

VIDAS DE PROFESSORES HOJE: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

Congresso Internacional 2025 | Livro de Atas



VIDAS DE PROFESSORES HOJE: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

Ficha técnica

Título

Vidas de Professores Hoje: Desafios e Transformações

Coordenação

Luís Grosso Correia

Organização

Andressa Godoy, Angélica Monteiro, Leanete Thomas Dotta, Luciana Joana, Paula Batista e Rita Tavares de Sousa

Edição

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

Capa e design gráfico

Filipa César

Revisão técnica

Filipa César

ISBN

978-989-8471-76-5

Data de edição

2025

Suporte

Eletrónico

Financiamento

Este trabalho foi parcialmente apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto FYT-ID (ref.^a PTDC/CED-EDG/1039/2021). Foi também apoiada pela FCT através do financiamento plurianual do CIIE (UIDB/00167/2020; UIDB/00167/2020; e UID/00167:Centro de Investigação e Intervenção Educativas).

Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde esteja identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](#) que permite simultaneamente a partilha do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta publicação.

A expressão escrita dos textos é da exclusiva responsabilidade dos autores

.



Índice

EIXO 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS, DIREITOS E MUDANÇAS SOCIAIS	I
A governação das escolas: Das comissões de gestão ao atual modelo	2
<i>Agostinho Jesus Vieira</i>	
Políticas educativas e gestão escolar em Angola: Uma reflexão a partir do quadro legislativo educacional sobre o plano das orientações e o plano das execuções	10
<i>Manuel Tchissende, Alexandre Ventura</i>	
A Segregação escolar e a descentralização educativa: O papel das câmaras municipais e a colaboração docente	21
<i>Marta Vaz</i>	
Educação inclusiva e direitos humanos: Desafios e caminhos para uma escola para todos	33
<i>Laura Lisandra Aguiar Sousa, Maria Odete Emygdio da Silva</i>	
Direito negado? Limitação na escolha de cursos de graduação: Caso de estudantes surdos na Universidade Eduardo Mondlane em Maputo - Moçambique	41
<i>Sónia Francisca Mussa Ussene, Maria Josefa Bento Rupia</i>	
Violência entre estudantes e as características dos envolvidos: Popularidade e impopularidade	51
<i>Marian Ávila de Lima Dias, Patrícia Ferreira de Andrade</i>	
O impacto da ética na formação de professores	58
<i>Florência Cassinda</i>	
Crónica de uma morte não anunciada: A falta de professores profissionalizados no sistema público de educação	68
<i>Paulo Jorge Santos</i>	
 EIXO 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	 77
Formação de professores, pesquisa e direitos humanos: Uma RSL que descortina a participação como princípio transformador da educação	78
<i>Cristiano de Souza Calisto, Ana Cristina Laranjeira, Conceição Leal da Costa, Pedro Demo</i>	
Narrativas de profissionalidade docente na educação profissional: Processos relacionais de tensões e desafios	90
<i>Maria Luiza Troian, Filomena Maria de Arruda Monteiro</i>	
Constituição da docência na educação superior e processos formativos: Sentidos na/da docência	100
<i>Filomena Maria de Arruda Monteiro, Mauro José de Souza, Dejacy de Arruda Abreu</i>	
Aprendizagens da docência em uma rede colaborativa: Narrativas de futuros professores	112
<i>Rosa Maria Moraes Anunciato</i>	
Escola, formação e agressividade: Hierarquias e violência entre estudantes	124
<i>Marian Ávila de Lima Dias, Herik Rafael de Oliveira</i>	
 EIXO 3. VIDAS, IDENTIDADES E PROFISSIONALISMO DOCENTES	 134
Identidades e profissionalismo docente: Desafios e perspectivas na educação contemporânea	135
<i>Cláudia Maria dos Santos Gigante</i>	

Vida de professores: Teorias e metodologias. Lições do campo: A pedagogia da antropologia com Carlos Rodrigues Brandão	143
<i>Gilmar Rocha, Ricardo Vieira</i>	
Caminhos da floresta: Os múltiplos desafios enfrentados por professores na Amazônia brasileira	156
<i>Joabe Cota Riker, Jamarian Cota Riker, Lucilene Florêncio Viana, Karla Andreia Bessa Segundo de Albuquerque, Marcos Laylson Nunes da Silva, Ticiane Lima dos Santos</i>	
Percepção sobre os desafios e oportunidades da ciência cidadã na educação no Brasil	171
<i>Fabiana Oliveira da Silva, Débora Olivato, Carmen Regina Mendes de Araújo Correia, Anabel de Lima, André Benaquiao Galvão, Jeferson Gabriel da Encarnação Coutinho, Laura Braga, Mariana M. Braga, Sheina Koffler, Janaina D. Gonzalez, Natalia Pirani Ghilardi-Lopes,</i>	
A vida da professora Maria: A construção dum self intercultural e sua pedagogia diferenciada	184
<i>Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira</i>	
Narrativas de profissionalidade docente na educação profissional: Processos relacionais de tensões e desafios	194
<i>Maria Luiza Troian, Filomena Maria de Arruada Monteiro</i>	
Quanto vale uma história? Contribuições das histórias de vida à formação docente contínua em serviço no Brasil	204
<i>Anair Araújo de Freitas Silva, Vanessa T. Bueno Campos</i>	
EIXO 4. ALUNOS, CURRÍCULO E DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS	213
A influência da escola na construção da identidade de gênero no ensino de Química no Brasil: Percepções docentