passaram a ter mais intervenção na escola, por vezes vista como excessiva: *“Houve pais que pisaram o fio e entenderam que a liberdade era mandar na nossa sala”* (Relatório Dora, p.34). As crianças passaram a ter mais voz: *D. Inês: Sim. Dar opinião, dizer que não estava bem, dizer que estava bem, fazer uma autoavaliação... Quando eu comecei não se fazia nada disso.”* (Relatório Cátia, p.5). Significativo também foi o início da educação pré-escolar pública: *“Começou a haver o pré-escolar o que trouxe diferenças no ensino primário. Notou-se que as crianças tinham mais facilidade em aprender e que já sabiam mais coisas, não sendo necessário explicar tudo do princípio, facilitando o trabalho da professora primária.”* (Relatório Rute, p.20)

Conselhos dos professores para os futuros professores

“A professora deu-me alguns conselhos para quando for exercer a profissão como por exemplo: a forma como trabalhar com os pais, em que temos de os deixar falar primeiro para avaliá-los; que temos de gostar e apreciar a profissão, não a fazer por obrigação nem de forma forçosa e também para não me estressar, fazer objetivos concretizáveis, não exagerar e ir fazendo aos poucos para não ficar frustrada se não conseguir cumprir todos os objetivos planeados. (Relatório Mara, p. 6)”

CONTRIBUTOS DO CASO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA PARA PENSAR OS DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A experiência formadora dos diálogos intergeracionais na Universidade de Évora parece ter sido uma experiência singular e intensa no percurso ainda breve das oito estudantes da LEB. Retomo a ideia de “trazer a profissão para dentro da formação” (Nóvoa, 2017; Folque, 2018) como algo indispensável na formação profissional. É claro o entusiasmo que o contacto com a profissão trouxe a algumas estudantes, por exemplo ao visitarem as salas das educadoras ou verem fotografias das salas das professoras.

“(…) foi sem dúvida a melhor parte deste projeto, foi a realização da entrevista. Pois, a partir do momento em que já estávamos num jardim de infância é logo um grande entusiasmo para nós enquanto futuras educadoras/professoras, estávamos no terreno em contacto com uma profissional e logo aí já é uma experiência diferente de todas as outras. Saí de lá com muitas mais aprendizagens, mais ideias, ouvi grandes experiências, ou seja, saí de lá muito mais rica enquanto estudante e também enquanto futura docente. (Relatório Dora, p.9)”

Muitas das aprendizagens que foram narradas pelas estudantes surgem associadas ao processo de investigação sobre assuntos ligados à profissão. Juntar o rigor metodológico de levar a cabo entrevistas narrativas com a procura do interesse genuíno de cada uma em saber da profissão e, por último, garantir que os objetivos do projeto FYT:ID fossem atendidos, foi um processo complexo, mas verdadeiramente formador para estas estudantes no início da sua formação. A dimensão colaborativa entre estudantes, entre estudantes e professores que se viveu em todo o processo parece ter oferecido condições de aprendizagem e de superação dos problemas que naturalmente as estudantes enfrentaram no processo. É de notar a relevância dada pelas estudantes/investigadoras à composição da equipa de investigação, também ela com uma dimensão intergeracional: a Dra. Ana Arcadinho sendo uma educadora/professora que terminou a sua formação há dez anos e que utiliza no seu doutoramento em curso as entrevistas narrativas, veio trazer a proximidade com as estudantes e a possibilidade de uma melhor comunicação, aspeto também referido como um fator a ter em conta nos diálogos intergeracionais (Polat, Clik, et. al., 2019).

Algumas estudantes referem ainda que aprenderam mais nestes diálogos do que em muitas aulas na Universidade. A partilha de práticas, de problemas profissionais, de conselhos e de princípios éticos e teóricos têm sido realçados como componente deste processo de formação entre gerações de professores (Batista et. al., no prelo). A aprendizagem intergeracional é também referida como acontecendo de parte a parte, bidirecionalmente,

particularmente quando se dá em contexto de estágio mais prolongado. Podemos dizer assim que há uma compreensão mútua dos assuntos que afetam ou afetaram as diferentes gerações (Batista et. al., no prelo; Geeraerts et. al., 2016).

Num contexto como o de Portugal com uma mudança rápida por motivos de aposentações na escola, corremos o risco de se perder um património ímpar sobre a história e as evoluções socio-históricas que a enquadraram, se não fizermos nada (Batista et. al., no prelo). Foi com genuína surpresa que algumas estudantes ouviram contar histórias de algumas situações que nunca pensaram ser possível acontecer.

Apesar de vivermos em Portugal um período em que a escola está sob uma grande pressão e se assiste a um descontentamento grande dos professores, não surgiram nestes diálogos intergeracionais nenhum desencorajamento por parte das educadoras e das professoras. Até a professora Helena, que falou demoradamente sobre as lutas dos professores, encorajou a estudante a se envolver na procura de melhores condições para os profissionais.

Realçamos a dimensão humana a holística (Batista et. al., no prelo) como decorreram estes diálogos em que se aproximam gerações numa partilha intelectual, mas também emocional, mantendo a inteireza do/a profissional que é pessoa social num encontro generoso de quem quer deixar nas gerações mais novas a paixão pela educação. Para além das histórias da profissão, foram as qualidades humanas das educadoras e professoras que mais tocaram as estudantes/investigadoras: a paixão pela profissão, o não desistir face aos problemas que surgem, o gosto pelo ensino e pela relação com as crianças, e o fazer da profissão um projeto com o qual se sonha.

Os diálogos intergeracionais oferecem a possibilidade de aprender com modelos vivos (Batista, et. al., no prelo), autênticos e diversos que permitem às gerações mais jovens um processo de identificação com a profissão, mas também olhar a construção da profissionalidade como um projeto singular.

“Encarei este trabalho como uma oportunidade de ficar a conhecer histórias profissionais (e de vida) diferentes, sendo que todas elas foram bastante interessantes. Cada história contava um percurso profissional diferente, uma história de vida diferente e memórias diferentes. Enquanto futura professora/educadora, gostei bastante de ouvir relatos de como era o ensino numa altura diferente. (Relatório Filipa, p.6-7)”

“Este trabalho vai ficar sempre na minha memória por tudo aquilo que fiz, mas também pelo que aprendi ao longo do caminho, com as professoras e com as minhas colegas. (Relatório Rute, p.8)”

REFERÊNCIAS

- Arcadinho, A., Folque, M. A., & Leal-da-Costa, C. (2022). Tu também és educadora/professora? – uma reflexão sobre narrativas co-construídas e investigação na profissão docente. In C. Pomar, A. Arcadinho, M. A. Folque & Â. Balça (Coord.) *A Formação de Educador@s e Professor@s na UniverCidade: Olhares Luso-Brasileiros* (pp. 103-112). CIEP-UE.
- Batista, P.; Mouraz, A., Viana, I. & Graça, A. (no prelo). Intergenerational learning among teachers' professional development and lifelong learning: an integrative review of primary research.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfi-co-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passegui y M. Abrahão (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, Volume 2 (pp. 79-109). Editora da PUCRS. (este texto é para ser lido até à página 16)
- Flick, U. (2005) *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor. ISBN 972-9413-67-3
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poiésis*, 12 (21), p. 32-56. DOI: 10.19177/prppge.v12e21201832-56
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., & Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150-161. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.024>
- Josso, M. C. (2004). Experiências de vida e formação. *Educa*.
- Lira, A & Passegi, M. C. (2021). Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação. *Educar em Revista - A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo*, 37, 1-19. DOI: 10.1590/0104-4060.75688
- Lopes, A., Sousa, R. T., Rita, Marta, M. & Folque, M. A. (2023). Teacher professionalism and agency: insights from a literature review, *Professional Development in Education*, DOI: [10.1080/19415257.2023.2235572](https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235572)

- Nóvoa, A. (2017). Firmar a Posição como professor, afirmar a profissão docente, *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Placides, F & Costa J. (2021). John Dewey e a aprendizagem como experiência. *Revista Apotheke*. 7 (2). 129-145. DOI: 10.5965/24471267722021129
- Polat, S., Okçu, Y., & Çelik, Ç. (2019). Creating and utilizing spaces to enhance intergenerational learning at schools and results. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 1-8. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.15914>
- Schütze, F. (2011) Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2.ed. Petrópolis:Vozes, p. 210-222.

APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES: O QUE OS PROFESSORES E EDUCADORES ORIENTADORES COOPERANTES E OS PROFESSORES E EDUCADORES ESTAGIÁRIOS APRENDEM UNS COM OS OUTROS NA ESCOLA

Isabel C. Viana

Instituto de Educação da Universidade do Minho; Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Este capítulo explora transições na formação de professores e educadores para os desafios de ensino do século XXI e visa promover uma discussão criativa sobre a aprendizagem intergeracional na sua formação (Polat & Kazak, 2015), entre ensinar e aprender uns com os outros na escola (formadores de professores e educadores e professores e educadores estagiários aprendem juntos) – visão dos professores e educadores formadores de amanhã.

Hoje, o trabalho dos professores e educadores em todo o mundo sofreu profundas mudanças, o que significa que a sua formação também precisa de passar por mudanças profundas. Este trabalho centra-se num caso em estudo em curso em escolas portuguesas agregadas a um Centro de Formação de Professores, localizado no norte de Portugal, no Minho. Tem como objetivo principal compreender como a vida dos formadores de professores e educadores e dos professores e educadores estagiários em contexto escolar (trabalho individual e aprendizagem conjunta) molda a compreensão dos professores e educadores sobre o seu trabalho e profissionalidade (Goodson & Ümarik, 2019). Na perspetiva de Pardy e Reimer (2018), a aprendizagem intergeracional enriquece as experiências de aprendizagem profissional dos professores em formação, complementando o estágio tradicional que ocorre nas escolas. Tornar-se professor ou educador envolve formar uma identidade profissional. Por outro lado, a inovação interdisciplinar integrada nas práticas profissionais dos professores e dos educadores, a partir da aprendizagem intergeracional, valoriza uma aprendizagem significativa que seja capaz de promover a construção da confiança no que se aprende, que constrói a vontade de ser professor ou educador. A aprendizagem intergeracional e a interdisciplinaridade assumem uma dinâmica interativa em tempo real quando conceituadas e estudadas na escola (o experiencialmente vivido articulado com o socialmente partilhado). O estudo que estamos a desenvolver, e aqui procuramos apresentar resultados preliminares que dele resultam, procura proporcionar um espaço exploratório que liga os formadores de

professores ou de educadores em contexto de escola aos professores ou educadores estagiários para se envolverem numa série de interações e desenvolverem uma apreciação do que significa ser e tornar-se professor ou educador.

É um estudo configurado por uma abordagem qualitativa, perfilado por registos auto/biográficos e testemunhos partilhados em dois grupos de discussão focalizada. O estudo conta com: uma Educadora Orientadora Cooperante, com 43 anos de serviço e a Estagiária; dois Professores Orientadores Cooperantes, uma Professora do 1º Ciclo, com 34 anos de serviço, e, outro, um Professor do 2º Ciclo (História e Geografia), com 30 anos de serviço, e uma Estagiária; e, ainda, com o testemunho de um Professor Orientador Cooperante, do Ensino Secundário, de Artes Visuais, com 43 anos de serviço.

É privilegiado o tempo e o lugar biográficos. Para Arfuch (2013), o que designa de espaço biográfico é um espaço que assume diversas formas (auto)biográficas, que podem compreender biografia, autobiografia, memórias, confissões, entre outros. A multiplicidade subjacente ao espaço biográfico evidencia como traço comum o facto de que todos contam, mesmo que à sua maneira, uma experiência de vida ou uma história. A narrativa da experiência, da história que contam, atribui sentido e significado, em relação direta com a vida, num diálogo biográfico que se entrelaça com a memória. A subjetividade adquire uma configuração que propõe um jogo de inequívocos com o experiencial vivido, onde se redesenham os acontecimentos vividos ao longo da própria trajetória de vida, que agora os Professores e Educadores Orientadores Cooperantes contam aos Professores e Educadores Estagiários que orientam. Desta forma, abrem-se formas de aprender uns com os outros através da rememoração do experienciado como parte integrante do aprender em conjunto, de forma partilhada, a construírem-se Educadores ou Professores, num diálogo íntimo entre o biográfico e a memória.

Este processo é sustentado no tempo, no lugar e nos objetos que lhe dão sentido e agarram memória, por forma a trazer para o presente o que passou a estar ausente. São territórios sensíveis que exploram, em maior rigor, a afetividade, através de um desdobramento do eu experiencial, onde há objetos que assumem grande importância no que dizer sobre si próprio, a agarrar memórias inquietas em pinceladas de segmentos de vida experienciada.

As experiências/trajetórias narradas, decorreram ao ritmo de uma conversa informal, orientada por tópicos organizadores e instigadores do contar, tais como: “quando comecei, a minha profissão era...”, “o que me levou a ser professor/a/educadora”, “como fui acolhido/a pelos colegas”, “qual o objeto que escolheria para representar o meu percurso profissional”, “sinto-me realizado/a profissionalmente”, “ao longo da trajetória profissional, quais foram as mudanças mais marcantes”, “o que é que me fez ser Educadora, o que é que pesou na minha

decisão para ser Educadora”, “influenciei os meus colegas e estagiários”, “O conselho que gostaria de deixar “, “como a experiência vivenciada me motiva para ser professor/a/educadora”, “da história que ouvi o que destacaria”.

As narrativas recolhidas, em junho e outubro de 2023, foram sujeitas a uma análise de conteúdo simples, explorada em vinhetas, procurando dar visibilidade direta às vozes dos participantes, às experiências que guardam na memória, às vivências, subjetividades, percepções e emoções manifestadas. Com efeito, entende-se que, no contexto deste capítulo, que se desenvolve com base na interpretação de resultados preliminares apurados do estudo com Professores e Educadores Orientadores Cooperantes e Professores e Educadores Estagiários, é mais adequado a um trabalho ainda em curso e a um estilo de interpretar e falar sobre narrativas envoltas de emoções e afetos, que contam e recontam experiências vividas, imaginadas e partilhadas na primeira pessoa.

Os resultados preliminares do estudo em curso mostram que a natureza generativa dos intercâmbios que ocorreram entre formadores de professores ou de educadores e professores ou educadores estagiários se centrou no respeito, na amizade, na confiança e na responsabilidade partilhadas com a profissão de professor ou de educador. A aprendizagem intergeracional permite que uns e outros compreendam, juntos, que é fundamental para a sua identidade como professores ou educadores fazer a diferença na escola. Permite-lhes também verem-se como professores ou educadores do seu tempo com um amanhã em construção e transformação e é também uma oportunidade para promover o respeito pela profissão professor ou educador de forma contínua (Pardy & Reimer, 2018).

O caso em estudo revelou que a aprendizagem intergeracional pode tornar-se um dispositivo inovador de formação de professores e de educadores na tão apregoada escola do século XXI, mesmo que não consigamos agarrar a multiplicidade de características que a configuram como tal.

O texto que se segue estrutura-se em três vetores essenciais, o primeiro, intitulado “Aprendizagem intergeracional: aprender juntos na escola a tornar-se Professor ou Educador – aspetos vários”, aportado em alguns textos e outras fontes que consideramos de referência pelos assuntos/temas que aborda, analisa e apresenta a interpretação que fazemos do que nos dizem os entrevistados, dando destaque a aspetos vários relacionados com as suas trajetórias profissionais e experiências de formação vividas, conectadas com o valor que atribuímos à aprendizagem intergeracional. No segundo vetor, intitulado “Aprendizagem intergeracional na formação de Professores e Educadores – o fio do caminho vivido, e da memória dele, com histórias para contar”, onde se evidenciam vinhetas destacadas das narrativas, acompanhadas pela voz dos entrevistados, trazendo para a linha da frente a voz na primeira pessoa. O terceiro vetor, intitulado “Reflexão final e recomendações”, apresenta uma reflexão integrada, sublinhando

alguns aspetos referidos ao longo do capítulo e que são, segundo o posicionamento que aqui adotamos, merecedores de reflexão e investigação capaz de apoiar tomadas de decisão, quer de investigadores, quer de diretores de Agrupamentos de Escolas e de decisores políticos.

APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL: APRENDER JUNTOS NA ESCOLA A TORNAR-SE PROFESSOR OU EDUCADOR – ASPETOS VÁRIOS

O primeiro contacto com a profissão de professor ou de educador, no estado inicial, ou seja, quando o estudante está a formar-se para ser professor ou educador, acontece no estágio. O papel dos Professores e Educadores Orientadores Cooperantes, no contexto da escola, é crucial para atrair ou excluir a vontade, o entusiasmo - há saberes implícitos à atividade profissional que só são tornados explícitos no contexto da escola. Para Brücknerová e Novotný (2017), o conhecimento profissional tem uma importante dimensão implícita, adquirida numa fase inicial da formação, no contexto da universidade, que, no quadro complexo de situações profissionais, dominadas por interesses inter e multidisciplinares, não é fácil de captar, revelando-se o apoio, a mentoria dos Professores e dos Educadores Orientadores Cooperantes, essencial à integração dos Professores e Educadores iniciantes. No contacto com a escola, o contexto real de realização, uns e outros aprendem juntos, de forma cooperativa. Os autores (Brücknerová & Novotný, 2017), dizem-nos que, em relação ao conteúdo da aprendizagem intergeracional, há dois aspetos a considerar: o social, que se associa à forma como o conteúdo é (co)determinado pelo professor; e o individual, que se associa ao como o conteúdo de aprendizagem se conecta com o conhecimento do aluno.

Neste cenário, os Professores e Educadores Orientadores Cooperantes surgem como facilitadores da partilha de conhecimento e, desta forma, impõem-se como um suporte que apoia e garante confiança na prática educativa (Geeraerts, Tynjälä & Heikkinen, 2018). As atitudes e conhecimentos de uns e outros tornam-se componentes essenciais do tornar-se professor ou educador, fortalecendo a identidade profissional. Na voz dos nossos entrevistados, os Professores e os Educadores Estagiários trazem perspetivas e métodos de ensino inovadores, muito alavancados pelas tecnologias digitais e os Professores e Educadores Orientadores Cooperantes têm experiência e confiança que garantem segurança na organização e desenvolvimento das práticas educativas; são detentores de informações práticas, têm capacidade de gerir a sala de aula, as interações com os alunos, pais e encarregados de educação e a capacidade de comunicar e de os integrar na comunidade educativa.

Juntos aprendem diferentes formas de atuar como Professores ou

Educadores, constroem confiança e a vontade de se tornarem Professores ou Educadores, o que gera atratividade para os principiantes e reconhecimento e satisfação nos Professores e Educadores experientes. A escuta autêntica, que se promove entre uns e outros, fortalece o aprender juntos, constrói conhecimento profissional no decorrer da prática diária e nas reflexões críticas e criativas sobre o vivenciado e o experimentado. É um processo que se vai consolidando ao longo da trajetória profissional, que se amplia através dos diálogos intergeracionais, explorando respostas à questão fundamental “Quem sou como professor/educador?” (Geeraerts, Tynjälä & Heikkinen, 2018) e, no caso dos Professores e Educadores Estagiários, “Que professor/educador ambiciono ser?”.

Os relatos dos nossos entrevistados permitem-nos constatar que a aprendizagem acontece, de forma muito significativa, porque emotiva, na partilha do experiencial vivido, na cooperação e reflexões críticas, nas sugestões e apoio, na capacidade de se escutarem e de observar; gera-se uma maior diversidade de formas de criar ambientes de ensino/aprendizagem e daí referirem, uns e outros, que a experiência é muito enriquecedora. É também muito valorizada a cumplicidade que se cria, sustentada na confiança, no respeito, na admiração e na amizade que se desenvolve e fica para a vida. Este entendimento evidencia essencial que se estimulem interações entre diferentes gerações de professores e educadores dentro das escolas e entre elas (redes de comunidades de aprendizagem, aprender juntos). Os estilos de comunicação multidirecionais que se estabelecem, em ambiente informal, revelam a importância da multidirecionalidade das interações de aprendizagem no tornar-se professor ou educador e no desenvolvimento profissional ativo, crítico e criativo, uma vez que evidenciam gerar vínculo com o trabalho do professor ou do educador e reciprocidade positiva e integradora.

No âmbito das percepções que revelam ter sobre uns e outros, de acordo com os relatos dos nossos entrevistados, as dimensões que se destacam, por parte dos Professores e dos Educadores Estagiários, são os conhecimentos seguros sobre a complexidade da prática educativa, os seus conteúdos, as competências comunicacionais, as de gestão de situações dentro e fora da sala de aula, de interação, a capacidade de escutarem e de motivar e a capacidade de adaptação. Por seu turno, os Professores e Educadores Orientadores destacam, nos Professores e Educadores Estagiários, as suas perspetivas e abordagens, que designam como mais criativas e inovadoras, com recurso ágil às tecnologias e, ainda, o facto de serem jovens, a sua energia, ao que os alunos reagem muito positivamente. Reconhecem também que Professores e Educadores Estagiários são inseguros, têm muitos medos e falta de confiança, o que exige, por parte dos Professores e Educadores Orientadores Cooperantes, um maior esforço para os motivar para a profissão e com confiança no que realizam. Os Professores e Educadores Estagiários atribuem um papel de liderança aos Professores e

Educadores Orientadores Cooperantes, valorizam os conselhos que lhes dão sobre a gestão da prática educativa, com a convicção de que a profissão de professor ou de educador só se aprende na escola e não nos bancos da universidade. O que é reforçado pela opinião/posição dos Professores e Educadores Orientadores Cooperantes, para além de ser interpretado por ambos como um processo continuado que se realiza ao longo da trajetória profissional de cada um.

É muito valorizado por ambos, quer no plano do pré-escolar, quer no do 1º e 2º ciclos, as interações colegiais que construam ambientes emocionalmente positivos e interações que gerem um desenvolvimento profissional significativo. É valorizado um ambiente onde há boa convivialidade, onde se respeitam os alunos e se procura refletir e ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, aspetos promotores de formas inclusivas e democráticas de aprender. As interações entre uns e outros são geradoras de aprendizagem conjunta, de reconhecimento mútuo do que realizam e são capazes e não de juízos de valor destrutivos que só servem para afastar e gerar insatisfação. Antes se estabelecem laços fortes e genuínos, capazes de agarrar confiança e alegria no que realizam. Colaboram uns com os outros para responderem com qualidade às questões de ensino e de aprendizagem, promovendo o seu próprio crescimento, sustentado no estudo de questões que consideram importantes para eles (Harris & Anthony, 2001).

Estes processos requerem, entretanto, que as escolas tenham condições de realização que nem sempre conseguem assegurar, situação agora, e cada vez mais, agravada pelo drama demográfico que estão a viver - o relatório intitulado “O Estado da Nação” (Fundação José Neves) divulgado em novembro de 2023, destaca que Portugal, dentro da União Europeia, é o país com professores mais envelhecidos. De acordo com o referido relatório:

O envelhecimento do corpo docente não é exclusivo do nosso país, mas Portugal destaca-se pela negativa, como o país da União Europeia onde o problema é mais acentuado, acompanhado apenas por Itália. Em 2020, por cada professor português do Ensino Básico e Secundário com menos de 30 anos, existem 28 professores com mais de 50 anos. Este é o valor mais elevado de todos os países da União Europeia, onde, em média, para cada professor com menos de 30 anos existem apenas 5 professores com mais de 50 anos. (FJN, 2023)

Por um lado, este estado de situação pode permitir-nos inferir que, nas escolas portuguesas, há uma elevada experiência profissional, sendo premente estimular a aprendizagem intergeracional, pois há muito o que aprender com os professores experientes; por outro, clarifica também que é urgente formar novos professores, criar atratividade para a profissão professor ou educador, sendo urgente que as políticas educativas criem as condições para que tal possa acontecer, pois há muito a melhorar nas condições de acesso e progressão na carreira docente, de forma que possa ser reconhecida e digna e assim tornar-se

atrativa. É uma situação que merece uma intervenção urgentíssima, uma vez que o referido relatório da Fundação José Neves (2023), a partir de dados da DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência), diz que, em 2020/21, foram apenas 1.648 aqueles que obtiveram um mestrado em ensino, um número que fica muito distante dos 3.450 necessários, que representa a média anual das necessidades de Portugal até 2030 (Nunes et al., 2022).

Neste contexto, considerando o que nos contam as narrativas dos professores e educadores entrevistados, podemos inferir o quanto a aprendizagem intergeracional pode configurar um constructo de transformação positiva na formação inicial e contínua. Também as condições de trabalho, o clima de escola, o ambiente de aprendizagem e o grau de reconhecimento da profissão influenciam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e educadores e sua conexão com a satisfação com a profissão e com a qualidade das aprendizagens dos alunos.

APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES – O FIO DO CAMINHO DO VIVIDO, E DA MEMÓRIA DELE, COM HISTÓRIAS PARA CONTAR

A autorrepresentação e a forma testemunhal que estruturam a narrativa das experiências vividas dos nossos entrevistados, que retratam a escola e a formação de professores e educadores ao longo de mais de quatro décadas, perspetivadas na primeira pessoa, numa relação interdependente do individual e o coletivo, evidenciam a importância do encontro com outros, que se ligam pelo diálogo, pelas partilhas do experiencial vivido, pelo debate, com carácter intergeracional. Neste contexto, é nosso propósito destacar dimensões-chave de interesse coletivo, que geram fusões entre a teoria e a prática, visando destacar o papel da aprendizagem intergeracional no desenvolvimento profissional de professores e educadores e na formação de futuros professores e educadores de qualidade, para uma escola de qualidade.

É o que faremos a seguir, em pinceladas rápidas, porque, neste capítulo, o nosso principal foco é instigar à reflexão em torno da importância que pode assumir a aprendizagem intergeracional na transformação positiva da formação de professores e educadores com qualidade. Para tal, apresentam-se vinhetas desenhadas a partir das vozes dos entrevistados, que procuram dar forma ao que contam as histórias narradas em interseção com as subjetividades de cada um, com a convicção de que as vidas não são vazias, antes se preenchem de tudo que não queremos que seja nada.

Começemos por resumir algumas das ideias já apresentadas para enquadrar as vinhetas.

Com base no que nos contam os nossos entrevistados, acontecem trocas enriquecedoras na Escola, para uns e outros. A formação de professores e educadores é um processo continuado e complexo, projeta-se com muita intensidade para além dos bancos das estruturas superiores de formação. No contexto da Escola, a aprendizagem intergeracional assume particular relevo, há um envolvimento que acontece através do diálogo colaborativo e do trabalho cooperativo e inter e multidisciplinar. Nestas trocas de aprendizagem conjunta gera-se um clima favorável à partilha de conhecimentos, experiências e perspetivas. Os Professores e os Educadores Orientadores são interpretados como sendo detentores de uma experiência e de uma sabedoria valiosas, que são construídas ao longo de anos e, por sua vez, os Professores e os Educadores Estagiários trazem consigo abordagens reconhecidas como inovadoras e visões atualizadas sobre as práticas pedagógicas. As trocas de conhecimento acontecem dentro da oportunidade que constitui o estágio na Escola, onde, os Professores e Educadores Orientadores reconhecem que podem atualizar tendências educacionais mais focadas nas tecnologias e metodologias que lhe estão associadas. Ao mesmo tempo, os Professores e Educadores Estagiários usufruem do conhecimento acumulado na experiência prática e dos conselhos/sugestões valiosas dos formadores, com alma, que se ampliam para além daquilo que os livros possam partilhar, favoráveis a uma melhor compreensão da organização da escola, da comunidade escolar e de estratégias eficazes sobre as formas de ensinar. Nestas trocas, que acabam a acontecer em ambiente de muita cumplicidade, há laços fortes que se estabelecem entre uns e outros, criando uma rede de apoio que perdura ao longo do tempo que não só o de estágio. Contudo, para que tal aconteça é necessário que se crie empatia. Por vezes, as diferenças de perspetivas/visões, as divergências entre uns e outros podem afastar e até mesmo levar os Professores e os Educadores Estagiários a desistirem. Embora também possamos interpretar que é, neste cenário de maior tensão gerada, que se podem jogar desafios e oportunidades favoráveis ao diálogo e à transformação positiva das dimensões pessoal e profissional.

A procurar agarrar o fio do caminho do vivido, juntamos um conjunto de vinhetas com propósito descritivo e de dar visibilidade à voz dos entrevistados na primeira pessoa. Pensamos que é na reunião daquelas que damos visibilidade ao que os Professores e os Educadores Orientadores Cooperantes e os Professores e os Educadores Estagiários aprendem juntos, a saber¹:

¹ Por forma a garantir o anonimato dos entrevistados foram criados os seguintes códigos:
(EOCM, Pré-Escolar) – Educadora Orientadora Cooperante M, Pré-Escolar
(EEM, Pré-Escolar) – Educadora Estagiária M, Pré-Escolar
(POCC, 1º Ciclo) – Professora Orientadora Cooperante C, 1º Ciclo
(POCA, 2º Ciclo) – Professor Orientador Cooperante A, 2º Ciclo
(PES, 1º e 2º Ciclos) – Professora Estagiária S, 1º e 2º Ciclos
(POCAV, ESecundário) – Professor Orientador Cooperante AV, Ensino Secundário

- **Querer ser Professor/a/Educadora, um sonho em construção**

“Tive muita sorte nas escolas onde estive e com os Professores com quem estive. Os alunos também, primeiro, receberam-nos muito bem, desde o início, tanto num lado como no outro. Depois, todo o trabalho desenvolvido, foi sempre da melhor forma porque estivemos apoiadas sempre e, isso, foi muito importante. É o que acabo por dizer sempre, que foi muito enriquecedor e, lá está, que ainda nos deu muito mais motivação para continuar. Se assim não fosse, estaríamos menos motivadas, desta forma, não.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“O professor não pode ser apenas alguém que aplica conhecimentos criados por outrem, mas ser alguém que adota, instrumentos pedagógicos flexíveis e reflexivos e conseguir as suas diferenças. O professor desenvolve o progresso cognitivo do estudante nas atividades produzidas na sua disciplina, é responsável por acompanhar e orientar (...) Para muitos o novo professor depende da sua formação, para que ocorra a transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Estes indicam que o estímulo da formação de professores, em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar em formação contínua, a prática pedagógica seja para resolver problemas pedagógicos.” (POCAV, ESecundário)

“Ser Professor é um mundo de mudanças, de alterações que temos vivido constantemente.” (POCA, 2º Ciclo)

“Ser professor é saber ensinar cada aluno, formá-los para o futuro.” (POCAV, ESecundário)

“Ser Professor não é só chegar ali, dar a aula e pronto. (...) [É] mostrar que na sala estamos todos a lutar pelo mesmo, um Professor não é mais do que um Aluno, não é.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“Num dos estágios que fiz, foi muito importante conhecer, observar a calma de uma Educadora, admirei imenso a calma dela, a tranquilidade com que as crianças passavam por ela. Este estágio marcou-me muito, pensei, é assim que eu quero ser. A criança vem, tranquila, não vamos apressar, vamos embora... A postura dessa Educadora marcou-me muito, muito... ao contrário das outras, que me integravam nos grupos e não me davam modelos.” (EOCM, Pré-Escolar)

“Inicialmente, eu não tinha a certeza de que queria seguir a área da Educação. Eu gostava muito dessa área, porque a minha mãe é Educadora de Infância, então, muitas vezes, ia para o Jardim de Infância e via como ela trabalhava e gostava. Pensar que a minha mãe estava a ensinar aqueles meninos a crescer... nem sei explicar o que sentia. Na altura, ainda se utilizava muito as fichas, mas eu percebia que eles gostavam de aprender os números, a escrever as letras e, eu pensava, ela está a ensinar-lhes a aprender as letras e eles vão aprender a escrever e a ler, a contar, e, isso, fascinou-me muito no mundo do ensino. Mas sou uma pessoa muito insegura, então, estive até à última a decidir o curso que iria colocar em 1ª opção.” (EEM, Pré-Escolar)

“O meu 1º dia de observação foi incrível e, quando saí, só dizia que queria ser como a Professora Maria, um dos meus objetivos é ser como a Professora Maria. Gostei muito, vim para casa muito contente e, a minha mãe, disse, ainda bem

que optaste por mudar de Infantário, porque deves conhecer novas realidades.” (EEM, Pré-Escolar)

“Acho que a forma como a Professora Maria fala comigo me transmite muita segurança... e ela valoriza-me, acho que é isso, a Professora diz sempre, tu és capaz, tu vais conseguir, eu estou aqui para te ajudar, são palavras que a mim me marcam muito e acho que são mesmo necessárias. É importante eu ouvir essas palavras para conseguir manter-me. Eu, no 1º ano da universidade, não conhecia ninguém, andava meio perdida, a saltar de grupinho em grupinho. Nunca gostei muito das aulas teóricas, sou sincera, não gostei, depois veio o COVID e as aulas online, acho que os professores não conseguiram cativar a nossa atenção, ou seja, foi aquele estudar por estudar, passar, porque tinha de ser, tinha de acabar o curso. Eu quero ser Educadora, mas não sinto que, para mim, as aulas na universidade não têm sido suficientes.” (EEM, Pré-Escolar)

- **Mudanças mais marcantes ao longo da trajetória profissional**

“Em 1994, ingressei na profissão como Professor Contratado. Na altura, ainda eram os miniconcursos, as candidaturas eram feitas em suporte de papel. Eram feitas no Centro Educativo de Braga, era desse modo que fazíamos a candidatura, era um processo complicado, na altura, muito complicado, era tudo em suporte de papel.” (POCA, 2º Ciclo)

“Antigamente, quando comecei a trabalhar [em 1990], as aulas, ou eram de manhã ou eram de tarde.” (POCC, 1º Ciclo)

“No tempo em que eu lecionei não tínhamos tecnologias, não tínhamos quadros interativos, não tínhamos computadores, nós recorriamos, normalmente, a retroprojetores, a canetas de acetato, recorriamos muito, em termos de materiais, a diapositivos. Lembro-me de irmos a Conimbriga, de ir ao Mosteiro dos Jerónimos, lembro-me que adquiríamos esses materiais para, depois, mostrar aos nossos alunos.” (POCA, 2º Ciclo)

“Portanto, desde que comecei [...] houve grandes alterações legislativas, em termos de disciplinas, em termos de horário de Projeto, de Estudo Acompanhado... Tudo isso mudou.” (POCA, 2º Ciclo)

“Agora, em 2023, utilizamos a tecnologia, usamos com os alunos e com a própria Direção, usamos os emails institucionais. Eu, na altura, em 1994, quando comecei, saíamos da escola e ninguém nos chateava, entre aspas. Agora, somos, constantemente, bombardeados com emails, coisa que, no passado, nem sabíamos o que isso era. As ordens de serviço da Direção eram afixadas na sala dos Professores. Agora somos bombardeados, a qualquer hora da noite, com emails dos pais, de colegas, da Direção, portanto, a profissão mudou muito. Também, em termos de tecnologias, as escolas estão muito bem equipadas, temos Internet, temos o Wireless, podemos recorrer a outro tipo de materiais.” (POCA, 2º Ciclo)

“Lembro-me, quando iniciei a carreira até 2000, o 1º Ciclo não estava agrupado ao 2º Ciclo, não havia Agrupamento de Escolas. A Escola EB2/3 era gerida por um órgão colegial, era o Presidente e os Vice-Presidentes. O 1º Ciclo estava separado completamente. Noto que, depois, o 1º Ciclo é agregado ao 2º e 3º

Ciclos, depois, é que temos os Mega Agrupamentos, nos últimos anos, onde temos um Diretor que pode gerir milhares de Alunos e centenas de Professores. Lembro-me que, até 2008, o modelo de gestão era por eleição direta, agora não, é por concurso, é por Conselho Geral, temos uma Assembleia de Escola, portanto, até o modelo de gerir a Escola é completamente diferente. Os Diretores têm muito mais poder, neste momento, em que já não é um órgão colegial, aliás, os Vice-Presidentes podiam levar à demissão do Presidente, agora, não. Agora, o Diretor é que pode demitir os seus Adjuntos e o seu Subdiretor. Depois, também houve grandes alterações legislativas na parte curricular, isso é que se nota. Há uma grande diferença nos horários, agora, há um menor absentismo nas aulas, isso é um facto, desde 2005, há um menor absentismo dos docentes, agora, se o Professor quiser fazer formação, tem de ser fora do tempo letivo, há uma maior pressão burocrática, há muita, maior pressão dos Encarregados de Educação. Portanto, antes, lecionar era uma coisa, a gente dedicava-se exclusivamente às aulas e mais nada. Agora, há o serviço administrativo...” (POCA, 2º Ciclo)

“O Mega Agrupamento veio tirar muita autonomia ao Jardim de Infância, veio colocar tudo numa tabela igual. Nós, as Educadoras, perdemos muita autonomia a nível de compra de material, por exemplo, passei por uma fase em que nem tinha folhas para fazer desenhos. Eu tive de comprar o material, se queria trabalhar com as crianças, porque o Coordenador simplesmente não me dava o material. Pedia o material e dava-me material do 1º Ciclo, as crianças, a nível psicomotor, não podiam pegar naqueles lápis fininhos, nem naquela plasticina, tinha de ser outro tipo de material. Tintas, davam-me aguarelas, não me davam as tintas para se fazer... Os Mega Agrupamentos, para mim, foi algo que veio no sentido negativo, a que tive de me adaptar, fechada nas minhas quatro paredes, aliás, eles fecharam-me dentro das minhas quatro paredes. O edifício de 1º Ciclo, nós estamos integrados no 1º Ciclo, mas o espaço é só do 1º Ciclo, exceto nas escolas em que tem delimitado o espaço do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, aí funciona muito bem. No tipo de escola em que eu estou é só 1º Ciclo, mesmo os recreios, o parque é para o Jardim de Infância, mas o Jardim de Infância só pode ir depois de acabar o intervalo do 1º Ciclo porque primeiro é para o 1º Ciclo.” (EOCM, Pré-Escolar)

“Em relação ao material de que estavas a falar, a parte informática... Eu fui daquele tempo em que fiz um dicionário ilustrado, em que, eu, usava o dicionário ilustrado para ensinar as letras aos alunos. Agora, não é S., o dicionário, já está tudo no ecrã.” (POCC, 1º Ciclo)

“Outra coisa que também queria falar da mudança, antigamente, a escola não estava tão aberta à comunidade educativa, os pais não entravam assim com tanta facilidade. Agora, acho bem, abrimos a escola à comunidade, os pais virem à escola, fazerem atividades, eu acho isso interessante, acho, só que, às vezes, não é fácil fazer esta gestão.” (POCC, 1º Ciclo)

“Quando eu comecei a carreira, eu, lembro-me que fazíamos visitas de estudo com alunos, íamos para o Alentejo, para Lisboa, até cheguei a ir para Olivença. Agora, temos mais receio, os tempos também são outros.” (POCA, 2º Ciclo)

“Ao nível do 1º ciclo, houve um ano em que fiquei em Celorico. O bom que tinha aquilo, o pouco tempo que lá estava, é que ficávamos todos na escola, as reuniões eram presenciais, mesmo o material... havia o tal convívio, era vivido

dessa forma. Havia momentos bons e maus, chegava a um ponto o que a gente queria era sair da escola e vir para casa, tantos quilômetros que tinha de fazer, mas, agora não, a escola entrou em casa, tu estás em casa, fora do horário letivo e estás a receber emails e estás a fazer reuniões online e estás a responder aos pais, quando, antigamente, era a caderneta, cada menino tinha a sua caderneta e, nós, colocávamos os recados lá.” (POCC, 1º Ciclo)

“Na altura, os estágios eram diferentes, os Professores Estagiários tinham vencimento...” (POCA, 2º Ciclo)

“Tinham uma turma, não era?” (PES, 1º/2º Ciclos)

“Nestes últimos anos verificaram-se mudanças curriculares, fruto de relações de critérios económicos e de várias políticas educacionais, fazendo depender a formação para professores, que ora vem e que ora vai, suportado por uma Lei de Bases do Sistema Educativo, à medida.” (POCAV, ESecundário)

- **Os objetos que contam histórias que marcaram a profissão**

“Cheguei a fazer dicionários com os alunos. Agora, não, é tudo digital, está lá tudo feito, não é? Deixa de ter tanto valor, acho que o outro material tinha muito valor para nós.” (POCC, 1º Ciclo)

“Os mapas em suporte de papel, que estou a voltar a utilizar, como dizia há pouco, a C. também dizia. Nós temos talvez uma ditadura da informática, entre aspas, e agora os alunos ficam muito mais admirados se eu trazer um globo para a sala de aula ou um mapa em suporte de papel, porque eles nem sabem o que é uma bússola. Acho que é o mapa, também sou da área de história, o mapa. Agora estou a reutilizar, já não projeto apenas os mapas no projetor. Entro com aquele grande rolo e eles dizem: o que é isso? Portanto, os mapas, é isso.” (POCA, 2º Ciclo)

“Por exemplo, no 1º ciclo, eu e a minha colega fizemos uma caixa...” (PES, 1º/2º Ciclos)

“A caixa mágica...” (POCC, 1º Ciclo)

“Exatamente, com várias etapas daquilo que os alunos teriam de fazer, por exemplo, tiravam da caixa um papelinho que dizia as várias etapas que teriam de fazer para um texto narrativo. Eles teriam de ligar, eram cinco etapas, o porquê, o como, o quando, ..., de forma, no fim, a criarem um texto. Nós também fazíamos muito o tempo da escrita criativa, [...] apostamos muito nessa parte. Notamos uma grande evolução dos alunos, notamos que eles gostavam muito desse tempo, principalmente porque tinham essa ferramenta.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“A própria caixa motivava-os. Esse tipo de material, adquirir a caixa, saber o que iam tirar, depois, ler para a turma.” (POCC, 1º Ciclo)

“Os objetos, escolheria o livro, o conhecimento, sempre usar o conhecimento. A bata, porque a bata... para deixar a criança abraçar, sem ter medo de sujar. Mesmo assim, eu sujei muita roupa, estraguei roupa e calçado com as tintas ou, então, o fato de treino, para ir à vontade. Tem de andar no chão como a criança, põe a bata para proteger. O livro, o conhecimento é outra história, depois, punha o fantoche, a marionete, que pode falar através da Educadora que é tímida ou

pode pôr a criança tímida a falar, a brincar, depois, tudo surge por aí [...] Punha o livro, que pode ser de conhecimento ou um livro de histórias. Para mim, a gente não conhece o que é que ele vai contar, não sabe o que ele vai contar, até pode ser um livro em branco, mas que a gente vai escrevendo. O livro foi sempre o meu auxiliar na resposta a questões de ordem prática e teórica, o fantoche pelo prazer de os fazer, de exploração do teatro e desinibição pessoal, a bata para proteção da roupa pessoal e a liberdade de ação junto da criança.” (EOCM, Pré-Escolar)

- **O aqui e agora – partilha de experiências várias**

“Portanto, há um maior controlo da tutela e há também um maior controlo das Direções sobre os Professores. Acho também que se perdeu muito o convívio que havia entre os Professores. Lembro-me que, nos anos noventa, quando ingressei, havia mais convívio entre a comunidade docente, agora não (...) eu acho, houve uma alteração para pior, acho que somos mais egoístas, mais individualistas, íamos todos almoçar juntos.” (POCA, 2º Ciclo)

“Acho que era aquele convívio, a brincar um bocadinho, que acho que é saudável. Agora, a vida das pessoas mudou tanto, o tempo é pouco, então, andamos todos a correr e é essa falta de tempo.” (POCA, 2º Ciclo)

“Os alunos estão duas horas, na hora do almoço, sem condições. Hoje, estão duzentas crianças no polivalente. De facto, não dá. Portanto, seria mais vantajoso, considerando as mudanças que se estão a fazer, haver aulas de manhã e, no período da tarde, haver outras atividades, mas fora da escola. Nós temos as AEC, agora, quando comecei a carreira, não tinha, mas as AEC continuam a ser na sala de aula. Eu saio e entram as AEC, tudo bem, são as artes, a educação física, a música, OK, são importantes, mas nunca no mesmo espaço. As escolas do 1º Ciclo, a nossa Escola não tem condições para ter outras atividades.” (POCC, 1º Ciclo)

“Agora, não, cada vez mais, chego a casa e tenho emails dos pais porque o menino chegou a casa assim, aquelas coisas, não digo que é perder tempo, mas estamos a ler aqueles assuntos que, se calhar, acho que resolvíamos num minuto. A S ainda assistiu a alguns, não é S?” (POCC, 1º Ciclo)

“Uma vantagem que eu vejo, isso sim, é uma maior articulação entre ciclos, antes trabalhávamos muito por ciclo, agora não, trabalhamos o 1º com o 2º ciclo, o 3º com o secundário.” (POCA, 2º Ciclo)

“Passar para Agrupamento foi fantástico, então, para o 1º ciclo, nós sentíamos-nos perdidos, nós não tínhamos recursos, nós temos muitos recursos agora, temos ao nosso lado uma escola secundária.” (POCC, 1º Ciclo)

“No 3º ano de licenciatura, assim como no 2º, foram só cinco manhãs de observação, mas, nas cinco manhãs de observação em que eu estive no outro Infantiário, não senti que aprendesse muito. Mas, nas cinco manhãs em que estive na Escola da Educadora Maria, saí de lá completamente fascinada, cheia de ideias, cheia de vontade de trabalhar neste mundo da educação, principalmente, ser Educadora e não Professora. Uma Professora tem de cumprir os programas estipulados e, os Professores que tenho visto, só debitam a

matéria, os alunos absorvem-na e passou mais um dia. A profissão de Educadora é muito mais desafiante, onde devemos usar a criatividade, não estou a dizer que a Professora do 1º Ciclo não deve utilizar a criatividade, mas, acho mais fácil utilizar a criatividade em Pré-Escolar, porque as crianças conseguem aprender através do lúdico, que é uma das coisas que eu pretendo fazer, quando for educadora.” (EEM, Pré-Escolar)

“A Professora Maria consegue tornar as atividades que acho que são difíceis de realizar com crianças em muito fáceis. Acho que a maneira como fala com eles e a maneira como eles devolvem é incrível. Estes três anos que eu estive com a Professora valeram de muito. Sei que não tenho muita confiança em mim, mas, com a Professora, estou a conseguir melhorar isso. Acho que, o próximo ano de estágio, será fundamental para mim. Acho, também, que a Professora tem as expectativas altas em mim e depois eu fico com um bocado de medo de a desiludir, mas com calma tudo se consegue e, ainda antes de começar esta reunião, estava a falar com a Professora Maria e ela disse que me iria ajudar em tudo que eu precisasse, ela consegue acalmar. Vejo a Professora Maria como um exemplo a seguir, é isso.” (EEM, Pré-Escolar)

- **Perceção do comportamento geracional – o ontem com o hoje a perspetivarem o amanhã**

“[Hoje] temos a agenda dos Pais, temos de estar constantemente disponíveis. Fazemos mais atividades para a comunidade, temos muitos mais Projetos que antigamente, não quer dizer que não os houvesse. Depois, há o problema dos alunos, são mais inquietos, portanto, isso também provoca grandes alterações nos Professores.” (POCA, 2º Ciclo)

“Sim, há alterações, há algo de constrangimento muito grave que está a acontecer, que as crianças estão a viver, que é solidão humana. Passam muito pouco tempo com os pais e muito tempo num ecrã ou perante um telemóvel. Isto, eu sinto, quando eu noto isto, que há crianças muito distraídas, elas dizem que já sabem, mas, quando eu pergunto, então diz tu pelas tuas próprias palavras, elas dizem que não sabem. Pois não, a imagem do telemóvel passa rápido, a imagem de vídeo passa rápido e nada retém. Isso, quando estou no Pedagógico e ouço os colegas a falar desse problema, eu penso para mim, esse é um problema que já vem desde cedo.” (EOCM, Pré-Escolar)

“[Satisfação Profissional] Sinto, mas sinto que, neste momento, podia fazer mais. É interessante isto.... Sinto que estou a chegar ao final da carreira, sinto que fiz, que abri caminhos, abri para as crianças... A M é que vai ficar com um testemunho meu, vai ela desbravar caminho... Porque, as escolas de formação, com toda a franqueza, doutora Isabel, mesmo que eu sinto quem lá está das práticas, está muito longe da prática e não consegue situar o potencial profissional na prática. Depois, acho que surgem demasiados constrangimentos aos novos profissionais, e que não é fácil. Eu tenho uma sensação de que, o trabalho que eu realizo, e que algumas Educadoras ainda realizam, que vai facilmente desaparecer, que dá menos trabalho a escolarização. Para mim dá muito trabalho. É tirar uma fotocópia e, a criança, se não fizer, tu não sabes, aquele sabe, mas quem é que diz que aquele não sabe. Estas questões, muitos profissionais não fazem. Um autoquestionamento, acho que este trabalho também poderia ser passado na Faculdade, na parte da formação. Acho que há

uma falha aqui, de o aluno se pôr a questionar, acho que ainda é muito do ensinar, do passar conhecimentos. Agora, é muito diferente, se calhar, qual é a educadora nova que sabia pegar na “causa e consequência”, em termos filosóficos, aquilo é em termos filosóficos, qual é a causa, isto é consequência de quê. Da minha ação não é, é da ação do outro... muitas vezes, vejo os adultos, às vezes faço essa imagem, vejo os adultos a apontarem fora, não veem para dentro. É como a criança quando é pequenina, por exemplo, eu tenho a Francisca, vê os defeitos nos outros, então para que é que estás a fazer queixa. Eu acho que há muitos adultos que ainda são assim, depois, não conseguem ver a criança como personagem, como pessoa que está ali, diferente, mas com sentir, interpretação, que pode ser genuína ou pode ser uma cópia adulterada do adulto com que convive.” (EOCM, Pré-Escolar)

- **Interesse das estagiárias pela história/experiência vivida pelo/a Professor/a/Educadora Orientadora Cooperante**

“Falavam em recursos que usavam que, eu, nem conheço o nome, nem tenho ideia do que seja, por exemplo. Isto mudou mesmo muito, nem eu, como aluna, tive acesso a muitas dessas coisas.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“[A Experiência] foi boa, já acabou, acabou no ano letivo anterior. Foi muito enriquecedora, principalmente porque, tanto eu como a minha colega, sempre tivemos o à-vontade de fazermos aquilo que quiséssemos, mediante aquilo que estava a ser feito, como é óbvio, mas sempre estivemos muito à-vontade com aquilo que fosse preciso e temos muito a agradecer aos Professores que nos deram essa confiança e esse à-vontade para fazermos isso dessa forma e correu muito bem. Os Projetos implementados acho que surtiram algum efeito, assim esperamos, acredito mesmo, este ano que passou, aprendi mais como Professora do que os quatro anos, anteriormente, em que estive na escola, sinto muito isso. Só quando estamos no contexto é que temos a real noção de tudo o que se passa, o que é realmente o nosso futuro, por onde vamos passar.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“Acho que o nosso trajeto foi muito diferente. A palavra que eu atribuiria ao trajeto da Professora Maria é coragem. Eu sabia que a mãe da Professora Maria tinha falecido quando ela era criança, mas nunca pensei que tivesse sido tão cedo. Com dez anos, eu, por exemplo, não me imagino, se eu ficasse sem mãe, mesmo que ficasse sem mãe agora... fico emocionada e triste ao pensar nisto, porque não sei como a Professora Maria conseguiu ter tanta força de vontade para continuar para seguir o seu caminho, mesmo tendo de tomar conta dos irmãos, provavelmente também tomar conta da casa... Queria ser Educadora, seguiu a área da Educação e é a pessoa extraordinária que é hoje, que é hoje com as suas crianças. Não é por não ter um marido, por não ter filhos, por não ser um estereótipo da sociedade que é menos. Tenho muito orgulho na Professora que me calhou, foi sorte, confesso que tive sorte. Bastava ter ido para a outra Professora ou para outra escola que, se calhar, já tinha desistido de ser Educadora. Foi no momento certo que me calhou a pessoa certa, para me dizer, sim, tu és capaz, tu deves seguir este percurso, porque senão ia desistir. Fascinou-me muito estar a ouvir, confesso que até sou uma pessoa que perde a atenção com facilidade, pelo menos, nas aulas, fico logo distraída, e a professora Maria esteve aqui uma hora e meia e eu estive com cem por cento de atenção a

ouvir as suas histórias, porque, cada história que estava a contar, estava a cativar-me completamente, gostei muito.” (EEM, Pré-Escolar)

- **Perceções sobre o experiencial vivido – fusões experienciais**

“É uma boa preparação para a tua vida profissional, não achas?” (POCC, 1º Ciclo)

“Sim, acho mesmo, foi a chave para tudo, crescemos muito nesse espaço de tempo. Também tivemos alunos.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“Eu sou daquelas que diz que a prática é que ensina.” (POCC, 1º Ciclo)

“É isso, foi com a ideia com que nós ficamos.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“Eu tive dois Professores bastante experientes, não tenho outro tipo de comparação. Em relação ao estágio, sempre nos transmitiram o conhecimento deles, sempre nos apoiaram em tudo que fosse necessário. Em relação ao futuro, ouço muito as duas versões, tanto ouço um Professor que nos encoraja e nos diz que as coisas vão melhorar, como temos outros Professores que ouvimos, na sala de Professores, a deitarem um bocadinho para baixo, a dizerem, vocês estão aqui, o que é que estão aqui a fazer, isto não é nada fácil. Há um bocadinho estes dois lados, porque também depende muito da vivência de cada Professor, que é diferente. Agora, cabe-nos a nós, também, lutar pelo nosso futuro. Eu sei que os primeiros anos podem não ser fáceis, mas acredito que...” (PES, 1º/2º Ciclos)

“É para toda a gente, para qualquer profissão, temos de encará-la com gosto e paixão.” (POCC, 1º Ciclo)

“É isso, é.” (POCA, 2º Ciclo)

“Senão não estávamos cá” (POCC, 1º Ciclo)

“É verdade.” (POCA, 2º Ciclo)

“Acho que é uma atividade que envolve muito o coração, o gostar.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“Sim, porque um professor também tem de estar sempre a atualizar-se, sempre a adaptar-se e, esta troca de informações e de conhecimentos, é muito enriquecedora para todos. [Expectativa de aprender uns com os outros] exato. A forma como lecionam, nós estávamos lá a ver e a pensar, isto é interessante, um dia poderei fazer desta forma, certos tipos de metodologias utilizadas.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“É isso, para nós também é importante, vemos quais as perspetivas que os mais jovens trazem, as próprias dinâmicas, a escolha de materiais, isso também foi muito importante para nós. Os alunos também gostaram de ter gente nova em contexto de sala de aula, também me apercebi disso.” (POCA, 2º Ciclo)

“Nas atividades promovidas durante este percurso, procurei o melhor em estrita cooperação e interação com os colegas, e os estudantes de mestrado em artes visuais (MEAV), privilegiando o respeito procurando sempre encontrar consensos que permitissem um clima de diálogo e bem-estar entre todos. Com a Comunidade Educativa, o contributo para a construção de um ambiente de trabalho onde o entendimento, a cooperação e as aprendizagens fossem melhoradas.” (POCAV, ESecundário)

“Em termos de estagiários, sinto que estão muito mais preparados a nível das novas tecnologias, que me gostam de ouvir. Na minha sala, noutra dia, tinha lá uma psicóloga a observar um garoto e, ela, não fez nada com o garoto, disse-me

assim, ai, Maria, eu estava muito bem aqui a ver trabalhar, é muito bom ver-te a trabalhar, eu também gostava... É pela maneira como o grupo vai engatando e eu vou pondo os problemas e se vai resolvendo, depois, as pessoas ficam ali distraídas a ouvir, eu acho que estão a aprender, senão não ficariam. Agora, eu sinto que há um conhecimento teórico, que é passado, mas que não é posto na prática. Foi um cuidado que eu sempre tive, ver, quando estava a estudar, como é que ele se aplicava na prática e, realmente, agora, como a M disse, a M, por acaso, comigo, trabalhou a observação. Uma pessoa, quando está a observar, é a mesma coisa como quando está a ver um filme, não estou eu ação, eu estou a observar e, agora, como é que eu sou ali como interveniente, como é que eu sou personagem naquele desenrolar daquela ação, como é que eu me sinto lá. Eu, se estiver como observadora, eu posso comentar mil e muitas ações, a gente é posta a comentar determinados filmes, a gente comenta de acordo com aquilo que sabemos, a gente comenta, mas se lá estivesse, o que é que eu fazia de diferente, é uma questão que se coloca, se eu lá estivesse, o que é que faço de diferente, qual é a dificuldade que eu vou sentir. É algo que, ao longo da minha formação, estas questões foram sempre postas a mim própria. Ao longo deste tempo, com este trabalho todo, sempre fiz autoconhecimento, sempre fiz formação neste autoconhecimento, de autorreflexão crítica, saber como é que eu era.” (EOCM, Pré-Escolar)

“Lembro-me que, uma vez, a Professora Maria teve de se ausentar da sala e eu fiquei sozinha com eles. Não sabia muito bem o que fazer. A primeira coisa que eu disse foi “O que é que vocês querem fazer?” e eles disseram “Conta-nos uma história”. A mim saiu-me logo “Contem-me vocês a mim uma história”. Pensei que assim eles poderiam desenvolver o diálogo e também queria perceber como era o grupo. Eu ouvia-os a falar, achava que falavam tão bem, que pensei que seriam capazes de me contar uma história, mas também confesso que foi a minha insegurança a falar mais alto. Eu pensei “Não sei se sou capaz de lhes contar uma história, acho que eles são mais capazes de me contar uma história a mim do que eu a eles.”. Lembro-me que o menino que contou a história era um menino que tinha andado no Infantário em que eu realizei estágio, contexto de observação. Ele era muito “malandro”, não tinha estas competências desenvolvidas, nomeadamente, contar uma história. Contou a história de uma forma perceptível, foi a história dos “três porquinhos”, e ele tentava fazer vozes diferentes, fazia os sons do lobo a bufar, e dizia “bufou, bufou...” com muito entusiasmo e convicção. Não sei, tenho mesmo isto na memória. É claro que, e já falei disto com a Professora Maria, todos os dias chegava a casa e escrevia numa folha de papel as observações que tinha realizado, por isso é que estou a falar e me lembro tão bem de todas as atividades, tenho os tópicos à minha frente, mas, por cada título, consigo lembrar-me perfeitamente do que ocorreu nesse dia, porque, de facto, me marcou.” (EEM, Pré-Escolar)

- **O eu profissional em diálogo aberto com outros – aprender juntos a tornar-se professor/a/educadora**

“Como coordenador de Departamento, informei-me e partilhei o conhecimento aos meus colegas de Departamento e recebi o seu contributo e informei os alunos de MEAV, para um trabalho individual e colaborativo, com princípios de convivência e cidadania, foram valorizados por uma sensibilidade estética. foram estabelecidos contributos marcantes para o desenvolvimento dos objetivos e do projeto educativo, da Escola.” (POCAV, ESecundário)

“É uma mais-valia. Em termos de dinâmica de sala de aula, como dizia a C., fazemos o nosso trabalho como sempre fizemos. Tentamos integrar os Professores Estagiários com os outros colegas, com as outras estruturas da escola. É uma mais-valia, foi importante ... foi uma aprendizagem.” (POCA, 2º Ciclo)

“Nós também aprendemos com as estagiárias. Outra coisa que conversava muito com a S. e a J. era o debate, prepará-las para certas situações por que estamos a passar e saber encará-las, saber falar com os pais, com os encarregados de educação, com os alunos, tudo isso é importante para uma boa aula.” (POCC, 1º Ciclo)

“Sim, por exemplo, eu e a minha colega tivemos de desenvolver um Projeto nas turmas, que tinha de passar pela literatura, tínhamos de partir de um livro e, os nossos Professores, estavam sempre disponíveis para nos ajudarem no decorrer dessas aulas, na planificação dessas aulas, para nos darem ideias do que podíamos fazer, dos livros que poderíamos usar e isso foi muito importante, porque nós sentimos que chegamos ali e não caímos ali de paraquedas, tivemos sempre quem estivesse ali para nos apoiar e ajudar na tomada de decisões, o que nos deixava mais confiantes naquilo que tínhamos a fazer pela frente.” (PES, 1º/2º Ciclos)

“Eu, à M, uma das coisas que eu digo é, M, não tenhas medo de ser criativa, não tenhas medo de ser o que tu és. Há bocadinho dizia à M, a conversar com ela, ela tem de saber, neste ano de estágio, onde é que ela chega, saber onde é que ela consegue colocar a sua autoridade no grupo, que é para, depois, não perder a autoridade com o grupo. A autoridade vem da segurança interior e quero deixar na M este bichinho da descoberta contínua, que ela é muito bonita, é essa beleza que ela tem por dentro e por fora. O conhecimento é muito importante quando compreendido e vivenciado. Qualquer teoria partiu de uma observação real e depois vai ser reinventada novamente na experiência de cada um.” (EOCM, Pré-Escolar)

“Os colegas, quando dou formação, sinto que têm muito respeito pelo meu trabalho. Eu sou avaliadora externa e, sempre que vou, vou e digo o que tenho a dizer, com toda a educação, mas digo o que é que a colega pode mudar. O que pode mudar é sempre pôr as crianças mais participativas, é sempre a mudança que eu chamo a atenção. A criança é sempre aluna e ouvinte, e, muitas vezes, até com erros por parte da Educadora, é o risco que se corre quando se pensa que se sabe tudo, que se controla tudo. Então, aí, como avaliadora externa, faço como fazia com as minhas estagiárias, quando era orientadora, sinto que isso é importante. Agora, com as estagiárias que têm passado pela minha sala, a M é que pode falar, é que tem vivido mais um bocadinho comigo como Educadora, a pensar ser Educadora e não a pensar ser Professora do 1º Ciclo, porque, as outras colegas, disseram que iam fazer 1º Ciclo porque o Jardim de Infância dava muito trabalho. Penso que assustei pela minha entrega e porque não sei estar calada, fundamentava sempre as minhas opções e decisões, o que nem sempre é bom, perante uma jovem que pensa que a faculdade lhe dá todo o conhecimento e observa que a profissão é uma busca constante de atualização de acordo com as suas necessidades pessoais e com as solicitações das crianças, famílias e outros. É um desafio constante entre a teoria e a possibilidade administrativa.” (EOCM, Pré-Escolar)

“Comecei uma nova realidade, quando cheguei lá. A Professora não me apresentou às crianças dizendo é a M, está a tirar x curso, não! Lembro-me

perfeitamente que a professora perguntou “Já fizeram questões a esta menina que está aqui?”, nenhum deles tinha feito qualquer tipo de questão, nem mesmo nome. A Professora deu uma pista, que o meu nome era o nome de uma flor. Aqui senti logo que já estava aqui a puxar por eles e, após várias tentativas, alguém disse que me chamava M. Depois, a Professora perguntou se tinham alguma pergunta a fazer, porque é que estava ali (?) e, eles, lá foram perguntando. Estava muito nervosa, ao início, eu nunca tinha falado para tantas crianças, na Universidade não nos dizem como é que temos de falar para elas e eu estou mais habituada a falar com adultos do que a falar com crianças. Claro que já estive com crianças, mas foi a brincar, não foi a dar uma explicação, não foi com a atenção de um grupo enorme de crianças voltadas para mim e, naquele momento, estava a ser isso. Estava muito insegura, mas correu bem, porque a Professora Maria foi sempre apoiando.” (EOCM, Pré-Escolar)

RETRATO PINCELADO DE DESTAQUES INTERPRETADOS AO LONGO DO FIO DO CAMINHO DO QUE NOS CONTAM...

A aprendizagem intergeracional preenche-se, de forma transformadora, de lugares vários de afeto e satisfação com a profissão, onde é relevado o ensinar com o coração, a capacidade para se anteciper ao seu tempo: a inovação. O sentir-se realizado profissionalmente alimenta o eu profissional e orienta a caminhada pela trajetória profissional, que se desenha e redesenha sustentada no diálogo, no encontro com outros.

Os diálogos intergeracionais emergem como constructo de formação e desenvolvimento profissional de professores ou educadores experientes e principiantes, que se revestem de sentidos e significados vários que se projetam por diversos lugares, tais como: o lugar da escuta ativa, da observação e do envolvimento compreensivo; o lugar do respeito e da confiança; o lugar do reconhecimento e da emoção; o lugar do conhecimento – dinâmica de interdependência da teoria e da prática; o lugar da ética com responsabilidade; o lugar da comunicação e da boa convivialidade – o encontro com outros, emancipado pela garantia de respeito pela liberdade de cada um; o lugar de aprender juntos – todos são reconhecidos como capazes e que se desenvolvem a observar, a investigar, a partir de interações críticas, criativas e humanizadas.

Ser professor é trajar de mudanças constantes, que carece que se aprenda a usar o traje, para o que concorrem as condições de realização da formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo, revestido de proatividade e criatividade, entendido como requisito prévio para melhor responder aos desafios do ensino e formação de qualidade. Para tal, revela-se crucial que se instigue à reflexão sobre as próprias práticas e interesses de formação. Também é de destacar a importância de se criar ambientes instigadores dos diálogos intergeracionais na escola em conexão (redes intra e interescolares) com as estruturas superiores de formação, porque geram motivação e constroem a

profissão com confiança e alegria/satisfação; gera oportunidade de formação de qualidade e tempo de reflexão e participação.

REFLEXÃO FINAL E RECOMENDAÇÕES

Este estudo permite-nos refletir sobre como a colaboração entre professores ou educadores experientes (Professores ou Educadores Orientadores Cooperantes) e professores ou educadores principiantes (Professores ou Educadores Estagiários) evidencia a riqueza progressiva que emerge do diálogo entre uns e outros, da troca de experiências e conhecimentos e, ainda, do apoio mútuo no ambiente da prática educativa. É no encontro intergeracional que as perspectivas e práticas de uns e outros se engrandecem, encontram sentidos e significados vários. A sabedoria dos Professores e dos Educadores Orientadores Cooperantes, mais experientes, alinhada com a energia e inovação dos Professores e dos Educadores Estagiários, os professores e educadores principiantes, criou um ambiente favorável à aprendizagem contínua, construída e apropriada com maior confiança, segundo a voz dos próprios. Através das interações, das partilhas que se estabelecem, sustentadas e projetadas pelo diálogo, o conhecimento que constrói o ser professor ou educador, o tornar-se professor ou educador, é enriquecido de forma progressiva. As práticas transformam-se e (re)configuram-se a partir do experiencial vivido, preenchidas de encontros com outros, que se renovam ao longo das trajetórias profissionais, traçadas na liberdade de cada um. Na percepção de Nóvoa, esta liberdade é construída no diálogo, “construída no diálogo, na conversa, no debate” (Nóvoa, 2021, p. 7) e, desta forma, as barreiras que se erguem entre a teoria e a prática tornam-se flexíveis.

Enaltecer a relevância do intercâmbio que a aprendizagem intergeracional proporciona, valoriza não só a formação inicial de professores e educadores e o desenvolvimento profissional de professores e educadores de forma participada, humana, crítica e criativa, mas também a qualidade da educação. A interação entre uns e outros substantiva não só as próprias práticas como o desenvolvimento do desempenho escolar e socioemocional dos alunos – constrói sucesso e bem-estar.

Com base neste entendimento, e reflexão que entendemos suscitar este estudo, é urgente um investimento estratégico na promoção de espaços de aprendizagem intergeracional, de mentorias e cooperação para criar comunidades educativas participativas, interativas, proativas e resilientes porque humanas. Aprender uns com os outros constrói resiliência e confiança no aprender a ser e a desenvolver-se professor ou educador, é um alicerce estruturante do crescimento e adaptação continuada da formação de professores e educadores (inicial e contínua), do ecossistema educativo.

Para Lopes (2019), o caráter relacional e humano da profissão projeta o estatuto de formador para um plano de modelo para os futuros professores com qualidades específicas:

O caráter relacional e humano da profissão para que estão a formar os estudantes leva os formadores a considerarem-se um modelo para os futuros profissionais e um tipo especial de formador, com qualidades como motivação, sensibilidade, responsabilidade, habilidade para articular a teoria e a prática, e a capacidade de resolver problemas. As relações entre formadores e formandos são de proximidade, na perceção dos formadores e dos estudantes. (Lopes, 2019, pp 19-20)

As interações que configuram acontecem entre diferentes gerações, professores ou educadores experientes e principiantes, que se encontram para aprenderem juntas, embora se trate de uma aprendizagem que se move ora de forma hierárquica, ora de forma não-hierárquica, onde se evidencia o apoio e o trabalho cooperativo, com trocas mútuas que se ampliam na confiança e numa interação humanizada. Segundo Polat e Kazak (2015), com base em Newman e Hatton (2008), esta é uma interação que gera, em ambas as gerações, a sensação de serem valorizadas, aceites e respeitadas, o que proporciona aprimorar conhecimentos e competências, através de um relacionamento significativo e confiável, tal como também foi afirmado pelos nossos entrevistados.

Pensamos poder inferir que a aprendizagem intergeracional na formação de professores e educadores se revela como um vetor essencial que também contribui para o desenvolvimento contínuo do Sistema Educacional. Tal como percecionado pelos nossos entrevistados, a fusão que acaba a acontecer entre a experiência acumulada e a energia e inovação dos Professores e Educadores Estagiários gera desenvolvimento individual e coletivo, com benefício mútuo e com efeito positivo na qualidade das aprendizagens dos alunos. Neste contexto, é importante sublinhar o desafio maior que constitui encontrar o equilíbrio entre a experiência e as novas visões/perspetivas, uma vez que nos parece crucial que se valorize a experiência sem nos subjugarmos a ela, ou seja, sem desvalorizar aquelas visões/perspetivas que se reconhece os Professores e Educadores Estagiários trazerem para as práticas. Por outro lado, assegurar que estas sejam integradas de forma positiva no espaço educacional.

Outra dimensão que nos parece relevante trazer para o debate, é a que se relaciona com o alinhamento entre a teoria e a prática. Há ainda a considerar que a pressão do tempo que é desencadeada pelo grande volume de “conteúdo” a ser trabalhado, esvaziando o tempo de reflexão e análise crítica. Sabemos que, neste momento, em Portugal, os planos de estudo/os currículos de formação de professores e educadores estão a sofrer reformulação. No entanto, não sabemos de que forma atingem um maior equilíbrio entre a teoria e a prática e proporciona uma maior diversificação de experiências de qualidade, por forma a construírem e

desenvolverem um melhor fazer pedagógico, as competências, as atitudes e formas de interagir com os desafios complexos e a pluralidade da escola do séc. XXI.

Na formação de professores e educadores parece-nos importante considerar, de forma significativa, a aprendizagem reflexiva, haver tempo dedicado à reflexão sobre as práticas, com foco essencial na análise crítica das próprias práticas, valorizando a perspectiva inter e multidisciplinar e visão transversal dos saberes. Para o que concorre o desenvolvimento da capacidade de escuta e de observação, pois, quando trabalhadas com compromisso e responsabilidade partilhada, geram bem-estar e qualidade de vida pessoal e profissional. Trazem à colação o valor que assume o serviço de mediação na formação de professores e educadores, que pode catalisar sinergias que resultam dos diálogos intergeracionais, uma vez que esta estrutura e fundamenta espaços comunicacionais para debater, crítica e construtivamente, diferendos e diferenças. A reforçar esta posição da importância em reconhecer os espaços e processos comunicacionais como facilitadores de aprendizagem, temos um estudo levado a cabo por Polat e Kazak (2015), que discute as diferenças relacionadas com a idade de professores de diferentes gerações nas escolas, com interesse em indicar os muitos assuntos e experiências de aprendizagem que aqueles professores podem trocar uns com os outros, através da aprendizagem intergeracional, procurando contribuir para a conscientização sobre o assunto. Os autores sublinham que o estudo evidenciou que o obstáculo que mais impede a aprendizagem intergeracional entre professores é a falta de comunicação e, o que se evidencia mais valorizado, é uma aprendizagem sustentada em investigação e aprendizagem observacional. Com base neste entendimento, é de destacar o valor de que se reveste a mediação na formação de professores e educadores, um constructo que se pauta pelos direitos humanos, que representam as escolhas que fazemos todos os dias. É um constructo que promove o respeito, o bem comum, com intenção de fortalecer as relações interpessoais, a boa convivialidade, facilitar os processos de comunicação, de observação, investigação e intervenção, a cidadania ativa, o autoconhecimento e a responsabilidade social partilhada e também desconstrói o conflito e a sua prevenção.

É de notar que os nossos entrevistados reconheceram que uns e outros trazem consigo algo que é importante para ensinar e que facilita a aprendizagem, valorizando muito a capacidade de comunicar. Desta forma, pensamos relevante que as estruturas superiores de formação, a direção dos Agrupamentos de Escolas e os decisores políticos compreendam e valorizem os diálogos intergeracionais nas escolas – parece-nos um grande benefício que se constrói a partir das forças evidenciadas por uns e outros. É nossa convicção que possibilita que se sintam mais realizados e mais capazes de lidar com os desafios complexos que atravessam a educação à escala global, a tão apregoada escola do séc. XXI, refletindo-se

positivamente na qualidade das aprendizagens dos alunos. Daí afirmarem com satisfação que “foi muito enriquecedora esta experiência”.

REFERÊNCIAS

Arfunch, L. (2013). *Memoria y autobiografía: Exploraciones en los limites*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. ISBN: 9789505579686

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397-415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>

Fundação José Neves (Coord.). *Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências*. Relatório da fundação José Neves, coordenado pela Fundação^[SEP] e produzido em conjunto com equipas de investigadores da Nova School of Business and Economics, da Universidade do Minho^[SEP] e da Universidade de Aveiro. https://www.joseneves.org/estado-da-nacao-2023?gad_source=1&gclid=EAlalQobChMIoLzq5MnGgwMVw2BBAh3aKQEjEAAAYASAAEgJLQfD_BwE

Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues?. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>

Goodson, I. F., & Ümarik, M. (2019). Changing policy contexts and teachers' work-life narratives: the case of Estonian vocational teachers. *TEACHERS AND TEACHING*, VOL. 25, Nº 5, 589-602 <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1664300>

Harris, D. L., Anthony, H. M. (2001) Collegiality and its role in teacher development: perspectives from veteran and novice teachers, *Teacher Development*, 5:3, 371-390, DOI: [10.1080/13664530100200150](https://doi.org/10.1080/13664530100200150)

- Lopes, A. (2019). Formação de professores e profissão docente: velhos e novos desafios. In N. Fraga (org.) *O Professor do século XXI em perspectiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: atas da II conferência internacional de educação comparada* (pp. 11-23), 29-31 de janeiro de 2018, Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa Universidade da Madeira <https://testuma.sharepoint.com/:b:/s/investigacao/secinv/EcI59JITRixPi5ImHOOZM3MBJGf6enAMV6aKOZk-ZuCdAg?e=5KFVjv>
- Nóvoa, A. (2021). Prefácio – A liberdade está no diálogo. In R. Campos & S. L. Moreira. *Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil* (pp. 5-8). Centro de Estudos Sociais. Laboratório Associado, Universidade de Coimbra.
- Nunes, L. C., Reis, A. B., Freitas, P., & Conceição, D. (2022). *Mediadas Educativas no Contexto Atual de Falta de Professores*. Nova School of Business & Economics. Economics of Education. Knowledge Center. DOI: [10.13140/RG.2.2.25860.19843](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25860.19843)
- Pardy, J., & Reimer, K. (2018). Generations of Learning: A Professional Learning Experience. In *Re-as no Contexto Atualimagining Professional Experience in Initial Teacher Education* (pp. 107-122). https://doi.org/10.1007/978-981-13-0815-4_7
- Polat, S., & Kazak, E. (2015). Primary School Teachers' Views on Intergenerational Learning. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 15(5), 1189-1203. <Go to ISI>://WOS:000367987900004

APRENDER COM AS GERAÇÕES MAIS VELHAS DE PROFESSORES ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Amândio Graça

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

Paula Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto | Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

PONTO PRÉVIO

O Projeto de Investigação *50 Anos de Docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais* (FYT) definiu como objetivo geral:

- Criar resultados de investigação e dispositivos que deem conta de histórias de professores e suas variáveis para compreender processos de inovação e promover o diálogo entre antigos e novos professores e a sociedade e como objetivos específicos:
- Produzir narrativas de vida que deem conta de dimensões cruciais de inovação e mudança no sistema educativo nos últimos 50 anos;
- Promover o diálogo intergeracional na formação de professores e avaliar os seus efeitos;
- Produzir versões digitais multimodais de narrativas de vida e de diálogos intergeracionais “exemplares” e torná-los acessíveis em repositório aberto, para investigação, formação e comunicação com a sociedade.

Estes objetivos constituíram-se como um desafio assumido por docentes do curso de Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), para atualizar e enriquecer a formação académica e profissional dos futuros professores de educação física, incluindo os seus estudantes do primeiro ano do mestrado do ano letivo de 2022/23, num projeto formativo de investigação narrativa centrada na temática do diálogo intergeracional.

O projeto formativo desenvolveu-se nos dois semestres do ano letivo. No primeiro semestre, foram incluídos todos os estudantes do primeiro ano do mestrado que frequentaram a unidade curricular obrigatória de Investigação em Educação. Estiveram envolvidos nos trabalhos de grupo desse projeto formativo os estudantes das cinco turmas do primeiro ano do mestrado: uma mais pequena (18 estudantes divididos em seis grupos de três elementos), uma intermédia (24

estudantes divididos em oito grupos de três elementos) e três turmas grandes (27 – 29 estudantes divididos em nove grupos de três ou quatro elementos). No segundo semestre, o projeto teve continuidade na unidade de formação contínua, creditada pela Universidade do Porto, de *Formação de Professores em Encontros Intergeneracionais*, com um grupo mais restrito de 20 estudantes.

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

No âmbito da componente prática da unidade curricular Investigação em Educação desenhou-se como alvo formativo que os estudantes elaborassem, em trabalho de grupo, uma narrativa baseada em entrevistas que efetuariam a professores do ensino básico ou secundário formados antes do final nos anos 1980. Para a preparação do projeto formativo de investigação narrativa, os grupos de trabalho dispunham de uma aula prática de duas horas por semana, a fim de aprenderem a perspetivar e a concretizar a elaboração do guião da entrevista e de incorporarem fundamentação teórica e metodológica para desenvolverem investigação narrativa no âmbito do diálogo intergeracional. Para esse efeito, foram estruturadas duas fases de estudo preparatório, baseadas em trabalhos de grupo sobre artigos científicos ligados às temáticas (i) do diálogo intergeracional e (ii) da investigação narrativa. Em cada uma das fases preparatórias, cada grupo ficou com a incumbência de estudar um artigo científico e elaborar um cartaz de síntese das ideias fundamentais extraídas do artigo, em complementaridade com a redação de notas de justificação e de apoio à apresentação e debate do tema do cartaz. Na aula final de cada uma das fases os grupos apresentavam os cartazes elaborados, complementados por questionamento e debate sobre cada um dos temas apresentados e sobre a conjugação dos temas dentro da respetiva temática.

ARTIGOS DA TEMÁTICA “INVESTIGAÇÃO INTERGERACIONAL”

Para a temática do diálogo intergeracional foram selecionados cinco artigos representativos e com qualidade para fomentar o interesse dos estudantes pela problemática da relação intergeracional entre professores ou entre professores idosos muito experientes com futuros professores. O primeiro artigo deste tema, *“Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores”*, de Amélia Lopes, Margarida Marta, Luciana Matiz e Leanete Dotta (2016), foi trabalhado por um ou dois grupos de cada turma. O artigo analisado centra-se sobre a autoapreciação dos primeiros anos de docência por parte de docentes de três níveis de escolaridade (pré-escolar; 1º ciclo

do ensino básico [primário]; 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), tomando por referência a formação inicial, as condições de exercício da profissão e a relação com professores, alunos, pais e comunidade envolvente. A recolha de dados foi efetuada por entrevistas semiestruturadas e em cada nível de escolaridade incluiu-se professores de três níveis de experiência profissional, formados nas décadas de 1970, 1980, 1990 ou 2000).

O problema de investigação deste estudo e a metodologia de recolha de dados apresentavam-se como incentivos importantes para a edificação do projeto de investigação narrativa, nomeadamente para a estruturação de questões da entrevista relacionadas com a avaliação da qualidade da formação e da experiência dos primeiros anos de prática docente, “o choque da prática” e, muito particularmente, da experiência de relação que os professores a entrevistar teriam tido com os professores das diversas gerações no seu início de carreira. Na figura 1 constam três cartazes de síntese das ideias fundamentais extraídas da leitura dos respetivos grupos.



Figura 1. Cartazes de síntese do artigo do Tema 1 do Dialogo Intergeracional (Lopes et al., 2016)

No cartaz do lado esquerdo constata-se que o grupo se identificou com o nível de ensino referenciado à sua formação numa área disciplinar específica e no qual se verificou a falta de aproximação e colaboração cordial entre professores de diferentes gerações. O cartaz releva também evidência de dificuldades acrescidas no exercício da profissão dos professores novatos em comparação com os professores das décadas anteriores. Os cartazes dos dois outros grupos destacam as categorias temáticas derivadas da análise do conteúdo. Nas notas de fundamentação e apoio, os grupos evidenciam as diferenças de apreciação dos entrevistados no que respeita às relações com colegas, com alunos e com pais e

comunidade, apresentando-se, em geral, muito positivas nos educadores de infância e mais negativas nos professores do 3º ciclo e secundário.

O segundo artigo da temática intergeracional, *“The passion of teaching: learning from an older generation of teachers”*, de Ninetta Santoro, Marilyn Pietsch e Tracey Borg (2012), preconiza neste projeto formativo cativar a atenção dos estudantes para o significado e os possíveis benefícios da interação de estudantes da formação inicial de professores com professores idosos, inclusive aposentados, muito dedicados à profissão. A atração para a profissão, a paixão pelo exercício da profissão, a motivação autónoma para a dedicação e o empenhamento na educação dos alunos e no fomento da aprendizagem, são fatores de ordem social e emocional que recebem na formação de professores menos atenção que os fatores cognitivo-instrumentais.

Como se pode deduzir da comparação dos três cartazes da Figura 2, os grupos variam no foco e na estratégia de sintetizar as ideias fundamentais do artigo.

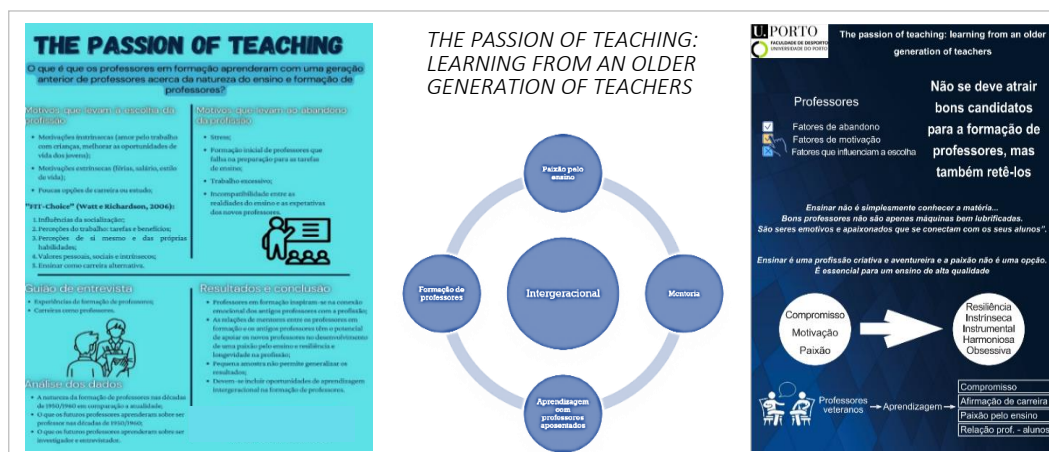


Figura 2. Cartazes de síntese do artigo do Tema 2 do Diálogo Intergeracional (Santoro et al., 2012)

O cartaz do meio, combinado com as notas de fundamentação e apoio à apresentação, coloca no centro o contributo do diálogo intergeracional para a formação de professores, para o enriquecimento da mentoria, para o acréscimo das vias de aprendizagem e desenvolvimento profissional e, muito enfaticamente, para a valorização da paixão pelo ensino. Os outros cartazes destacam os motivos ou fatores que condicionam a escolha, a conservação ou o abandono da profissão docente e acentuam a paixão pelo ensino como o principal tributo oferecido pelos professores veteranos aos futuros professores.

O terceiro artigo da temática intergeracional, *“‘Just like breathing’: A portrait of an 85-year-old veteran teacher”* de Christina Gray, Geoffrey Lowe, Peter

Prout e Sarah Jefferson (2021), explora a exceção de um professor de idade muito elevada que continua a dedicar-se de alma e coração ao ensino. A escolha deste artigo tenciona fomentar o interesse em estudar em profundidade as particularidades marcantes do exercício profissional de professores veteranos de renome e construir a partir daí uma narrativa vinculada à intergeracionalidade, às ideias relevantes que a súpula das histórias contadas possam fornecer aos desafios da construção da identidade profissional dos futuros professores, no confronto dos desejos com as possibilidades, das oportunidades com os constrangimentos (ver figura 3).



Figura 3. Cartazes de síntese do artigo do Tema 3 do Diálogo Intergeracional (Gray et al., 2021)

Os cartazes da figura 3, com uma variação na especificação das ideias fundamentais retiradas da leitura do referido artigo enfatizam a construção do retrato através da voz do contexto, das relações e dos temas emergentes e apresenta-o em função dos atributos referenciados ao conforto com a função docente, ao compromisso que assumem e à aceitação ininterrupta do desafio.

O quarto artigo da temática intergeracional, “Generations of Learning: A Professional Learning Experience”, de John Parady e Kristin Reimer (2018), incide na aprendizagem intergeracional recíproca através de um processo de diálogo e interação entre pares, um professor aposentado e um professor em formação inicial. Pretende-se que a interação incida sobre a profissionalidade e o interesse do desenvolvimento profissional, constituindo-se como um desafio, uma vontade de aprender, superar as dificuldades e obstáculos e melhorar a qualidade do saber e do sabor do ensino e da profissão.



Figura 4. Cartazes de síntese do artigo do Tema 4 do Diálogo Intergeracional (Pardy & Reimer, 2018)

A seleção do quinto e último artigo da temática intergeracional, *“Compartiendo visiones sobre la educación. Un proyecto intergeneracional con seniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio”*, de Sacramento Pinazo-Hernandis, Carmen Agulló, Jose Cantó, Shaila Moreno, Iolanda Torró e Joan Torró (data?), resulta do interesse de estudar um projeto de aperfeiçoamento do diálogo intergeracional através da promoção da interação e trabalho conjunto de partilha de histórias de vida entre estudantes maiores de 50 anos (universidades de terceira idade) e estudantes de formação inicial de professores. Destaca-se neste estudo a procura de superação dos estereótipos de uma geração relativamente à outra e o reconhecimento dos benefícios mútuos provindos do diálogo e do trabalho conjunto baseado na partilha de experiências. Os estudantes seniores, reformados das suas profissões, beneficiam do diálogo intergeracional por se sentirem ativos, participativos e desafiados na reflexão sobre a sua experiência e a utilidade das suas leituras da prática e conselhos a prestar aos professores em formação. Estes últimos beneficiam da mentoria informal dos professores seniores, do alargamento de perspetivas sobre o histórico das práticas educativas e das possibilidades de renovação contextualizada dos problemas da educação e do desenvolvimento profissional.



Figura 5. Cartazes de síntese do artigo do Tema 5 do Diálogo Intergeracional (Pinazo-Hernandis et al., 2016)

ARTIGOS DA TEMÁTICA “INVESTIGAÇÃO NARRATIVA”

No que respeita à temática de fundamentação teórica e metodológica da investigação narrativa foram selecionados sete artigos apropriados ao propósito de preparar os estudantes para a construção da sua narrativa no âmbito do diálogo intergeracional. Cada grupo estudaria um artigo e, à semelhança do trabalho anterior, elaboraria um cartaz de síntese dos conceitos fundamentais extraídos dos artigos, complementando a síntese com notas de apoio à apresentação do cartaz. Nas turmas que tinham mais de sete grupos haveria dois grupos a trabalhar um mesmo artigo.

A figura 6 dá conta de três cartazes relativos ao artigo do tema 1 da investigação narrativa: *“Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura”*, de Leanete Dotta e Amélia Lopes (2013), o qual expõe o quadro conceitual e explora as possibilidades e potencialidades do uso da investigação narrativa no campo da formação de professores. No cartaz do lado esquerdo, o grupo elegeu três ideias-chave: a relação entre o viver (a experiência) e o contar (a história contada como um portal, através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e ganha significado pessoal); os lugares-comuns da narrativa, a temporalidade, a socialidade e o lugar; e a dupla função da narrativa, o meio investigativo e o recurso pedagógico. O cartaz do meio enfatizou fundamentalmente a utilidade pedagógica do uso da investigação narrativa na formação de professores, ressaltando a importância de investir no desenvolvimento da literacia narrativa como forma de produção da autonomia. O cartaz do lado esquerdo assenta numa composição de letrados focados na

definição do conceito de narrativa, nos fins e meios da investigação narrativa e na sua associação à experiência vivida, contada e refletida pelos professores.



Figura 6. Cartazes de síntese do artigo do Tema 1: *Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura* (Dotta & Lopes, 2013)

O segundo artigo da investigação narrativa “*O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar?*”, de Camila Alves (2020), incide sobre as preocupações a atender nos sucessivos passos da investigação biográfica-narrativa de profissionais de saúde inseridos no serviço de reanimação e cuidados intensivos de pediatria, tomando por consideração as dimensões ética e deontológica, heterobiográfica e de engajamento social. São exatamente estas três dimensões que são destacadas de forma sucinta nos três cartazes da figura 7.



Figura 7. Cartazes de síntese do artigo do Tema 2: “*O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar?*” (Alves, 2020)

O artigo do tema 3 da investigação narrativa: “*Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*”, de Antonio Bolívar contém material importante para suportar concetual e metodologicamente o arranjo das entrevistas numa perspetiva de diálogo interativo e as possibilidades de tratamento dos dados através de diferentes modelos para a elaboração das narrativas intergeracionais preconizadas (ver figura 8).



Figura 8. Cartazes de síntese do artigo do Tema 3: “*Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*” (Bolívar, 2012)

Nos cartazes expostos na Figura 8 depreende-se a preocupação de inventariar e situar os conceitos fundamentais a ter em conta no planeamento, realização e avaliação do desenho do estudo – temas e pessoas a investigar, procedimentos de recolha e análise de dados, extração de conclusões e elaboração do relatório final de investigação narrativa, consubstanciadas com o exemplo do estudo sobre a crise da identidade profissional.

O tema 4 da investigação narrativa tem por base o artigo de Carmen Cavaco (2018), “*A investigação biográfica em educação no contexto português*”. A autora tomou como matéria de estudos as teses de doutoramento focadas em estudos biográfico-narrativos. Os cartazes deste tema (Figura 9), e os respetivos apontamentos, apontam para a especificidade e diversidade de designação deste tipo de investigação, para a predominância da investigação biográfica na área das ciências da educação e destacam a subjetividade, a narrativa de si, o cruzamento da experiência e do conhecimento do individual com o coletivo, do pessoal com o social.



Figura 9. Cartazes do artigo do Tema 4: “A investigação biográfica em educação no contexto português” (Cavaco, 2018)

O artigo do tema 5, “O trabalho com narrativas na investigação em educação”, de Maria Emília Lima, Corinta Geraldi e João Geraldi (2015), procura justificar a necessidade de colmatar ou recuperar o distanciamento da investigação científica (abstração, generalização, neutralidade, objetividade) dos saberes e significados da experiência e das particularidades do mundo da vida das pessoas; procura valorizar o conhecimento, os conselhos e as lições extraídas da escuta, leitura, elaboração e posterior reflexão e recontextualização das narrativas. Os cartazes e apontamentos deste tema (Figura 10) realçam a distinção entre o pensamento paradigmático (argumentação logicamente estruturada baseada em princípios gerais e abstratos) e o pensamento narrativo (explicitação da subjetividade, da singularidade das experiências enredadas em histórias bem contadas). Dois dos cartazes enumeram os tipos de investigação narrativa mapeados no artigo e relevam a narrativa de experiência do vivido no contexto da formação (inicial e contínua) de professores.



Figura 10. Cartazes do artigo do Tema 5: “O trabalho com narrativas na investigação em educação” (Lima et al., 2015)

O artigo do tema 6, “La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente”, de Omaira González-Giraldo (2019), é incluído neste projeto com o intuito de reforçar a creditação do valor formativo da narrativa, da (auto)biografia e da história de vida. A figura 11 contém três cartazes que ilustram a relação da narrativa biográfica e da história de vida com os processos e trajetórias de formação docente; a importância dos relatos e reflexões sobre as experiências pessoais para a autoformação. O cartaz do lado direito procura expor um maior detalhe sobre a variedade das formas de narrativa biográfica e as fontes autobiográficas ou dialógicas (entrevistas biográficas).



Figura 11. Cartazes de síntese do artigo do Tema 6: “La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente” (González-Giraldo, 2019)

O título do artigo do tema 7, “A importância da investigação narrativa na educação”, da autora Amanda Rabelo (2011), reforça bem a intenção de enraizar nos nossos estudantes a convicção sobre a relevância da investigação narrativa para cuidar do estudo a realizar através de entrevistas a professores seniores sobre as suas experiências formativas e de exercício da profissão, sobre a evolução das suas ideias, das suas práticas e das condições e relações no mundo da vida da escola. À semelhança do artigo do tema 5 (Lima et al., 2015), este artigo distingue as formas de cognição paradigmática e narrativa e inscreve-as na própria investigação narrativa, considerando que as narrativas como matéria de investigação podem também ser analisadas nas formas paradigmática ou narrativa, tal como ilustram os cartazes da figura 12.



Figura 12. Cartazes do artigo do Tema 7: “A importância da investigação narrativa na educação” (Rabelo, 2011)

NARRATIVAS BASEADAS NAS ENTREVISTAS A PROFESSORES SENIORES

Conjuntamente com a síntese do artigo de investigação narrativa que lhe foi atribuído, cada grupo elaborou um guião de entrevista a realizar a professores seniores, no âmbito do projeto formativo de diálogo intergeracional. Em cada turma, vários grupos apresentaram a sua proposta de guião e na discussão debateu-se a congruência do foco das questões com o propósito definido para a entrevista, a par da pertinência da forma da questão para estimular respostas abertas e aprofundadas sobre as experiências vivenciadas pela pessoa entrevistada.

Dos 41 grupos inicialmente formados, 39 realizaram entrevistas e elaboraram as suas narrativas: um grupo entrevistou três professores; 19 grupos entrevistaram dois professores; 19 grupos entrevistaram um professor,

totalizando 60 professores entrevistados (36 homens, 24 mulheres; 49 professores de educação física, 8 professores de outras áreas disciplinares, 2 professores de educação física e de outras áreas disciplinares e uma professora do 1º ciclo; 13 professores em situação de reforma). Exceto cinco professores, que iniciaram a sua carreira nos anos 1990, e um professor já reformado que se formou como trabalhador-estudante em idade avançada e iniciou a carreira docente no ano 2000, todos os professores entrevistados iniciaram a docência antes ou durante os anos 1980, em conformidade com o preconizado para o projeto de diálogo intergeracional.

As entrevistas tinham como núcleo organizador das questões as razões da escolha da profissão, a formação inicial, o estágio profissional, a entrada na profissão e os primeiros anos de docência, a comparação do histórico do exercício da profissão com o estado mais recente, o trajeto do gosto e da motivação para a docência, apontamentos sobre experiências mais marcantes no exercício da profissão. Cada grupo elaboraria o seu guião de acordo com os seus interesses e os seus objetivos e era aconselhado a dar a abertura possível ao guião para viabilizar o contar genuíno da história do entrevistado num ambiente de conversa em diálogo. A qualidade do guião, do seu uso e da sua abertura e, fundamentalmente, o despertar da confiança e do interesse em aprofundar o vivido, o sentido e o refletido no quotidiano da profissão geraram uma grande diversidade na profundidade e riqueza das entrevistas. A duração das entrevistas apresentou uma grande variância, a mais curta não chegou aos cinco minutos e a mais longa chegou aos 93 minutos. Numa análise percentual da duração das entrevistas, 30% ficaram abaixo dos 15 minutos; 37% entre 15 e 30 minutos; 26% entre 30 e 60 minutos; e 7% acima dos 60 minutos. Como exemplos associados à variação da duração das entrevistas são apresentados os seguintes guiões:

- Um guião gerador de duas entrevistas abaixo de 15 minutos (4 minutos a um professor de educação física com 24 anos de serviço docente; 12 minutos a uma professora de educação física com 42 anos de serviço docente):

1. *Quais os motivos que o levaram à escolha desta profissão?*
2. *Como iniciou a sua trajetória no percurso escolar?*
3. *Ao longo do percurso, quais as mudanças sentidas e a forma como se adaptou a essas mudanças?*
4. *Qual a opinião face ao sistema educativo atual e de que forma acha que irá afetar o futuro da educação?*
5. *Que conselhos daria aos professores que vão iniciar agora o seu percurso na escola?*

- Um guião gerador de três entrevistas a professores de educação física (dois homens e uma mulher; 39, 36 e 32 anos de serviço docente) com duração de 38.06; 19.32 e 25.08 minutos:

1. *O que é que o(a) levou a ser professor(a) de Educação Física?*
2. *Como começou a aprender a ser professor(a) de Educação Física?*
 - a. *Qual foi o seu início de aprendizagem da profissão?*
 - b. *Como foi o seu processo de formação inicial e que influência teve na sua vida profissional?*
3. *Como foi o início da sua carreira?*
 - a. *Teve estágio ou não? Se sim, como foi o seu estágio e que valências/experiências lhe deu?*
 - b. *Como foram as primeiras experiências enquanto professor(a) iniciante e como o(a) marcaram enquanto profissional?*
4. *Como é que a escola e a comunidade escolar, bem como o núcleo de professores de Educação Física influenciaram a sua vida profissional na fase inicial da sua carreira e ao longo do tempo?*
 - a. *Como foi a primeira escola? Em que local foi professor(a) pela primeira vez?*
 - b. *Já passou por muitas escolas?*
5. *Como foi o seu percurso ao longo do tempo enquanto professor(a) de Educação Física?*
 - a. *O que foi marcante na sua experiência, os momentos mais altos e mais baixos?*
 - b. *O que lhe deu maior satisfação e o que foi menos bom?*
 - c. *Quais foram os momentos que definiram o seu desenvolvimento e a sua identidade profissional na atualidade e em retrospectiva?*

- Um guião de entrevista a dois professores de educação física (um homem e uma mulher; 36 e 39 anos de serviço docente) com a duração de 28.25 e 57.22 minutos:

Nome; Data de nascimento; Formação (local e ano); Desporto que está ligado; Experiência profissional (anos); Que tipo de ensino exerce (básico, secundário ou superior)

1. *O que é fulcral, para si, na transmissão do ensino da educação física?*
 - a. *Quais as principais diferenças que sente na prática das aulas em relação ao seu início de carreira e atualmente?*
2. *Quão importante é a prática específica das aulas ao longo dos anos? Sente que a prática ganhou ou perdeu importância?*
3. *As características da prática de ensino que utiliza foi mudando ao longo dos anos?*

4. *Acha que a sua formação inicial foi completa e suficiente para que conseguisse ensinar com qualidade?*
 5. *Como enfrentou os primeiros anos de carreira?*
 6. *O que gostaria de ter tido na formação inicial*
 7. *Quando passou pelas primeiras experiências como professor e se deparou com “crises” ou “inseguranças” o que o fez ganhar motivação para superar isso?*
 8. *Que conselhos daria a futuros professores?*
- Um guião gerador de uma entrevista a uma professora de educação física (com 40 anos de serviço docente) com a duração de 93 minutos:
1. *Pode falar-nos um pouco do seu percurso profissional? Onde trabalha? Como é a escola onde trabalha (ambiente, cultura)?*
 2. *De que forma esteve ligado ao desporto durante a sua vida?*
 3. *Como caracteriza a sua experiência profissional desde a entrada na carreira até ao momento? Quais as suas principais conquistas no percurso? E as principais dificuldades? E como caracteriza o seu papel na escola?*
 4. *E que tipo de estratégias constroem para suprir as exigências que lhe são colocadas? (imprevistos inerentes à intervenção, necessidade de cumprir objetivos e conteúdos de ensino)*
 5. *No que concerne à formação e qualificação do profissional de educação física, e com base naquilo que são as suas crenças e experiências pessoais, quais as qualidades e atitudes que necessárias para se tornar um bom profissional nesta área?*
 6. *E qual é o seu posicionamento relativamente ao ensino inclusivo? Como é participação dos alunos nas atividades escolares*

Interessa-nos sublinhar as entrevistas mais bem conseguidas na esfera do diálogo intergeracional, fruto de uma boa abertura de ambas as partes. Da parte dos estudantes, pela adoção de uma entrevista semiestruturada:

“Apesar de termos à disposição um guião devidamente estruturado, optamos por ter uma abordagem um pouco mais aberta, já que tomamos a liberdade de adaptar as questões originais a um contexto interativo mais informal, além de também colocarmos questões adicionais, no decorrer da entrevista, sempre que sentíamos que as respostas pudessem ser um pouco mais aprofundadas.” (G7)

Assim como da parte dos entrevistados, que manifestaram o seu entusiasmo pela entrevista e avançaram com temas bem para lá do horizonte dos estudantes:

“(…) nós não aprendemos apenas nas ações de formação, aprendemos muito nas conversas que temos, por exemplo, só para vos dizer que esta entrevista é para mim importante. Também desse ponto de vista, porque obriga-me a refletir sobre as minhas práticas e pensar em algumas coisas que provavelmente eu já não recordaria se não acontecesse.” (G8)

Nas narrativas dos estudantes desponta o interesse, a utilidade e o prazer obtido através do diálogo intergeracional:

“A profissão de docente, segundo Nóvoa (2008), caminha no sentido de ser cada vez mais uma profissão onde a dimensão da cultura profissional se insere: a importância de compreender os sentidos da instituição escolar, aprender com os colegas mais experientes, a importância do diálogo com outros professores, assim como a dimensão do trabalho em equipa que refere a importância das relações coletivas e colaborativas, no sentido de ser necessária uma grande partilha. Tudo isto com o propósito de enriquecer o processo de formação de professores e os seus conhecimentos e capacidades, nomeadamente a inovação e investigação. Desta forma, a possibilidade de podermos entrevistar dois professores com quase 40 anos de experiência acabou por ser bastante enriquecedora, porque nos permitiu, não só ter noção de como foi no passado a formação de docentes, mas também ter uma melhor perceção do estado atual do Ensino no nosso país. Permitiu-nos conseguir ter uma melhor perspetiva daquilo que é a carreira docente, daquelas que são as maiores dificuldades e desafios na prática, e perceber o que é que, ao fim de praticamente 40 anos de carreira continua a motivar os entrevistados a exercer funções e, por último, recolher conselhos que podiam-nos dar a nós, jovens professores em formação.” (G1)

Nalguns casos ficou também claro o potencial bidirecional da aprendizagem intergeracional, assim como se pode aprender com os colegas mais experientes e os colegas mais novatos:

“As pessoas que estão inseridas num grupo disciplinar serão ajudadas pelo seu respetivo coordenador do grupo e pelos seus colegas. Através desta organização irá ser possível perceber como funciona a escola, a disciplina, a avaliação, as rotinas... A vinda de um professor novo para uma escola significa que um indivíduo que chega com ideologias, dinâmicas e perspetivas diferentes poderá revolucionar ou melhorar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.” (G9)

“No que concerne ao início da carreira, todos corroboram a extrema importância de existir um grupo disciplinar coeso. O trabalho colaborativo entre os professores é fundamental numa fase inicial, dado que a experiência dos mais velhos, aliada à bagagem teórica mais atual que os mais novos traziam da licenciatura, ajudou imenso no planeamento e na preparação das aulas. Um outro aspeto referido por todos os entrevistados foi a observação, ou seja, ao analisar aquilo que os professores mais velhos faziam de bom e menos bom conseguiam, com isso, aprender e fazer opções daquilo que queriam ser ou não enquanto docentes.” (G6)

“A professora acredita que o diálogo entre gerações é essencial em todos os setores da sociedade, pois há conhecimento que se adquire apenas com a prática e com a experiência. De certa forma o diálogo intergeracional é um encurtar do número de erros no tempo, pois os mais novos poderão aprender com aquilo que foi feito de bom e de mau. Acredita que os mais velhos também podem aprender com os mais novos, pelo que não devem querer submeter e impor aos mais novos aquilo que foram as suas experiências, pois houve muitas coisas que mudaram. Este diálogo deve ser feito sempre em prol do sucesso dos educandos, para que estes atinjam os maiores patamares possíveis.” (G4)

O avanço das novas tecnologias tem criado desafios e embaraços à confiança e competência de ação dos professores. Ainda não é tema nesta matéria aqui os desafios e os perigos que irão avançar com a inteligência artificial na educação, mas fica muito marcada a mudança do posicionamento e da preferência das crianças pelas diferentes atividades. Na comparação dos alunos dos anos 1980 com os da atualidade, a generalidade dos professores de educação física aponta para o acréscimo do sedentarismo, devido ao interesse dos alunos pelas novas tecnologias; aos problemas que encontram em conseguirem ter os alunos interessados e empenhados nas aulas; aos riscos e necessidades de mudança de programas, pedagogia e avaliação para manterem uma educação física de qualidade:

“No início de carreira do professor, os alunos eram “apaixonados pela educação física e absorviam todos os conhecimentos”, enquanto agora as crianças (e jovens) não estão tão ligados à atividade física. Essa falta de ligação deve-se principalmente ao facto de atualmente os jovens terem uma ligação muito forte com a tecnologia, o que faz com que os jovens tenham cada vez mais dificuldade em executar os mais simples gestos técnicos da educação física. O professor refere também que o facto de antes os alunos se deslocarem a pé para a escola ajudava os mesmos a serem mais ativos e disponíveis fisicamente.” (G5)

Um professor de outra área disciplinar (História) apresenta uma ideia diferente relativamente ao uso das novas tecnologias.

“Um bom aluno agora é melhor que um bom aluno de há 40 anos, pois atualmente há muito mais material e ferramentas ao dispor dos alunos, o que pode facilitar nesse progresso. (...) é mentira quando dizem que os alunos hoje se portam muito pior que antigamente, o que os alunos hoje têm é mais oferta, mais com que se distrair.” (G3)

O gosto, o prazer, a paixão pelo exercício da profissão com a energia necessária para ultrapassar todos os obstáculos ao seu contributo positivo para a qualidade da escola e da educação dos alunos é uma mensagem transmitida por todos os entrevistados,

“As experiências foram bem sentidas, e aquelas que não deram certo, elas foram talvez mais importantes na minha vida. Que me obrigaram a me reciclar, a me

reinventar, e no fim me tornei uma pessoa melhor”. O gosto pela docência passa muito pelo prazer de se comunicar, de contar histórias, de perceber que essas histórias criam sentidos e significados que influenciam positivamente a vida do aluno.” (G2)

sendo que alguns apontam também o seu sofrimento e dissabores com a desvalorização social da profissão de professor, os obstáculos políticos e económicos de progressão na carreira, as tensões e dissociações provocadas pelas orientações da direção da escola, da avaliação docente.

“Destaca no fim a contínua desvalorização da profissão de professor, perdendo espaço e relevo na sociedade em geral, por culpa não só das classes políticas e as suas decisões, mas sobretudo da desunião existente dentro da nossa classe.” (G4)

“Para ele, a pior experiência que teve foi também enquanto diretor de turma, dado que teve um choque muito grande com aquilo que eram os ideais da direção para o futuro da escola, o que o levou, durante alguns anos, a sentir-se infeliz na escola onde estava a lecionar. Não obstante, o gosto pela profissão sempre ficou por cima desses sentimentos menos agradáveis.” (G6)

A construção e reconstrução de uma comunidade escolar dedicada à qualidade da educação, ao relacionamento e colaboração e respeito entre todos os membros, entre professores e alunos, entre escola e famílias, entre professores do mesmo grupo profissional, entre as diversas áreas disciplinares, para além da relação com os outros intervenientes, a direção e os auxiliares educativos. Ressalta daqui a importância da formação contínua e da aprendizagem ao longo da vida, a partir da reflexão sobre a experiência bem e malsucedida, da partilha de experiências e de favorecimento de aprendizagens significativas.

Nas conclusões das suas narrativas os estudantes refletem o seu futuro confrontando as suas expectativas com as ideias transmitidas pelos entrevistados:

“Durante o decorrer das entrevistas existiu por parte dos professores uma partilha de conhecimento. Foi um momento em que nós (entrevistadores) tivemos a noção de que somos uns privilegiados relativamente ao entrevistado, pois durante a partilha conseguimos refletir como a formação evoluiu e como pode ainda evoluir. Neste momento da nossa formação, esta partilha foi enriquecedora para construirmos a nossa identidade, como futuros professores. Relativamente às dúvidas e inseguranças que podem-nos surgir, é agradável perceber como outros professores também já os tiveram e conseguiram ultrapassar, por isso, não será um problema ao qual nós não consigamos dar soluções. As palavras-chaves que retiramos de ambas as entrevistas é “Paixão – acreditar no que se faz com paixão”, “Respeito, pelos colegas, pelos alunos e acima de tudo pela profissão”. (G5)

“Potencialmente futuros professores, encontramos-nos num panorama altamente competitivo, saturado, de grande desenvolvimento tecnológico e com um quadro axiológico mais instável, enquanto o nosso entrevistado

assistiu, aquando da sua transição formação-profissão, a uma maior fluidez, progressividade e, em certa medida, estabilidade ético-moral. Os tempos talvez fossem mais duros e um pouco mais complicados, a nível logístico, mas a herança cultural era transmitida para os mais novos com autoridade e respeito, ao passo que hoje, embora estejamos mais evoluídos do ponto de vista técnico, e mais informados a nível científico, falta-nos a estabilidade característica de uma sociedade ética e moral. Em certa medida, talvez devêssemos voltar “aos anos 80, onde a escola (e a sociedade) constituía esse estado de alma quase perfeito, para que as aprendizagens florescessem com naturalidade.” (G7)

Conforme referido, o trabalho realizado pelos estudantes na unidade curricular de Investigação em Educação teve continuidade com um grupo restrito de estudantes na unidade de formação contínua que se documenta na sequência.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ENCONTROS INTERGERACIONAIS

A unidade de formação contínua *Formação de Professores em Encontros Intergeracionais* propôs-se dar continuidade ao projeto formativo de investigação narrativa iniciado na unidade curricular de Investigação em Educação, no primeiro semestre, com um grupo de 20 estudantes.

Os objetivos desta componente edificaram-se em torno de dois objetivos do projeto de investigação *Fifty years of teaching: factors of change and intergenerational dialogues*: (i) promover o diálogo intergeracional na formação e avaliar os seus efeitos e (ii) produzir versões digitais multimodais de narrativas de vida e de diálogos intergeracionais “exemplares” e torná-los acessíveis em repositório aberto - para investigação, formação e comunicação com a sociedade.

Especificamente esta unidade de formação contínua visou:

1. Explorar fatores e configurações da crise da interação e do diálogo intergeracional entre professores.
2. Promover a aprendizagem da profissão docente, recorrendo à análise de vinhetas de entrevistas a professores e a encontros intergeracionais entre professores em formação e professores aposentados ou no término da carreira.
3. Produzir narrativas das histórias dos professores entrevistados em formato multimodal, utilizando pelo menos três tipos de linguagem (escrita, oral, imagem, vídeo, ...).

PREOCUPAÇÕES INSCRITAS NA UNIDADE DE FORMAÇÃO

A profissão docente, a par das múltiplas exigências, responsabilidades e expectativas, tem-se deparado com elevadas taxas de aposentação e de

abandono, associada a uma crescente falta de atratividade da profissão (Comissão Europeia/EACE/Eurydice, 2018). Este quadro tem contribuído para aumentar o fosso geracional entre os professores no seio das escolas, com a conseqüente escassez de interação entre diferentes gerações, hipotecando o desenvolvimento profissional, tanto dos professores experientes como dos menos experientes.

Em Portugal, fruto do corpo docente envelhecido e do elevado número de professores que têm ido e irão para a reforma a curto prazo, o problema do *gap* geracional no seio das escolas tem-se agudizado. Segundo os dados da Federação Nacional de Professores, até ao final do ano de 2023 mais de 3500 professores e educadores irão para a reforma.

Este panorama alerta para a necessidade de promover a partilha entre diferentes gerações na formação de professores, por forma a dar conta de dimensões cruciais de inovação e mudança no sistema educativo nas últimas décadas.

Geeraerts et al. (2018) reporta que existe uma preocupação crescente entre os investigadores da formação de professores de explorar o modo como os professores aprendem com colegas mais velhos e mais novos. Os dados oriundos da investigação têm ilustrado que o diálogo entre professores em formação e professores aposentados (Parry & Reimer, 2018; Santoro et al., 2012) e professores experientes em serviço (Kiviniemi et al., 2021) tem um elevado potencial para enriquecer a formação de professores.

Paralelamente, o desenvolvimento tecnológico exponencial nas últimas três décadas e as mudanças estruturais e subjetivas subjacentes às transformações das sociedades modernas contribuíram para o alargamento do fosso geracional, reconfigurando a forma como os diferentes grupos etários interagem, as formas de comunicação e o modo como as culturas são reproduzidas e criadas.

De acordo com Kelchtermans (2014), as narrativas são ferramentas poderosas para envolver os futuros professores numa reflexão que vai além dos aspetos técnicos do ensino, abrindo espaço a pontos de vista emocionais, morais e políticos.

Neste quadro, as ferramentas digitais, enquanto artefactos pedagógicos, que ultrapassem os muros da instrumentalização, devem ser incorporados no desenvolvimento dos currículos de formação de professores.

Aprender em encontros intergeracionais e recorrer a ferramentas digitais para produzir narrativas em versões digitais multimodais na formação de professores pode, assim, assumir-se como uma estratégia de elevado potencial formativo para o aprender sobre a profissão e sobre o ser professor, bem como do uso da tecnologia em prol de objetivos formativos.

O TRAJETO PERCORRIDO

O percurso edificado na procura de alcançar os objetivos delineados para a unidade de formação foi organizado em quatro etapas. O relato das etapas estrutura-se em torno das atividades propostas em cada uma das etapas e do significado atribuído pelos estudantes, que foi resgatado das reflexões finais individuais por eles elaboradas no término da unidade de formação.

Etapa 1

- (i) Reflexão em grande grupo do trabalho efetuado na unidade curricular de investigação em educação;
- (ii) Análise de vinhetas de vidas de professores (extraídas de entrevistas do projeto mãe FYT-ID);
- (iii) Exploração, em grupos de três ou dois elementos, de narrativas produzidas na primeira componente, com o intuito de identificarem vinhetas relevantes para o que significa ser professor;
- (iv) Partilha das vinhetas identificadas em grande grupo.

A reflexão em grande grupo do trabalho realizado em Investigação Educacional foi considerada pelos estudantes uma atividade importante para o quebra-gelo inicial:

“A partilha inicial de cada uma das entrevistas que realizamos anteriormente foram um bom quebra-gelo desta temática, deixando espaço para refletirmos sobre as várias formas de estar na educação.” (LN)

A análise das vinhetas selecionadas e a posterior identificação de outras vinhetas nas narrativas escritas produzidas na unidade curricular de Investigação Educacional referenciada pelos estudantes como tendo sido uma atividade que lhes permitiu aceder a informação relevante acerca da profissão de professor, nomeadamente as transformações da profissão ao longo do tempo, as dificuldades, as perdas e o envolvimento emocional com a profissão:

“Esta etapa foi fundamental para compreender a importância da aprendizagem a partir das experiências dos outros, bem como desenvolver a nossa capacidade comunicativa com os nossos pares profissionais, permitindo adquirir ou resgatar um senso de companheirismo dentro da classe profissional (uma das vinhetas muito repetidas nos trabalhos dos meus colegas foi a perda desse lado mais colaborativo dentro da classe de professores).” (AR)

“Foi importante “ouvi-los/as” pois podemos perceber o brilho destes docentes no reconhecimento e na experiência vivenciada, alertando-me para as dificuldades e ajudando-me a gerir expectativas.” (LS)

“(…) chegamos à conclusão de que a maioria [dos professores entrevistados] tinha uma enorme paixão e carinho pela profissão, apesar de todas as dificuldades que esta apresentava.” (PF)

Etapa 2

- (i) Visionamento de exemplos de narrativas em formato digital multimodal (oriundas do projeto mãe FYT-ID);
- (ii) Preparação, em três grupos, de questões para dinamizarem uma conversa com três professores aposentados ou em final de carreira, tendo por base os seus contextos de atuação ou funções: escola num contexto sócio económico desfavorecido, escola num contexto sócio económico razoável e professor com uma ampla experiência de orientação de estágio em contexto sócio económico favorável. Os professores foram convidados a trazerem um objeto ou artefacto significativo da sua vida profissional e a contarem a sua história profissional.
- (iii) Elaboração dos Flyers para divulgação das sessões *à conversa com....* e da aula aberta.
- (iv) Seleção da narrativa (escrita por um dos elementos do grupo – dois ou três – ou individual) para apresentar em formato multimodal.

As questões elaboradas pelos três grupos focalizaram, maioritariamente, as dificuldades e as estratégias que os professores enfrentaram e recorreram ao longo da sua vida profissional, com exceção do professor PC em que o foco foi o estágio profissional, materializando a preocupação dos estudantes do desafio que representa o estágio profissional que irão abraçar no próximo ano letivo.

Na Figura 13 podem ser observados os *Flyers* elaborados pelos três grupos para divulgação da sessão *À conversa com....*



Figura 13. *Flyers* elaborados pelos estudantes para divulgação da atividade *À conversa com....* Cartazes de síntese do (...falta texto)

Etapa 3

- (i) Diálogos intergeracionais com professores convidados;
- (ii) Reflexão em pequenos grupos e grande grupo das mensagens relevantes acerca do que é ser professor/a captadas nas *À conversa com...* e respetiva sistematização no *flyer* de divulgação;
- (iii) Continuação do trabalho de grupo de preparação da apresentação multimodal;
- (iv) Preparação do cartaz para divulgação da aula aberta de apresentação das narrativas em formato digital multimodal.

A atividade *À conversa com...*, estruturada em torno do diálogo intergeracional presencial, foi assinalada pelos estudantes como a mais marcante e de valor acrescido para a sua formação para serem professores e especificamente para serem professores de Educação Física:

“Uma das etapas mais enriquecedoras da disciplina foi a conversa com professores experientes (reformados ou perto da aposentadoria). Foram três conversas (verdadeiras aulas) onde pudemos perceber a paixão desses professores pela carreira escolhida, mesmo com todas as dificuldades impostas pelas condições de trabalho, desvalorização da profissão, redes sociais, desestruturação familiar e outras mazelas do passado e presente da educação portuguesa.” (AR)

“(…) chegou o dia da aula em que iríamos receber os professores. Devo dizer que foi das experiências mais ricas que já tive. Cada docente partilhou um pouco da sua história, responderam às perguntas preparadas sempre com um enorme entusiasmo.” (MP)

“As narrativas possibilitaram uma conexão emocional e empática com as experiências vividas pelos professores, especialmente a conversa aberta com o professor SF, que me aproximou da realidade da sala de aula e da complexidade das relações intergeracionais no ambiente educacional.” (CM)

“Em suma, foi um privilégio ouvir as memórias dos professores convidados, deu-me algumas bases acerca do que esperar, designadamente do estágio (…).” (IG)

“Fomos agraciados com a exposição de experiências da carreira docente, [com professores] já aposentados ou com muitos anos de experiência profissional. Essas histórias de vida foram inestimáveis para compreendermos a evolução do papel do professor ao longo do tempo, além de nos proporcionar insights valiosos para os desafios e as recompensas da profissão. (RV)

Os estudantes reportaram ainda que, não obstante os professores terem evidenciado nos seus discursos diferentes facetas, a paixão e a emoção colocada no exercício da profissão de professor de Educação Física foi comum aos três. A paixão e emoção identificada nos professores pela profissão contagiou, em alguns momentos, a audiência:

“(...) os relatos foram extremamente inspiradores e emocionantes, a partir de experiências em contextos completamente diferentes, mas todo com o mesmo brilho, a mesma paixão pela educação física e o seu poder transformador.” (AR)
“Fiquei impressionado com a paixão e dedicação demonstradas por esses professores em sua prática docente.” (RM)

“Aquando da apresentação das carreiras dos docentes percebeu-se que a paixão a esta profissão [de professor] é o pilar das carreiras, isto é, só com a paixão que sentem é possível suportar todos os obstáculos que surgem (...).” (FM)

“MR deu-nos um relato muito transparente sobre a sua experiência profissional, seu amor pelos desportos, a importância do entusiasmo dos alunos, a evolução das condições de ensino, a mudança de perfil dos alunos e da família nos dias de hoje, e a necessidade do brilho nos olhos do professor (brilho esse presente em todos os momentos da sua comunicação com a turma).” (AR)

“Os relatos que o docente [SF] nos trouxe foram de total surpresa, pelo menos para mim, visto que os acontecimentos eram surreais nos tempos em que estamos. É um homem com uma coragem muito grande e com um poder de superação e de acreditar nos alunos ainda maior, visto que grande parte deles são diferentes dos demais e levam vidas perigosas. Esta intervenção deixou muitos dos presentes com um misto de emoções, pois sentimos um grande orgulho e uma satisfação tremenda em ter profissionais da educação que se sujeitam a estes contextos para tentarem melhorar significativamente a vida dos seus alunos que não têm o cuidado paternal que necessitam, visto que muitos dos seus pais vivem vidas arriscadas ou muitos deles se encontram presos.” (RM)

“Para contextualizar, o professor SR trabalha há cerca de 28 anos numa escola que abrange oito barros sociais e para descrever o testemunho deste professor faltam-me as palavras (...) foi inspirador e fascinante. Ele falou-nos do que é que para ele é ser verdadeiramente professor: “ser professor de Educação Física é ensinar 25%, fazer serviço pessoal 25% e conseguir criar condições para que aquelas crianças sonhem 50%, pois fazer sonhar um menino de bairro é difícil.” (SC)

Os pontos centrais identificados pelos três grupos das conversas com os três professores percorreram diferentes elementos da profissão e do modo de ser professor.

De entre os destaques dos estudantes, importa enfatizar que estes consideraram o discurso do professor que lecionou ao longo de toda a sua carreira profissional numa escola de bairro, de *‘absolutamente inspirador’*, isto a par do lema que ele adota no trabalho com os alunos “Não deixem que nada nem ninguém vos faça desistir. Sonhem, acreditem, lutem e conquistem” (SF). (ver Figura 14).



Figura 14. Pontos chave identificados pelos estudantes da conversa com o professor SF.

Do professor PC, os estudantes evidenciaram a necessidade de o professor investir continuamente no desenvolvimento profissional: *“Never ending process”*, a par da noção de que o sucesso do aluno e do professor é o resultado do processo: **“Ganhar não é objetivo. Ganhar é consequência”** (PC). As questões relativas ao estágio profissional também foram realçadas, designadamente que o estágio é um processo em que coexistem vários modos de ensinar em Educação Física **“Não há Educação Física, mas sim Educações Físicas”** (ver Figura 15).



Figura 15: Pontos chave identificados pelos estudantes da conversa com o professor PC.

No que concerne à professora MR, os pontos enfatizados pelos estudantes foram a paixão e a energia diária que é necessária para abraçar a profissão docente. A dificuldade que a professora teve em se aposentar e deixar aquilo que tanto gostava, que era ensinar colocando o aluno no centro das suas preocupações (ver Figura 16).



Figura 16: Pontos chave identificados pelos estudantes da conversa com a professora MR.

Etapa 4

- (i) Aula aberta com apresentação das narrativas em formato digital multimodal;
 - (ii) Heteroavaliação das narrativas multimodais produzidas.
- A aula final, de partilha dos produtos multimodais, foi divulgada através de um *flyer* concebido e operacionalizado pelo grupo turma (Figura 17).



Figura 17: Flyer de divulgação da aula aberta de apresentação das narrativas em formato multimodal.

A sessão de partilha das nove narrativas em formato multimodal foi dinamizada pela docente responsável da unidade de formação e uma professora convidada, ligada à formação de professores, efetuou o comentário final. A convite dos estudantes estiveram também presentes na sessão o docente da unidade curricular de Investigação Educacional e a diretora do mestrado em ensino da Educação Física da FADEUP.

A sessão foi organizada com o intuito de partilhar as narrativas em formato multimodal e colocar os estudantes em processos de heteroavaliação. Assim, um grupo apresentava e os restantes realizavam a heteroavaliação em grupo. Após cada apresentação, dois grupos, previamente designados, efetuavam o comentário em função dos critérios inscritos na ficha de heteroavaliação (Figura 18). Os estudantes consideraram a tarefa de heteroavaliação importante para o desenvolvimento da capacidade de análise individual e em grupo:

“(…) o processo de heteroavaliação em grupo proporcionou uma oportunidade para aprimorar as habilidades de análise e crítica construtiva contribuindo para o crescimento individual e coletivo dos estudantes.” (VP)

FICHA DE HETEROAVALIAÇÃO

Grupo avaliador: _____

Grupo apresentador: _____

Quais os recursos multimodais utilizados? _____

Qual o recurso que predominou? _____

Que avaliação fazem da narrativa apresentada relativamente:

Clareza	
Fluidez	
Impacto visual	
Impacto auditivo	
Impacto do conteúdo	

O que é que foi mais relevante da história que ouviram? _____

Figura 18. Ficha de heteroavaliação.

No término das apresentações, a docente convidada efetuou um comentário geral e o debate foi aberto aos restantes convidados e assistentes.

No balanço final os estudantes destacaram a qualidade dos trabalhos apresentados e o respeito pelas histórias dos entrevistados, a par da paixão e comprometimento com a profissão dos professores entrevistados:

“A paixão pelo ensino, o compromisso com o desenvolvimento dos alunos foram pontos chave das narrativas apresentadas.” (FM)

“(…) conheci várias histórias e vários percursos profissionais muito interessantes e a forma como foram expostos foi de uma qualidade exímia e de um imenso respeito pelos profissionais que colaboraram connosco.” (SC)

“Os vídeos foram bastante apelativos, cheios de momentos de riso e de alegria, mas sempre com um sentimento de emoção e paixão pelo desporto e do que é ser professor de educação física.” (BC)

Aceder a uma compreensão mais contextualizada do que é ser professor também foi sublinhado pelos estudantes:

“Através da escuta atenta e da partilha das narrativas pude aprofundar a minha compreensão sobre a complexidade da profissão docente, as suas motivações, os seus desafios e as suas reflexões.” (CM)

“Na última sessão tivemos a oportunidade de assistir à apresentação de todos os vídeos, sendo mais uma experiência incrível nesta formação, mais uma vez tivemos acesso a histórias diferentes e a experiências únicas.” (AC)

A utilização de ferramentas digitais foi identificada pelos estudantes como uma mais-valia que lhes permitiu expandir a formação:

“A utilização de elementos digitais multimodais nas narrativas expandiu a minha compreensão das diversas formas de expressão e comunicação, alargando o meu conhecimento sobre o programa de edição de vídeo Adobe Premiere, a minha criatividade e habilidade de expressão.” (CM)

“Esta imersão nos vídeos intermodais permitiu-nos compreender como eles podem ser uma ferramenta poderosa para promover a comunicação e o diálogo entre gerações.” (RV)

“A construção do vídeo também nos fez desenvolver competências organizativas ao nível da informação, tanto a nível visual como auditiva. Conseguimos criar um vídeo muito apelativo e destinado a promover a tão bonita história do nosso professor no mundo do ensino.” (BC)

O QUE OS ESTUDANTES EXPRESSARAM...

Nas reflexões finais, os estudantes enfatizaram o elevado valor formativo das atividades a que puderam aceder no decurso da interface estabelecida entre as duas unidades curriculares:

“Na revisão das entrevistas [realizadas em Investigação Educacional], agora com outros olhos, e na “conversa” com os professores experientes com quem tivemos oportunidade de interagir foi simplesmente ESPETACULAR, e sim com letra grande, foi sem dúvida uma experiência inspiradora e capaz de mudar muitas opiniões e formas de ver a realidade do que foi e do que irá ser a profissão de professor de educação física nas escolas.” (RC)

“Para concluir, posso admitir que a disciplina se apresentou como uma admirável experiência. Com o que aprendi durante as aulas, com a minha intervenção no trabalho de investigação educacional acerca das narrativas e com o que consegui reter dos relatos dos professores presentes no encontro intergeracional, penso que consegui melhorar a perceção que tinha do ensino e das transformações ao longo do tempo (...) e nesta partilha de acontecimentos e de emoções distintas, receios, preconceitos e, acima de tudo, de afetos e amor transmitidos e devolvidos de diferentes formas, tendo em conta as diferenças etárias, mas que, ao fim ao cabo, mesmo sendo tão distintas tocaram os corações e fizeram-nos acreditar que vale a pena viver e lutar por aquilo que tanto gostamos e que nos pode dar tantas alegrias num futuro próximo na docência da educação física.” (RM)

Os estudantes também expressaram que as expectativas que tinham para esta unidade curricular foram largamente ultrapassadas e as histórias partilhadas pelos professores lhes permitiu aceder e compreender as transformações da

profissão e do que é ser professor, conduzindo-os a um autoconhecimento superior:

“A unidade curricular surpreendeu-me pela positiva, sinceramente não esperava achar tão interessante e que iria aprender tanto através das vivências de outros. Sinto que influenciou o meu futuro como professora e a minha forma de encarar algumas situações que certamente se avizinham.” (LN)

“Foi uma caminhada de autoconhecimento em que tive oportunidade de aceder a experiências e vivências de professores aposentados e professores e que serviu para aprofundar a minha paixão e vocação para a profissão de professor.” (LS)

“A investigação narrativa proporcionou-me uma abordagem reflexiva e crítica, permitindo-me questionar e repensar as minhas próprias conceções e práticas como futura professora.” (CM)

“Por último, esta unidade curricular podia passar a ser obrigatória, pois foi muito importante para mim ouvir outros professores, bem como as suas vivências e acho que todos deviam ter esta experiência, pois ajudou-me nalguns receios que tinha para o próximo ano letivo em que vou ingressar no estágio.” (MP).

“Para finalizar quero deixar um obrigado enorme por me ter sido proporcionada esta experiência que considero ser de extrema importância para a minha construção pessoal.” (RC)

A metodologia utilizada foi identificada pelos estudantes como um elemento que pesou na avaliação positiva que fizeram do experienciado na unidade de formação:

“Esta unidade curricular proporcionou-me em espaço de aprendizagem dinâmica e colaborativa, em que pude interagir com colegas e professores, ter a possibilidade de partilha de experiências e construir conhecimentos coletivamente. (...) sinto-me mais preparada para abraçar a diversidade de perspetivas e vivências que encontrarei ao longo da minha jornada como professora, procurando promover o diálogo, a colaboração e a aprendizagem mútua entre gerações.” (CM).

“Em jeito de conclusão, a unidade curricular de formação de professores em encontros intergeracionais proporcionou uma abordagem única e abrangente para explorar as dinâmicas e desafios intergeracionais na educação.” (RV)

Outro elemento que sobreveio foi a importância do diálogo intergeracional para o desenvolvimento profissional de professores em formação e em exercício:

“Finalizada a formação de professores em encontros intergeracionais, posso afirmar que as narrativas vieram confirmar que a troca de experiências entre gerações é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.” (FM)

“Percebi que a formação inicial e o contínuo desenvolvimento profissional são essenciais para acompanhar as mudanças e exigências da profissão ao longo do tempo. Além disso pude constatar a importância da adaptação e da capacidade de lidar com os novos desafios que estão a surgir diariamente no exercício da profissão.” (GM)

“Considero que esta [unidade de formação] foi muito positiva e valiosa para a minha satisfação pessoal (...) foi uma mais-valia para nós terminar o primeiro ano de mestrado com esta formação e com esta variedade e informações e experiências fundamentais para o nosso desenvolvimento no próximo ano de estágio e para o futuro.” (AC)

APONTAMENTO FINAL

A interface edificada entre as duas unidades curriculares decorreu de forma harmoniosa, cumpriu os objetivos formativos definidos para os estudantes, dando lugar à almejada colaboração e trabalho conjunto que importa ampliar nos currículos da formação superior.

As metodologias ativas de aprendizagem, envolvendo os estudantes em dinâmicas de grupo de co-construção de conhecimento, recorrendo a narrativas, diálogos e a ferramentas digitais relevaram um elevado potencial formativo para o aprender acerca da profissão de professor e do que é ser professor, para além de promoverem a capacidade de os estudantes se conhecerem melhor a si mesmos.

O teor das narrativas, o experienciado em sala de aula e as reflexões dos estudantes aportam expectativas elevadas relativas ao potencial formativo do diálogo intergeracional na formação de professores.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os estudantes, em ambas as unidades curriculares, foram informados da ligação das unidades ao projeto de investigação FYT-ID, tendo assinado um consentimento livre e esclarecido dando autorização para utilização do espólio por eles produzido no âmbito das unidades, para efeitos de investigação e processos formativos.

Os professores convidados, que participaram na sessão *À conversa com...*, também foram informados do projeto e deram o seu consentimento para divulgação dos pontos chave elaborados pelos estudantes em resultado do diálogo estabelecido.

O anonimato do material oriundo dos trabalhos de grupo e das reflexões finais produzidas pelos estudantes foi mantido pela atribuição de códigos.

REFERÊNCIAS

- Alves, C. A. (2020). O uso de narrativas biográficas em investigação: Quais valores, posturas e métodos adotar? *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 279-294.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In M. d. C. Passeggi & M. H. M. B. Abrahão (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica* (Vol. 2, pp. 79-109). Porto Alegre, Brasil: Editoria da PUCRS.
- Cavaco, C. (2018). A investigação biográfica em educação no contexto português. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(9), 814-828.
- Dotta, L. T. T., & Lopes, M. A. d. C. (2013). Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*.
- González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 15(1), 68-90.
- Gray, C., Lowe, G. M., Prout, P. F., & Jefferson, S. (2021). 'Just like breathing': A portrait of an 85-year-old veteran teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(6), 571-586. doi:10.1080/13540602.2021.1977275
- Lima, M. E., Geraldi, C., & Geraldi, J. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, 31, 17-44.
- Lopes, A., Marta, M., Matiz, L., & Dotta, L. T. (2016). Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores. In A. J. Marin & L. M. Giovanni (Eds.), *Práticas e saberes docentes: Os anos iniciais em foco* (pp. 52-73). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Pardy, J., & Reimer, K. (2018). Generations of Learning: A Professional Learning Experience. In *Re-imagining Professional Experience in Initial Teacher Education* (pp. 107-122).

- Pinazo-Hernandis, S., Agulló, C., Cantó, J., Moreno, S., Torró, I., & Torró, J. (2016). Compartiendo visiones sobre la educación. Un proyecto intergeneracional con séniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio. *Compartint visions sobre l'educació: Un projecte intergeneracional amb sèniors de la Universitat dels Majors y estudiants de Magisteri.*, 52(2), 337-357. doi:10.5565/rev/educar.708
- Rabelo, A. O. (2011). A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, 32, 171-188.
- Santoro, N., Pietsch, M., & Borg, T. (2012). The passion of teaching: learning from an older generation of teachers. *Journal of Education for Teaching*, 38(5), 585-595. doi:10.1080/02607476.2013.739796

(RE)VIVER QUOTIDIANOS PEDAGÓGICOS: VOZES CRUZADAS E APRENDIZAGENS INTERGERACIONAIS DE PROFESSORAS E FUTURAS PROFESSORAS E EDUCADORAS

Ricardo Vieira

Instituto Politécnico de Leiria, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa - Polo de Leiria

Ana Maria Vieira

Instituto Politécnico de Leiria, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa - Polo de Leiria

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Multiculturalidade e Diversidade Educativa (MDE) dos Mestrados em Pré Escolar; Mestrado em Pré Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; 1.º Ciclo e 2.º Ciclo de Matemática e Ciências; 1.º Ciclo e 2.º Ciclo de Português, História e Geografia da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPLeia), as estudantes foram convidadas a aderir ao projeto FYT-ID “Cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais (<https://fytid.net/>), financiado pela FCT (PTDC/CED-EDG/1039/2021), tornando-se investigadores do próprio projeto.

No caso de Leiria, no 2.º semestre do ano letivo de 2022-23, o projeto contou com muitas estudantes dos Mestrados da Formação de Professores e Educadores de Infância. Não podemos, portanto, deixar de começar por agradecer às estudantes dos 11 grupos constituídos para fazer entrevistas e debates intergeracionais com educadoras/professoras aposentadas ou ainda no ativo. Um profundo obrigado às Mestrandas Beatriz Mateus, Beatriz Vieira, Maria Lisboa, Beatriz Sousa, Gabriela Cordeiro, Beatriz Gonçalves, Cátia Ferreira, Joana Dias, Diana Neves, Beatriz Pinto, Catarina Antunes, Maria Dionísio, Maria Silva, Celeste Machado, Maria Neves, Margarida Brito, Filipa Ferreira, Adriana Crespo, Alice Picão, Ana Ferreira, Beatriz Sá, Inês Gomes, Daniela Rodrigues, Sara Neves, Mariana Marques, Inês Anjos, Ana Jacinto, Sara Oliveira, Sofia Gonçalves, Maria Andrade, Princy, Beatriz Morgado, Irina Pires, Beatriz Saldanha, Cátia Pinto, Cátia Monteiro, Marta Santos, Joana Rodrigues, Márcia Francisco, Andreia Oliveira, Carolina Pouseiro, Mafalda Cabaça, Carolina Silva, Juliana Joaquim, Inês Costa, Diana Simões e Ana Margarida Antunes pela implicação e pelo trabalho realizado. A síntese que aqui apresentamos é também de todas elas.

Os objetivos desta UC de MDE, são:

- a) Identificar e aprender a resolver problemas no âmbito da educação multicultural;

- b) Construir soluções pedagógicas adaptadas à diversidade cultural, de forma fundamentada e contextualizada;
- c) Construir estratégias e técnicas de análise de contextos socioeducativos complexos;
- d) Aprender a trabalhar com pessoas e comunidades em contextos multiculturais;
- e) Utilizar a interculturalidade como base fundamental da comunicação, da educação, da intervenção e do desenvolvimento pessoal e social;
- f) Compreender como o processo educativo interage com a dinâmica das identidades e desenvolver pesquisas sobre o processo educativo e as (trans)formações identitárias de alunos e professores;
- g) Desenvolver processos e técnicas de mediação sociopedagógica.

Todos estes objetivos poderiam ser atingidos com a proposta de trabalho de campo feita no início do semestre, assente em contacto com professores e professoras, educadores e educadoras com quem os/estudantes pudessem conversar sobre o sistema educativo, práticas e metodologias atuais e as vigentes durante o Estado Novo português. Não tinha de ser na forma escolar (Bourdieu, *passim*) como tem sido feito habitualmente. Depois de alguma reflexão na primeira aula, dia 23 de fevereiro de 2023, sobre o trabalho que deveriam fazer em vez do que tem sido habitual (apresentação e discussão de textos, mais um teste de frequência), todas as estudantes (47) optaram por escolher envolver-se no projeto FYT-ID, assumindo a metodologia e a avaliação como inovadoras. Na segunda aula, a 23 de março de 2023, começámos por especificar e clarificar algumas nuances sobre a metodologia biográfico-narrativa e, nesse seguimento, visualizámos e debatemos a conferência de Chimamanda Adichie², pondo a tónica na crítica ao pensamento único, monista e aos estereótipos socioculturais.

Definimos e exemplificámos, em aulas seguintes, a especificidade de entrevistas etnobiográficas (Vieira, 2013), fomos criando guiões de entrevista e levantando hipóteses sobre quem escolher para entrevistar e para apresentar a sua biografia pedagógica em contexto de sala de aula na ESECS.IPL.

Em geral, a entrevista é um meio particular de comunicação verbal, entre o investigador e o investigado, e advém de um sistema planificado e de um instrumento de observação (Fortin, 1996). A entrevista não estruturada é “aquela em que a formulação e a sequência das questões não são predeterminadas, mas deixadas à discrição do entrevistador” (Fortin, 1996, p. 247). Este tipo de entrevista tem um carácter mais flexível e pode ser caracterizada como uma entrevista parcialmente estruturada, pois existe um guião orientador. Porém, o entrevistado tem espaço para falar livremente e partilhar relatos de vivências que são especiais para si (Fortin, 1996). No caso particular da entrevista

² https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt

etnobiográfica, que privilegiámos e que temos desenvolvido em Antropologia da Educação, esta têm-nos permitido conhecer o domínio da intersubjetividade dos sujeitos. O trabalho de interação entre o investigador e o entrevistado, no seu próprio ambiente, ou em ambientes “naturais” emerge como um caminho metodológico eficaz para compreender as transformações identitárias que as aprendizagens dos sujeitos produzem, no seu próprio mundo subjetivo e reflexivo, registado nas suas próprias falas (Vieira, 2013).

O tempo de algumas das aulas de Multiculturalidade e Diversidade Educativa foram usadas para trabalho de campo e realização de entrevistas. As estudantes ficaram, desde logo, incumbidas de fazer análise de conteúdo das entrevistas realizadas e de selecionar vinhetas, extratos das falas das entrevistadas significativas e ilustrativas do seu pensamento, para integrar no material multimodal a apresentar num seminário aberto ao público, no dia 1 de junho de 2023. Tais apresentações resultaram em pequenos vídeos colocados no Youtube, contendo extratos das entrevistas e análises psicossociopedagógicas sobre o escutado e refletido, integrando imagens de objetos pedagógicos referenciados pelos entrevistados e dos contextos educativos vivenciados e narrados. Daí a opção pela designação de materiais multimodais (mistos de imagens, esquemas, entrevistas, análises, slides, etc.).

A meio do percurso de 15 aulas/semanas, ouve ainda espaço para seminários com educadoras/professoras, que estimularam aprendizagens intergeracionais, e um *focus group* com os 11 grupos/11 trabalhos realizados para amplificar, através da troca interpessoal e intergrupar, a consciencialização das aprendizagens intergeracionais. O grupo de discussão focalizada tem constituído, dentro deste paradigma metodológico, uma importante técnica de complementaridade da abordagem individual. Na sequência das entrevistas etnobiográficas individuais, o grupo de discussão focalizada pôde, assim, potenciar maior reflexividade pela oportunidade do mútuo questionamento que resultou do diálogo, reflexão entre os vários sujeitos que pensam aprendizagens comuns, profissões comuns ou percursos sociais e de aprendizagens semelhantes.

Depois foi o trabalho que cada grupo encetou. Num primeiro momento, em grupo, conversaram sobre os possíveis convidados para a realização da *História de Vida* final. Depois de considerarem várias hipóteses, muitas acabaram por escolher uma ex-professora de um dos elementos do grupo, o que se veio a revelar uma mais-valia, uma vez que permitiu que as entrevistadas estivessem mais à vontade e a conversa fluísse facilmente. Posto isto, cada grupo construiu o seu guião de entrevista a partir de um documento base, ilustrativo, facultado pelo docente. Cada grupo adequou também um documento para obter consentimento informado por parte das educadoras / professoras a entrevistar. Também o docente da UC de MDE obteve o consentimento informado de todas as estudantes e grupos para poder fazer uso das entrevistas realizadas por estas.

No dia da entrevista, a maioria dos grupos foi a casa das suas entrevistadas, de forma a escutá-las em ambiente familiar. Dos relatórios produzidos pelos 11 grupos, observa-se que a grande maioria conseguiu fazer com que a entrevista fluísse como conversa (Burguess, 1997), mesmo enquanto montavam ainda as câmaras e os gravadores de áudio para ficar tudo registado para o relatório final e para o referido material multimodal. Nas palavras de uma estudante, “acima de tudo sentimos que foi mais que uma entrevista, uma conversa que nos permitiu conhecer uma realidade que não é a nossa, ainda que se tenham evidenciado algumas semelhanças”.

Após a entrevista, que, no caso de alguns grupos, se repetiu para maior aprofundamento de alguns temas, os grupos foram trabalhando na análise de conteúdo para selecionar as partes que consideravam mais importantes para a apresentação final, incluindo as vinhetas a apresentar e as imagens a usar no vídeo multimodal.

REVIVER QUOTIDIANOS PEDAGÓGICOS DE PROFESSORAS APOSENTADAS OU EM FINAL DE CARREIRA

Vinhetas e comentários

Educadora A

“Não havia famílias muito ricas, éramos todos pobres e sentia que os professores nos marginalizavam. Eu fazia parte de um certo estrato social, éramos três irmãs, os pais trabalhadores e sentia que tínhamos alguns privilégios, poucos, em relação às outras crianças. No entanto, os professores, neste caso a minha professora, era uma professora muito ditadora, era má, batia-nos muito, caso não conseguíssemos ler alguma coisa ou não aprendêssemos as matérias; utilizava a chamada palmatória... não era a dos biquinhos, mas era uma régua comprida que nos batia.”

“A partir daí a professora chamava-me e batia-me até me pôr as mãos negras. Portanto, este processo foi-se formando na minha cabeça que um dia teria de mudar a forma de estar com as crianças porque era injusto.”

Estes dois relatos permitem-nos compreender o que a educadora A vivenciou enquanto aluna antes do 25 de abril de 74, bem como as marcas que estes incidentes deixaram na sua vida. Com estas memórias, a educadora A percebeu o impacto que uma educadora ou professora deixa na vida de uma criança. E foi assim que na sua prática sempre defendeu a não utilização de violência. Na opinião do grupo que realizou esta entrevista, “em vez de punir, cabe aos profissionais da educação encontrar estratégias que cativem e potenciem a realização de descobertas e experiências que levarão, posteriormente, a aprendizagens”.

“Pronto, em relação à minha prática, ... à minha prática já como docente, portanto nós saímos dos estágios, sinto que saí preparada, embora não tanto como vocês. Acho que vocês, e isto tem de ser dito nesta entrevista, acho que vocês trabalham imenso. São..., são transversais a tantas áreas, aquilo que eu tenho feito no meu percurso de 30 anos em formação a todos os níveis, desde que abranja todas as áreas, na área do meio físico e social, ou seja, do conhecimento do mundo, na área da... da língua portuguesa, ou seja na, na área da formação pessoal e social, as três grandes áreas de conteúdo, vocês abrangem tudo isso na vossa prática...”.

As entrevistadoras concordam com esta afirmação e referem que:

“[...] no entanto, a parte em que a educadora A refere que saímos mais preparadas, leva-nos a questionar sobre a nossa formação académica. Este questionamento surge porque, ao longo do nosso percurso, apesar de consideramos que este é abrangente, tanto ao nível teórico como prático, existem outros fatores que interferem na prática docente, nomeadamente os contextos em que estamos inseridas [...]. Existem outros contextos em que adquirimos e consolidamos imenso conhecimento, algo que consideramos que só foi possível através da prática pedagógica”.

“A criança nunca avaliou, a criança não tinha direito a avaliar, a criança não era ouvida para planear, mas foi mudando. Como vocês, por exemplo, fazem na planificação[...]. Porque há muitos educadores e, há muitos, mesmo, educadores ainda mais velhos do que eu, depende da formação que fizeram, depende da disponibilidade que querem implementar às suas práticas, que [consideram que] a criança não tem nada que ir avaliar nada. A criança faz aquilo que eu mandei fazer e mais nada.”

[...] O que acontece é que há aqueles meninos que adoram fazer livros de fichas e podem-no fazer, mas há outros que levam para casa, ao fim do ano, um livro sem uma ficha. Eu não vou punir por isso, e os pais sabem que é assim. Eu não vou obrigar. Porque eu quero, acima de tudo, que a atividade seja prazerosa e é isso que se pretende... agora não tenho ficha, porque nós... é projetos, projetos, projetos, projetos, ... não há tempo...”.

A partilha desta educadora levou as mestrandas a

“refletir sobre o papel do educador e ao mesmo tempo do professor e das crianças, uma vez que é impensável estes não serem tidos em consideração no processo de aprendizagem, nos dias de hoje. Visto que os educadores e professores estão em constante formação leva-nos a pensar em como é que é possível existirem ainda educadores que não consigam mudar a sua prática e ideologias, tendo em conta a época em que vivemos e o papel que a criança deve apresentar na educação. [...] Assim, na nossa perspetiva, é importante que a criança tenha um papel mais ativo nas suas aprendizagens, uma vez que atribuem um maior significado quando os temas abordados são e advêm dos seus interesses, tal como defende Falk (2022, p.31)”.

Professora B, 1.º ciclo, aposentada

“Então eu concorri e fiquei logo ali perto da [...] para uma escola com 4 classes, essa é que não me agradou nada. Depois estive lá até novembro, meados de novembro, veio um concurso para quem queria dar a quinta e a sexta classe e eu concorri. Ganhava-se mais uns escudos naquele tempo, o meu primeiro ordenado foi 1700€ e fui para a [...], estive lá um ano a dar a sexta classe. Entretanto, concorri, não era como hoje... podia-se concorrer durante todos os meses e em todos os meses nós podíamos ficar efetivas e fiquei efetiva. Logo em fevereiro já estava efetiva, tinha era de terminar o ano letivo onde eu estava. E vim para uma escola aqui perto, a quatro ou cinco quilómetros daqui que se chama [...], onde eu estive até ao fim. Nunca conheci outra escola. Trabalhei 26 anos com a mesma colega”.

O grupo de mestrandas pediu, inicialmente, à entrevistada, que contasse um pouco sobre si e sobre o seu percurso enquanto docente ao longo dos anos. Foi assim que esta professora do 1.º ciclo referiu os locais em que lecionou, o que lhes suscitou uma certa admiração, uma vez que apenas frequentou duas escolas ao longo da sua trajetória profissional:

“Para além de só ter frequentado duas escolas, a entrevistada ressaltou ter frequentado na última escola que lecionou durante 26 anos, sendo algo que nos dias de hoje se torna pouco comum, devido à burocracia implementada no nosso país. Também, é fulcral referir que, [...] desde o início da sua carreira, [a professora lecionou em] escolas não muito distantes do local da sua residência, sendo um aspeto que, atualmente, torna-se impossível, visto que é difícil conseguir efetivar tão precocemente numa escola, especialmente tão próxima do local de residência”.

Professora C, 1.º ciclo, aposentada

“Era diferente, não tem nada a ver o ensino daquela época com o ensino de hoje. Para mim, a escola é uma sala com os alunos que compete ter e ensinar, para mim é isto a escola. Não é uma escola de inclusão é de exclusão, mas quer dizer para mim é isso, é estar à frente de uma turma e ensinar, ensinar, ensinar e ensinar. Agora como hoje que têm alunos de sei lá de quantas nacionalidades, não sei quantas línguas e depois ainda têm aqueles programas que eles fazem para os que têm mais dificuldades. Eu acho que se está... Com este processo.... Fizemos a... Era completamente diferente do que é hoje, o ensino, e eu hoje penso que não me adaptava”.

Após a realização da entrevista, um dos aspetos que mais fez refletir o grupo de estudantes foi o facto de a professora C

“[...] sublinhar no objetivo na educação escolar o ato unidirecional de ensinar. Este comentário suscitou-nos alguma inquietação, pois não estamos totalmente de acordo com esta ideologia. Na nossa ótica, o nosso objetivo enquanto futuras docentes será sempre de ensinar a aprender. Em contexto de aula, aquando da realização do Focus-Group, partilhámos com as nossas colegas este comentário,

sendo que conseguimos compreender através das suas reações o seu espanto, pois durante os quatro anos de formação inculcaram-nos a importância de nos focarmos nos alunos. Além disso, é de salientar a vertente social e emocional como um dos objetivos do ensino, o que, na nossa perspetiva, não era tão valorizado como nos dias de hoje”.

Alguns objetos pedagógicos significativos inventariados

Foi sugerido às mestrandas que no decurso das entrevistas etnobiográficas tentassem conhecer alguns objetos pedagógicos que tenham sido significativos na história de vida docente dos entrevistados.

Professora D, 1.º ciclo, aposentada

“Olha se calhar o apagador... Se calhar um apagador porque eu acho que na nossa profissão muitas vezes nós dizemos aos alunos tens que apagar e tens que fazer de novo, tens que corrigir, não está bem. E nós como professores muitas vezes também temos que apagar muita coisa que dissemos e que não podíamos ter dito que fizemos e que não devíamos ter feito; que não programamos e que devíamos ter programado, que não pensámos e devíamos ter pensado e, portanto, acho que se calhar um apagador... Neste sentido de que é um objeto que é para melhorar quando nós dizemos para fazer outra vez é para melhorar... E nós professores também nunca estamos acabados... também temos sempre que melhorar”.

Professora E, 1.º Ciclo

“Um objeto, sei lá, podia ser tantas coisas... uma bola saltitona. Um elástico..., um elástico. [Porquê?] Porque nós esticamo-nos por todo o lado para conseguir chegar a todo o lado. Eu estico tudo. Eu acho que faço errado, porque eu penso primeiro no meu grupo do que em mim. [...] Eu deixo as minhas coisas por eles”.

APRENDIZAGENS INTERGERACIONAIS

De acordo com a reflexão de um dos grupos, o contacto com as experiências da vida de outros docentes permitiu

“mergulhar nos diferentes contextos e realidades abordadas pelas entrevistadas, construindo, conseqüentemente, a nossa própria história de vida, cruzando-a com as experiências partilhadas. Para além disso, a nosso ver, o contacto com estes testemunhos, impulsiona momentos de grande inspiração, motivação e introspeção sobre o nosso percurso tanto pessoal como profissional. Deste modo, estes testemunhos autobiográficos assumem um valor inigualável na construção do nosso conhecimento, uma vez que, ao lermos e ouvirmos acerca das histórias de vida das entrevistadas, conseguimos trilhar um percurso formativo de constante crescimento e desenvolvimento do nosso eu. Fora as aprendizagens estimuladas que destacámos anteriormente, na nossa

opinião, com esta experiência incitámos ainda mais a nossa capacidade de respeito pelo outro e pelo seu espaço, assim como aprofundámos a nossa capacidade de espírito crítico, escutando o outro sem tecer juízos críticos e de valor. Com este exercício de partilha, aprimorámos, também, o ato de libertação e exteriorização das nossas ideias, refletindo sempre com o coração e através de momentos de autorreflexão do nosso percurso”.

Efetivamente, os sujeitos entrevistados refletem, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em consequência, acede a uma dimensão reflexiva. Nesta linha, outro grupo refere que:

“refletimos e percebemos que estes projetos ajudam tanto o entrevistado como o entrevistador, dado que permitem momentos de partilha e de sinergia de ideias comuns ou até mesmo distintas. Ainda possibilitam uma valorização do trabalho e percurso de cada entrevistada, bem como a adoção de um olhar desperto e repleto de diferentes perspetivas de vida e do mundo que a rodeia. Com esta atitude, aprendemos, ao longo da nossa vida, a canalizar e priorizar as nossas experiências mais importantes, em detrimento de outras que se outrora valorizávamos, com o passar do tempo, aprendemos a considerá-las dispensáveis, minorando-as”.

As partilhas intergeracionais dão-nos a imagem daquilo que somos, daquilo que queremos ou mesmo daquilo que não queremos ser. O próprio *self* reconstrói-se comparando o seu ontem com o seu hoje, por forma a posicionar-se no futuro (Vieira, 1999). Assim, de acordo com a reflexão de um dos grupos, estas partilhas “contribuem não só para a reflexão de quem conta como para a formação contínua de quem ouve”.

No relatório de um outro grupo pode ler-se:

“O processo de criação foi, sem dúvida alguma, a fase mais desafiante de todo o processo, uma vez que não temos um grande conhecimento acerca de edição e foi difícil encontrar soluções para que o vídeo não se tornasse monótono, mas sim um vídeo multimodal que capte a atenção de quem o vê. De forma geral, consideramos que foi um trabalho que envolveu um grande empenho e esforço da nossa parte. Contudo, foi muito enriquecedor na medida em que nos deu possibilidade de conhecer como era o mundo da educação há alguns anos, comparar a realidade dessa época com a realidade do agora, e verificar que, há muito caminho a desbravar uma vez que, constatámos mais semelhanças do que diferenças”.

Num outro relatório é referido que:

“nesta linha de pensamento, e tendo por base a concretização das entrevistas, tivemos em conta a linguagem, enquanto entrevistadoras, revendo e reajustando as questões do guião da entrevista, para que as mesmas fossem perceptíveis, por parte das professoras e da educadora de infância que iríamos

entrevistar, uma vez que as entrevistas que iríamos transpor para o vídeo que nos foi proposto conceber teriam de ser semelhantes a uma narração na qual as personagens descreveriam todo um percurso de vida profissional”.

Tal como defende Bertaux (2010), para narrar bem uma história é necessário delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores. Descrições, explicações, avaliações, mesmo não sendo formas narrativas, fazem parte de toda a narração e contribuem para construir significados. Deste ponto de vista, embora o entrevistador tenha um guião preconcebido com objetivos bem delineados, nem sempre os mesmos são sugestivos de conseguir obter a história de vida profissional do entrevistado, com todos os acontecimentos, tal como os mesmos ocorreram, uma vez que o narrador da história é quem decide o que irá contar relativamente à vida que viveu e em virtude daquilo que se recorda (Atkinson, 2002). Por outras palavras, significa que o entrevistado ao narrar a sua história, poderá omitir, voluntária ou involuntariamente, aspetos e eventos que poderiam ser relevantes para o entrevistador.

Embora Atkinson (2002) defenda a ocorrência deste constrangimento na maioria das entrevistas que são realizadas, um grupo de mestrandas refere que:

“constatámos que mediante as questões que queríamos ver explanadas, até nos foram facultadas outras informações, informações que detalhavam o percurso de vida, repleto de eventos que, de uma maneira geral, ocorreram, replicando sentimentos de nostalgia e de grande emoção. Importa destacar, que o facto de termos obtido respostas bastante esclarecedoras, em relação aos objetivos que perspetivávamos, consideramos que o local onde foram realizadas as entrevistas, foi determinante para o sucesso das mesmas, uma vez que, no que diz respeito à escola do 1.º CEB situada na [...], a mesma tratava-se do local de trabalho da professora, colocando-a à vontade para responder claramente às questões que lhe iam sendo dirigidas, dando abertura para o surgimento de novas questões e, por sua vez, de respostas mais aprofundadas.

Em modo de conclusão, considera-se que foram cumpridos todos os objetivos previamente definidos para a elaboração deste trabalho. Apesar de todas as adversidades e obstáculos que se foram atravessando no decorrer do processo, estes foram superados com sucesso, resultando num produto final do qual todos os elementos do grupo se sentem orgulhosos e realizados.

Todo este percurso permitiu que as discentes crescessem e aprendessem que não se deve desistir, mas sim arranjar soluções para contornar os problemas. Desta forma, é possível afirmar-se que foi um trabalho que permitiu abrir horizontes e entender diferentes perspetivas e pontos de vista, o que contribuiu para a evolução pessoal e profissional de cada mestranda”.

EM BUSCA DE CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Pudemos concluir que todos os grupos e seus elementos assumiram ter saído enriquecidos com a realização desta investigação no âmbito da UC de MDE. Que enriqueceram a sua literacia acerca deste tema centrado em histórias de vida de professoras e educadoras e em diálogos intergeracionais:

“A realização deste trabalho permitiu-nos desenvolver competências enquanto futuras profissionais da educação, visto que nos possibilitou desenvolver melhor a nossa capacidade de organização e síntese, bem como aprofundar os nossos conhecimentos acerca do tema e dos benefícios que este tem para a nossa formação, nomeadamente, ao nível da investigação”.

Num outro relatório pode ler-se:

“Antes de terminar, gostaríamos de agradecer à educadora A pela sua disponibilidade em partilhar com o grupo relatos enquanto aluna antes do 25 de abril e educadora após o 25 de abril. Na nossa perspectiva, foi uma experiência muito enriquecedora que nos permitiu conhecer e refletir enquanto futuras educadoras/professoras em relação a esta profissão que tanto nos cativa. Na nossa bagagem pessoal levamos a certeza de querer dar o nosso melhor, proporcionando às crianças/alunos a possibilidade de realizarem as suas descobertas que irão auxiliar no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens”.

Noutro relatório refere-se que:

“Em suma, esta Unidade Curricular foi crucial para o nosso desenvolvimento enquanto futuras educadoras/professoras, dado que nos permitiu contactar com outras realidades, ou seja, com diferentes educadores e professores, contextos, metodologias, bem como conhecer o processo de ensino antes do 25 de abril de forma a comparar as mudanças realizadas e não realizadas após o 25 de abril”.

Noutro, ainda,

“O presente trabalho permitiu, conforme esperado, comparar a realidade do que era o ensino antigamente e como é hoje. Apesar de atualmente não existir tanta carência financeira, tanta falta de possibilidades e tanta negligência dos pais, estes casos ainda estão presentes na nossa sociedade. É importante estar conscientes de que esta é uma realidade com a qual poderemos ter de contactar, conseguir combater as dificuldades inerentes e perceber como esta pode ter impacto em nós. Antes desta entrevista nunca pensámos que este pudesse ser um desafio na nossa profissão, o que nos levou a refletir pela primeira vez sobre qual será o nosso grande desafio como futuras educadoras/professoras.

As vinhetas fizeram-nos ficar mais sensíveis e atentas a estas situações, compreendendo como o contacto com as famílias e uma observação atenta de

cada criança pode auxiliar e efetivamente beneficiar o bem-estar da criança, o seu desenvolvimento e, por fim, o seu desempenho escolar”.

Em termos de avaliação docente do coordenador da UC de Multiculturalidade e Diversidade Educativa, ficou claro que, desenvolver atitudes interculturais, de respeito pelo(s) outro(s), desenvolver a empatia e a escuta ativa para um ensino assente no ensinar a aprender e potenciado por processos de mediação sociopedagógica (Vieira, 2016), pode ser promovido de várias formas, sendo que a de aprender com os mais velhos, escutando as suas histórias, compreendendo como lidaram ou não com a diversidade cultural em sala de aula, como geriram problemas sociais de alunos e suas famílias, como se reveem e autoavaliam face à sociedade e escola contemporâneas é uma boa estratégia metodológica. Ficou para nós claro que a ideia de troca e de comunicação intergeracional, num momento em que o envelhecimento demográfico e docente coloca muito saber e experiência fora do sistema educativo, sem o mesmo ser partilhado com os mais novos, este tipo de desenvolvimento curricular parece ser poderoso para a aprendizagem intergeracional.

A organização de seminários regulares, a par das práticas pedagógicas, com antigos professores, professoras e educadoras, poderia ser uma forma de estreitar ainda mais os conhecimentos e saberes intergeracionais e evitar o esquecimento de tanto saber prático acumulado e não partilhado. Seminários ou encontros intergeracionais mais informais, tipo “rodas de conversa” com antigos professores, professoras, e educadores e educadoras parece ser vital para colmatar as descontinuidades entre as práticas pedagógicas de ontem, hoje e amanhã e para minimizar o desperdício do saber pedagógico não partilhado.

REFERÊNCIAS

Atkinson, R. (2002). *The Life Story Interview*. Sage.

Bertaux, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Ed. Contexto.

Burguess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Celta Editora.

Falk, J. (2022). Os alicerces da relação – A relação entre o profissional e a criança através dos momentos dos cuidados. *Cadernos de Educação de Infância*, (125), 31-39.

Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2013). Etnobiografias e descobertas de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. *Pro-Posições*, 24(2), 109-123.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2010). Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas. *Revista Inter-legere*, 270-287.
- Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Edições Afrontamento.

O PROCESSO PARA AQUI CHEGAR: UMA REFLEXÃO

Maria João de Carvalho

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) – Universidade do Porto

1. A NECESSÁRIA CONTEXTUALIZAÇÃO

Inicia o ano letivo de 2022/23 e assalta-me a inquietação própria de quem não sabe como fazer. Porque também eu demasiado presa a um programa de uma unidade curricular que, no imediato, pouco parecia articular-se com o meu propósito, que se confundia com o propósito do projeto.

Os objetivos específicos “Produzir narrativas de vida que deem conta de dimensões cruciais no sistema educativo nos últimos 50 anos; Promover o diálogo intergeracional na formação de professores e avaliar os seus efeitos; Produzir versões digitais multimodais de narrativa de vida e de diálogos intergeracionais ‘exemplares’ e torná-los acessíveis em repositório aberto – para investigação, formação e comunicação com a sociedade”, apesar da aparente simplicidade, apresentavam-se como difíceis de operacionalizar, não me permitindo negligenciar o “como”, o “quando” e o “onde” de um processo, travestido de tarefa, de que, necessariamente, resultaria um produto, para utilizar uma *buzzword* da moda.

A unidade curricular de “Observação de Contextos e Ambientes Educativos” do 1º ano do Curso de Mestrado em Ensino de Informática e os alunos, com uma formação base em Engenharia de Informática, não pareciam apresentar-se como o contexto ideal para o acontecer de uma experiência que, no limite, os alunos poderiam reconhecer como marginal aos objetivos definidos para a unidade curricular em causa. Daí que me colocasse perante um desafio: conciliar os objetivos do projeto com a natureza da unidade curricular, sem que os seus objetivos ficassem desvirtuados; negociar a questão da avaliação, tentando conciliar o que seria o resultado da observação em contexto de práticas associado ao trabalho que a aceitação desta tarefa no âmbito do projeto implicaria.

A par disto, reconhecia como positivo o conhecimento que já tinha da turma, pois com eles mantive uma relação pedagógica, no âmbito de uma outra unidade curricular: as características da turma, pequena e com estudantes motivados, mas pouco, ou quase nada, conhecedores da organização escolar, pois tinham o mundo empresarial como *locus* de referência, em virtude de aí terem desenvolvido a sua atividade profissional.

No entanto, a inquietação estendia-se, também, à minha capacidade, ou falta dela, para aliciar a turma a partilhar do meu entusiasmo relativamente ao Projeto, e esta seria preocupação concomitante a todas as outras e a não desvalorizar.

Um entusiasmo que também tem por base a ideia de pertença a um grupo, porque dele também faço parte, porque também eu já conto para a história de ser professora em Portugal. Parece, pois, que à minha maneira, vou contribuindo para essa história, mesmo que nem sempre essa consciencialização esteja presente. Talvez para isto concorra a confusão que se vai estabelecendo entre as minhas duas vidas, que há muito deixaram de ser paralelas, a profissional e a pessoal que, de tão implicadas, parecem fazer parte do mesmo *continuum*.

Daqui decorre uma certa naturalização que ajuda à manutenção desta representação que tenho sobre ser professor, que inviabiliza qualquer dicotomia que lhe queiramos atribuir. Porque ser professor extravasa as paredes de uma sala de aula, de um edifício, de um qualquer espaço que se queira circunscrever para facilitar apropriações de uma profissão que mais parece não o ser, pois, muitas vezes, se apresenta como um certo modo de vida. Assim dizia um entrevistado: “um professor não é só professor na sala de aula, é professor a tempo inteiro, mesmo quando dorme, é professor”.

Com efeito, a aproximação dos 50 anos do 25 de Abril, efeméride incontornável que permite consolidar a importância desse momento para a afirmação da democracia em Portugal, associada ao título do projeto “Cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais – FYT-ID” apresentava-se como uma excelente oportunidade para lembrarmos e homenagearmos um acontecimento e, igualmente, todo o trajeto feito até ao momento, dando conta dos avanços e recuos democráticos sentidos pela escola e, simultaneamente, das transformações e dinâmicas que aí foram tendo lugar. Dessas, os professores teriam representações diferenciadas, porque diferenciadas seriam as suas vivências, marcadas por diferentes contextos, diferentes professores/colegas, diferentes alunos.

Dialogar com este passado, a partir de testemunhos na primeira pessoa, era tirar partido de um momento irrepetível, porque este passado se vai tornando cada vez menos presente.

Testemunhos que, convertidos em narrativas de vida (Cainelli & Barca, 2018), permitiriam o confronto prático com o conceito de *significância*, que expressa a ideia de uma narrativa que é o resultado de uma construção social e política, e que justifica o facto de cada um de nós selecionar determinados factos e pessoas e omitir outros (Seixas, 1994). Tal significa que ao atribuímos significância a um determinado acontecimento passado, estamos a fazer uma escolha que tem implícito um determinado julgamento. Por seu turno, estabelecemos a sua relação com outros acontecimentos e com cada um de nós,

ao mesmo tempo procuramos interpretar a sua importância para o presente, criando um fio condutor que nos permite traçar uma linha com linearidades várias.

É isso que dá sentido à ideia de que “o passado está no presente” e que esse “passado apresenta evidências no presente”. De resto, é aqui que reside a importância da memória, pois ela contém elementos do passado histórico, que nem sempre contém uma organização narrativa de acordo com o fluxo temporal, mas antes da subjetividade do que está narrado (Delgado, 2003). Pelo facto, o trabalho com memória é um depoimento que não deve ser posto em causa, motivo que inviabiliza a construção de um juízo valorativo. Assim sendo, a memória não é verdadeira ou falsa, mas antes subjetiva e, por isso, o passado, na forma que nos é narrado ou contado, mostra como foi o ontem.

No entanto, é importante relevar que a subjetividade que a caracteriza não é constituída pela simples individualidade de cada um de nós, ela também é coletiva e social. Pelo facto, os retalhos que ela ajuda a preservar são mais do que fragmentos construídos de forma hermética, mas na relação com o todo que dá sentido à ideia de identidade coletiva.

Neste âmbito trazer o passado para o presente é viver duas vezes, é reconhecer que algumas situações têm maior profundidade do que lhe havíamos atribuído no tempo em que as vivemos. Tal significa que lembrar é também permitirmos uma nova leitura que potenciará uma nova hermenêutica tornando mais clara essa experiência, que nos ajudará a encontrar conexões e semelhanças entre outras situações. No entanto, sem esquecermos que toda a interpretação a que sujeitamos o passado depende inteiramente do presente.

1.1. DO MOMENTO DA SUSPEIÇÃO AO MOMENTO DA ACEITAÇÃO

A primeira aula foi o momento escolhido para apresentar o Projeto aos estudantes, mostrando as particularidades que o definiam e lhe conferiam importância no contexto atual. De resto, depois desta apresentação foi fácil com eles encetar um diálogo, pois, a partir daqui, considerações sobre o papel do professor, no contexto atual, não deixaram de se fazer ouvir: de como os pais e a sociedade parecem estar em lado contrário ao dos professores, como se exige demais aos professores, como deixaram de ter autoridade, como tanta coisa mudou, e outros.

Afirmações que pareciam exigir respostas e, assim, comecei por demonstrar que a realização destas tarefas, no âmbito do Projeto, seriam de extrema importância para encontrar respostas várias, apesar de não definitivas nem com expressão de verdade absoluta, para as muitas perguntas feitas, pois nelas se iriam revelar situações que tiveram grande impacto em quem as viveu e

que passaram a incorporar as representações que se vão fabricando relativamente ao “mundo da escola”.

Apresentadas as tarefas que se teriam que desenvolver e de como também elas serviriam como instrumentos de avaliação na unidade curricular, foi necessário uma abordagem que demonstrasse a articulação com o trabalho em contexto de práticas, evidenciando a mais-valia de os podermos conjugar.

Assim, passei para a fase da inquirição, pois dependendo da resposta, assim teria que definir estratégias. À pergunta sobre a possibilidade de realizarem as tarefas apresentadas, no âmbito do Projeto, fui dando conta de olhares que, apesar de não evidenciarem falta de receptividade, mostravam receio. Não era gratuita esta perturbação, pois o conhecimento que tinha daqueles estudantes permitia-me perceber que essa apreensão era muito mais resultado da responsabilidade e seriedade que imprimiam em todos os trabalhos que realizavam e que a idade, maturidade e os encargos profissionais/familiares muito bem poderiam funcionar como argumentos explicativos para este modo de ser e de estar. De facto, a turma apresentava um perfil que a afastava, em parte, ao comumente considerado regular quando comparados ao perfil dos estudantes que frequentavam outros cursos congéneres.

Sentimento que acabou por vir acompanhado de um discurso que verbalizava a apreensão que a responsabilidade, em maior ou menor grau, sempre traz: pois parecia ser muito interessante, mas não sabiam se conheciam alguém que se mostrasse disponível para entrevistar; porque também não sabiam como fazer uma entrevista; não sabiam o que perguntar, por isso construir um guião apresentava-se como tarefa difícil de concretizar; muito menos tinham ouvido falar em investigação biográfica-narrativa; então construir versões digitais multimodais parecia implicar muita disponibilidade, e ainda trabalho final de natureza reflexiva, parecia demasiado.

Foi neste “entusiasmo” contido que imediatamente defini a estratégia que lhes apresentei, também no imediato, para evitar desmobilização, sem nunca deixar de ter no horizonte a necessidade de começar bem, que estava em relação direta com os estudantes que constituíam aquela turma.

Assim, o compromisso seria, num primeiro momento, eu colaborar de forma muito próxima e implicada em todas as atividades que a tarefa exigia e que também faríamos coletivamente uma primeira entrevista, e funcionaria como grupo de discussão focalizada (Silva, Veloso, Keating, 2014), a sua análise e a versão multimodal que lhe correspondesse. Por esta via, realizaríamos um trabalho conjunto que serviria como “experiência” para as restantes atividades, essas já de caráter individual, pois a partir delas eles seriam avaliados, como avaliada seria a autonomia na realização dessas atividades.

Ao partir do pressuposto de que tanto passado como futuro são projeções e que ambos se constituem em relação a um tempo presente, importava pensar

em alguém, ou seja, num professor/entrevistado, que fosse capaz de mostrar este passado como algo estimulante, que fosse capaz de lhe atribuir particular consistência e vitalidade, sem deixar de dar conta das mudanças que se foram operando durante esse período. A isto importava associar a capacidade de interação com o outro, porque no limite me parecia importante que os estudantes se sentissem avassalados por este filme que só a vida seria capaz de realizar. Como se para mim fosse importante que estas narrativas servissem também para criar e solidificar, em cada um deles, o gosto genuíno por tão nobre arte, que é ser professor.

Fui capaz de perceber que a escolha por parte destes estudantes para ser professor, já que procuravam adquirir essas competências no curso que estavam a frequentar, era quase um plano B, uma alternativa para o caso de não haver outra alternativa. No limite estava uma decisão fundada numa motivação meramente economicista, o que não era compaginável com a entrega a que obriga esta profissão, pois como lembrava um entrevistado:

“porque ser professor não é uma profissão, quer dizer, pode chamar-se uma profissão, mas é uma profissão de missionário. Não no sentido religioso do termo, mas no sentido da religião mais profunda que é o trabalhar com corpos e almas, que é isso que um professor faz na sua sala de aulas e na vida”.

Também fui inferindo, das intervenções que iam sendo feitas, que este plano B era o resultado de uma representação sobre a profissão feita de aspetos e circunstâncias menos positivas ou favoráveis à criação de uma boa imagem do ser professor: alunos complicados; pais mais complicados que os filhos; fraca remuneração; escolas longe de casa; desvalorização da autoridade do professor, pouca relevância social da profissão [que, diga-se em abono da verdade, só em termos retóricos tem sido enaltecida, pois em termos práticos vai perdendo protagonismo], etc..

Com efeito, esta representação da profissão parecia estabelecer uma relação de causa e efeito com a frequência no curso, muito embora, muito de vez em quando, alguns fossem expressando o gosto por ensinar; pela relação com o outro; porque também a tia tinha sido professora e gostava muito; [...], frases que pareciam forçadas a justificar a escolha por um curso que os preparava para serem professores.

Apresentei a possibilidade de termos um professor - considerando o perfil que se exigia no âmbito do projeto e que basicamente podemos sintetizar em final de carreira ou já aposentado -, que por mim seria convidado para que, em contexto de sala de aula, fosse “entrevistado”. Experiência coletiva que, à laia de ensaio, iria dar o mote à construção de um guião para a realização de uma entrevista de tipo semiestruturada, por ser aquela que melhor se adequava à possibilidade de exercitar a capacidade de descoberta a que qualquer diálogo

incita. Ou seja, perguntar a partir de respostas que vão sendo dadas, visando descobrir novas “verdades”.

Também este se apresentava como o momento em que eu poderia verificar, pelo tipo de perguntas que iam emergindo à medida que o discurso do nosso entrevistado ia fluindo, a capacidade interpelativa dos estudantes na tentativa de descobrirem novos sentidos, o que poderia ser demonstrativo, também, da curiosidade que iam revelando relativamente a uma profissão que também se foi metamorfoseando ao longo do tempo, muito embora se continue a reconhecer pelo mesmo nome.

Este momento haveria de se revelar uma mais-valia, não só para estes estudantes, que comigo “aderiram” ao projeto, mas para um número mais alargado, pois acabamos por endereçar o convite a outras turmas para conosco assistirem e participarem da entrevista com o nosso interlocutor.

2. OPERACIONALIZAÇÃO DAS INTENÇÕES

Assim, passamos à elaboração do guião, construído em contexto das aulas práticas e com o contributo de todos. Definimos o número de questões, tendo em conta o tempo disponível que tínhamos para a entrevista, já que ela iria ocupar o tempo letivo, bem como o que perguntar.

Este exercício que, num primeiro momento, poderia parecer inócuo serviu para atenderem ao modo como as perguntas deveriam ser concebidas, para evitar respostas de sim ou não, ou demasiado telegráficas, que inviabilizariam o aprofundamento do assunto. Para melhor entendimento coloquei-me no papel de entrevistada (Batista, Matos, Nascimento, 2017), tornando-me objeto das perguntas e dando respostas que permitiam verificar o quanto eu poderia ser parca nas palavras, ou o contrário, dependendo da elaboração da própria pergunta, deixando caminhos abertos para a elaboração de novas perguntas.

E assim, estes estudantes, mais habituados ao exercício de funções mais solipsistas, já que trabalhar com um computador não implica a relação com o outro, sendo que este outro nunca poderia ser a máquina, foram exercitando a sua capacidade dialógica, foram interagindo com os colegas obrigados pela partilha das tentativas e erros, sempre no sentido dos avanços que iam sendo feitos à medida que o guião ia ganhando forma.

Foi também profícuo para a melhor compreensão dos diferentes tipos de entrevista que poderíamos utilizar, sendo que, previamente, houve pesquisa bibliográfica, realizada de modo autónomo, para conhecerem e melhor compreenderem as diferentes técnicas de recolha de dados, atribuindo especial atenção à entrevista, já que a iríamos utilizar. Depois desse estudo, foram unânimes pela utilização da entrevista semiestruturada, pois o entrevistador

poderia ter algum controlo sobre a orientação a dar à conversa, no momento em que ela se estabelecesse; a fala do interlocutor iria potenciar a criação de novas questões, permitindo-se pedir esclarecimentos sobre alguma ideia menos bem concretizada ou menos bem compreendida e, simultaneamente, daria maior liberdade ao entrevistado.

Posteriormente passamos à fase da elaboração do “consentimento informado”, que expressa uma certa conduta, obrigatória, que não devemos descurar neste tipo de procedimento. Também este momento lhes era desconhecido, pois os trabalhos de investigação que tinham realizado até ao momento pouco ou nada de semelhante tinham com este em termos da sua natureza, claro está. Do mesmo modo esta ocasião foi relevante porque permitiu abordar, mesmo que de forma genérica, a importância da ética na investigação, nomeadamente a relativa à integridade do investigador, ao seu compromisso com a verdade, renunciado à manipulação da verdade, explicando o seu trabalho e objetivos aos envolvidos na investigação, dando garantias de confidencialidade, promovendo a liberdade e a segurança individual (Duke & Calheiros, 2017).

O consentimento da gravação da entrevista seria condição, também, a apresentar aos entrevistados e a possível captação de imagem, caso alguns a isso se mostrassem recetivos, pelo que seriam aspetos a incluir nesse documento. Importava, portanto, que os estudantes reconhecessem o “consentimento informado”, ou autorização esclarecida, como uma salvaguarda dos próprios e da instituição, pois ele conferia permissão ao investigador para iniciar a investigação/processo. Pelo facto, este documento é considerado, numa perspetiva ética, um imperativo.

Nesta linha, alertei para o risco de não haver consentimento informado, tendo em conta todas as implicações que isso pudesse acarretar, fazendo uso, para o efeito, não só da literatura sobre o assunto, mas, igualmente, da experiência adquirida aquando a minha participação na Comissão de Ética da Universidade à qual pertença. O facto de aí “avaliarmos” projetos de investigação com objetos e objetivos tão diferenciados permitiu um diálogo profícuo com os estudantes, que haveria de se traduzir no reconhecimento da importância de realizarmos investigação de forma esclarecida.

a. A “ENTREVISTA PILOTO”

Depois de concluída esta parte, o entusiasmo da entrevista. Quem vai receber o entrevistado?; quem traz a máquina de filmar?; o tripé?; quem vai apresentar o projeto, para melhor contextualização da entrevista?; como partilhar o guião da entrevista permitindo a participação efetiva da turma?, obrigou a estabelecer uma planificação que serviu, igualmente, para que estes estudantes

fortalecessem laços entre si, criando um clima de cooperação, que também foi benéfico enquanto experiência de trabalho de grupo.

Decorrida a entrevista, com participação coletiva daquela turma e de outras turmas convidadas para o efeito, o feedback não poderia ter sido mais positivo. Mérito, com toda a certeza, do professor que partilhou toda uma vida/carreira de forma entusiástica, narrando toda uma história feita de relações com os colegas, com os alunos, com a sociedade e com o próprio sistema educativo.

Recordou a importância do governo valorizar o professor:

“é necessário fazer com que as altas instituições deem o valor que um professor efetivamente pode ter, porque um país sem bons professores é um país condenado ao fracasso. É um país condenado à ignorância que é a maior pobreza que o mundo pode ter. Se vocês repararem bem, não há nenhum país culto que seja economicamente pobre [...] Porque estão alimentadas de uma certa fome que o pão só por si não pode matar. Que é a fome de justiça, de igualdade, de direito ao trabalho, direito à habitação, direito à dignidade, que um professor deve ter. Porque se as altas instituições não reconhecem a dignidade de um professor, quem vai reconhecê-lo?”

E de termos bons professores:

“É aquela célebre história da mãe que foi ter com um diretor de turma e disse ‘ó senhor professor, a minha filha, mais não queria, mas ao menos que fosse professora...’ ao menos professora! Ah, reparem bem, reparem bem! Se houver maus professores, como é que pode haver bons médicos?! E bons engenheiros? E bons informáticos? Não há, não há, não pode, ninguém dá o que não tem, meus caros! [...] E se não há professores como é que há bons alunos? E se não há bons alunos, como é que há bons ministros ou bons médicos?”.

Falou da sala de aula e dos alunos, da sala dos professores e dos professores, do que foi alterando, do que se manteve igual, das dificuldades mas também das recompensas que hoje diz não conseguir quantificar. A par disto foi revelando retalhos de uma história feita de muito sacrifício, mas também de resiliência, de abnegação, de conquista, de determinação que os mais de 15kms que percorria todos os dias a pé, fizesse sol ou chuva, para poder ir para a escola expressavam; de como foi feito o seu primeiro recrutamento/convite para dar aulas e outras situações que nos iam revelando histórias dentro de outras histórias e que no projeto identificávamos com “vinhetas”. Estas últimas podem revelar um certo estado político como, a título de exemplo, está expresso na afirmação:

“Mas estes professores da altura, muitos deles até eram informadores da PIDE, portanto eram da velha guarda, todo o que chegasse ali era um ignorante”.

Ou:

“Na escola primária podiam ir cheios de fome, os alunos, que era assim, naquele tempo nas aldeias, mas a palmatoria trabalhava sempre – a menina de 5 olhos”.

E ainda:

“[...] o que eu queria era fazer o curso de direito. Mas não haviam universidades, para fazer o curso de direito era necessário ir para Coimbra, no Porto não havia ainda universidade pública, para Coimbra ou para Lisboa”.

Também estas se revelariam muito importantes para se estabelecer um quadro que dá conta de outras circunstâncias, que coexistem de forma paralelas, mas que se interligavam e que também são explicativas de outras ocorrências.

Ao longo da entrevista ficou notório, para os estudantes, o estimulante que é ter um professor que convoca o seu conhecimento académico para explicar e justificar a sua postura enquanto professor. Durante a entrevista também tornou presentes Camões, Eça de Queiroz, Fernando Pessoa, e outros, apresentando excertos das suas obras que encaixavam perfeitamente no discurso que ia proferindo e que os estudantes iam interiorizando com avidez. Veja-se a título de exemplo:

“E é por isso que a gente não pode contentar-se com aquilo que tem ‘Triste de quem é feliz! Vive porque a vida dura. Nada na alma lhe diz. Mais que a lição da raiz. Ter por vida sepultura’, diz o nosso Fernando Pessoa. ‘Triste de quem é feliz’, diz ele. O que é que faz um feliz? Vive a trivialidade do quotidiano, a mediocridade da vida. Vai tomar o pequeno-almoço ao café, compra o seu maço de cigarritos, não precisa de mais nada. ‘Nada na alma lhe diz. Mais que a lição da raiz -- Ter por vida sepultura.’ O que é um homem sem sonhos? E cá está. O professor tem que ser, antes de mais, um sonhador. Um criador de sonhos”.

E ainda:

“Por isso o professor tem de ser isso. Sempre a conhecer o passado, com os pés assentes no presente e a projetar o futuro. Se não, temos o que nos diz o Guerra Junqueiro. Já ouviram falar do Guerra Junqueiro? O homem que foi excomungado pelo Papa. Diz ele numa quadra assim “Como pode progredir a triste escola, se o nome do mestre é Ontem e o do discípulo Amanhã. Pois, o mestre pode ser Ontem, mas tem de estar aqui hoje e apresentar-se para o futuro. Tem que ter os sonhos que os alunos querem ter e a partir daí, os alunos criarem os sonhos deles. Não é? Ai de mim, se os meus alunos não forem melhores do que eu fui”.

Na verdade, este foi um aspeto considerado extremamente importante pelos estudantes que expressaram o agradável que tinha sido terem contactado com aqueles autores de forma tão natural e naturalizada. Teve a capacidade de os

tornar presentes, revelando a atualidade que neles podemos encontrar e a beleza que as palavras que escreveram transportam. A este nível informou da necessidade que sempre teve, ao longo dos anos, de nunca deixar de voltar a ler o que em outros anos já tinha lido, porque uma nova leitura permitia novas hermenêuticas, permitia descobrir novos sentidos que advinham de pormenores descobertos por olhares diferentes a cada ano. Porém, foi perentório quanto à importância da formação contínua, da necessidade de se atualizar, de ganhar outras competências ao longo de toda uma carreira. Um percurso feito de cooperação entre pares, como bem expressa quando diz:

“Olhem na próxima reunião vamos falar sobre as viagens da minha terra”, e toda a gente ia ouvir os mais idosos, os que trabalhavam há mais tempo nessa matéria, ouvir e dar os seus pontos de vista.

Eu comecei a fazer sessões pontuais na [escola] Camilo, mal acabei o estágio, para motivar exatamente os mais velhos. Eles apresentavam alguma coisa e depois apresentávamos também, e os outros colegas também. Eu apresentei muita muita vez, e depois eram sessões abertas a toda a comunidade, à escola toda. Mas isto porquê? Porque os mais velhos motivaram os mais novos, e depois continuou a ser sempre assim, sempre esse tipo de trabalho, sempre com essa identificação”.

Deu conta de mudanças no funcionamento e na organização da escola, em particular no que respeita aos órgãos de gestão:

“Houve mudanças boas no 25 de Abril [...] pós 25 de Abri, com a criação dos designados conselhos diretivos, eram democráticos e eu participei desde muito cedo na minha escola durante oito anos. Era aí onde os professores estavam essencialmente ao serviço da escola, eram professores e sabiam do que estavam a tratar. Depois vieram as direções de escola que eram também professores, mas não só professores”.

Mudanças significativas na formação inicial de professores, pois à época:

“Os nossos estágios tinham 2 anos, a nossa licenciatura era de 4 anos e tínhamos um estágio de 2 anos. Tive 180 aulas assistidas de português e francês. Tinha orientadores e coordenadores pedagógicos, sempre ao fundo da sala a assistir. De vez em quando, ou melhor, uma vez por semana íamos assistir às aulas deles e depois vinham eles assistir às nossas”.

Convicta do impacto desta entrevista, ficou claro para mim, que no ano letivo subsequente iria, mesmo à margem do Projeto, repetir a experiência.

De forma concomitante à transcrição da entrevista, construímos o quadro categorial que nos permitisse analisar e interpretar o conteúdo da entrevista e fomos dando conta das “vinhetas” que ao longo da entrevista foram emergindo.

Não posso deixar de relevar que também essas foram de importância inquestionável, pois permitiu a reflexão sobre circunstâncias, sobre

acontecimentos que mais não eram que um produto da sociedade do seu tempo. Potenciou recuperar alguns momentos da história que nos permitiram, por um lado, (des)valorizar muitas das práticas educacionais que aí tiveram lugar, por outro, refletir sobre um contexto social e económico que, em muitos aspetos, muito se diferencia do atual.

A última fase deste “ensaio” passou pela construção da versão digital multimodal. Aqui foi necessário saber reconhecer os momentos mais relevantes da entrevista, alinhá-los por forma manter-se uma coerência interna que evitasse a fragmentação da narrativa, encontrar imagens adequadas às falas do interlocutor e representativas de certo “estado de coisas”.

3. OUTROS OLHARES A PARTIR DE OUTROS ENTREVISTADOS

Depois da realização da entrevista grupal, que anteriormente tentamos descrever, passamos para a realização das entrevistas feitas de forma individual por cada um dos estudantes.

Ficou ao seu critério a escolha do entrevistado, sendo que teriam que repetir todo o procedimento anterior. Depois de um primeiro contacto, o entrevistado considerou a pertinência da entrevista ser realizada em casa do próprio, pela necessidade de não serem importunados, e porque as condições de gravação da entrevista seriam melhores. Apesar da concordância relativamente à gravação áudio, nem todos acederam a disponibilizar a sua imagem, coisa à qual o estudante/investigador anuiu prontamente. De resto, os consentimentos informados disso deram conta.

As entrevistas, que fluíram em modo de conversa, pois o entusiasmo dos entrevistados para isso concorreu, revelaram o quanto, para estes entrevistados, ser professor tinha sido um verdadeiro privilégio.

Foram dando conta dos objetos mais representativos da sua vida profissional que a título de exemplo transcrevemos:

“Há dois, há três. A caneta, o papel e o livro. Sintetizando tudo, o livro”.

“Escolheria a LANTERNA. Não sei se consegui, mas foi minha preocupação ser luz. A lanterna ilumina, não impõe, mas serve de guia”.

“Uma Caravela, para continuar a vogar, nas asas do conhecimento. Não nos podemos esquecer, que somos uma Nação de mar e fado”.

Falas dos entrevistados que são reveladoras do modo como estes se posicionam enquanto educadores profissionais, da relação que estabelecem com o conhecimento e com os alunos.

Foram dando conta de alterações que são um constrangimento à escola democrática, como bem expressa a afirmação de que:

“Só há uma escola democrática, quando toda a Comunidade participa livremente, no maior número possível, tanto nas eleições, como nas diversas atividades do dia a dia. A escola não pode ser apenas 21 elementos de um Conselho Geral, órgão algumas vezes politizado. Além disso quanto maiores as Instituições, mais impessoais se tornam, e mais difíceis de gerir. “

E também das mudanças que parecem ser apresentar-se como holísticas ao nível do sistema educativo:

“Eu acho que tem havido uma evolução, ao contrário do que por vezes se ouve dizer por aí não acho nada, não tenho nada a ideia de que na escola a indisciplina é maior, de que os alunos trabalham menos, não tenho nada essa ideia, agora é verdade que o trabalho que se faz hoje faz-se de maneira diferente, mesmo as metodologias didáticas que hoje se utilizam são bastantes diferentes, os sistemas de avaliação evoluíram muitíssimo e portanto a própria prática da escola induz comportamentos que provavelmente não induziria à muitos anos atrás, quer ao nível do saber estar, quer também ao nível do que classicamente se chama disciplina”.

Que os diálogos intergeracionais nem sempre foram uma prática consolidada:

“Durante o período em que trabalhei como professora, o diálogo intergeracional entre os professores mais jovens e os mais experientes não era uma realidade muito presente. Havia uma autonomia em relação ao método de ensino adotado por cada professor e não era comum haver trocas regulares de experiências e muito menos observações de aulas entre colegas de diferentes gerações. [...] Cada professor desenvolvia o seu próprio material e estratégias de ensino, eu só costumava trocar materiais com colegas muito próximas ou quando surgiam dúvidas juntávamo-nos (com as colegas próximas) para trabalhar em conjunto”.

Ou a diferença inegável que a vinheta abaixo transcrita deixa antever, quando comparamos com a atualidade:

“As condições na altura eram altamente deficitárias, poucas escolas edificadas para o ensino, acessos difíceis. As estradas mal podiam ser chamadas de estradas, eram mais como caminhos, sabe? Não havia luz, nem saneamento, nem água canalizada, não havia casa de banho nem na escola nem na casa onde morava, eu tive de comprar um alguidar grande para conseguir tomar banho em casa. Muitas escolas funcionavam em salas ou casas particulares por cima de currais de animais, por exemplo”.

A leitura das entrevistas na íntegra permitem dar conta de dimensões cruciais no sistema educativo nos últimos 50 anos, pela perspetiva dos entrevistados, do que são as suas representações da escola ao longo destes

últimos 50 anos, do modo como se entregaram e exerceram a profissão na relação que também estabeleceram com os seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implicação dos estudantes no projeto “Cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais – FYT-ID” acabaria por se revelar uma mais-valia a vários níveis, pois se, por um lado, consolidou laços em termos de trabalho cooperativo, potenciou outro tipo de aprendizagem, nomeadamente em termos de metodologias de investigação, por outro, colocou-os a dialogar com o próprio passado a partir das narrativas criadas por cada um dos entrevistados, o que foi uma experiência absolutamente impar, pela possibilidade de estarem perante uma narrativa contada sem intermediários.

No caso dos estudantes do Curso de Mestrado em Ensino de Informática esta experiência foi deveras gratificante na medida em que puderam ver no ser “professor” uma profissão que realiza, que é gratificante, que nos coloca numa relação direta com o outro, apesar “do descrédito desta profissão quando comparadas com as que podia seguir tendo por base a minha formação em informática”, como refere uma estudante no trabalho final de reflexão. Consideração que existe paralelamente à ideia de que “a carreira docente oferece a oportunidade de trabalhar num ambiente de trabalho mais equilibrado e menos stressante do que aquele que encontro se seguir uma carreira de engenharia”, como refere uma outra.

A reflexão que em contexto de sala de aula fomos fazendo sobre as entrevistas permitiram pensar outros mundos para a escola, para o professor e para os alunos à custa do o espírito crítico que incutimos em cada uma das abordagens realizadas, mesmo a partir da desconstrução de algumas verdades feitas e apresentadas como absolutas.

REFERÊNCIAS

Batista, E.; Matos, L.; Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38.

Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-18.

- Cavaco, C. (2018). A Investigação Biográfica em Educação no Contexto Português. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 09, p. 814-828.
- Delgado, I. (2003). História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, 6, p. 9-25.
- Duque, E., Calheiros, A., (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *Revista EDaPECI São Cristóvão (SE)* v.17. n. 2, p. 103-118.
- Seixas, P. (1994) Students' Understanding of Historical Significance, *Theory & Research in Social Education*, 22:3, 281-304, DOI: 10.1080/00933104.1994.10505726
- Silva, I.; Veloso, A.; KEATING, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 26, n. 26.

CONCLUSÃO

Os cinco capítulos que compõem este e-book dão conta da implementação de projetos que tiveram em comum o objetivo de promover diálogos intergeracionais entre estudantes em formação inicial docente e professores veteranos, sob orientação dos professores formadores – autores dos capítulos.

A descrição detalhada e as reflexões acerca dos processos envolvidos no desenvolvimento de cada projeto permitem perceber que as características e condições específicas de cada contexto são elementos que contribuem para o enriquecimento das atividades desenvolvidas. A adaptação às circunstâncias concretas encontradas, a identificação de elementos facilitadores e desafios, que foi parte integrante dos resultados pretendidos, mostrou que é possível a concretização de planos que contemplem a realização de diálogos intergeracionais na formação inicial de educadores e professores.

As experiências realizadas, num processo de co-construção e de aprendizagem mútua que envolveu investigadores, estudantes da formação inicial, formadores de professores e professores veteranos, por meio da abordagem biográfico-narrativa, permitiram constatar a efetividade do potencial das aprendizagens intergeracionais em contexto de formação inicial de educadores e professores. As reflexões, os contributos e os testemunhos dos intervenientes mostraram que as atividades desenvolvidas se comprovaram como espaços de elevada motivação e entusiasmo dos estudantes no desenvolvimento das atividades; de reflexão sistemática sobre a profissão; de compreensão das transformações pelas quais a profissão docente passou nos últimos 50 anos; de trabalho e aprendizagem colaborativa e significativa; de promoção e desenvolvimento de metodologias ativas; de co formação e de reconhecimento e valorização mútua de todos os envolvidos.

Os diálogos intergeracionais, segundo as experiências descritas, são potentes ferramentas de enriquecimento das experiências de aprendizagem profissional dos educadores e professores em formação e para re-imaginar e explorar a experiência profissional através de relações intergeracionais.



Projeto de investigação **Cinquenta Anos de Docência: Fatores de Mudança e Diálogos Intergeracionais**, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., com a ref.^a PTDC/CED-EDG/1039/2021, em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto
www.fytid.net | projetoFYT.ID@gmail.com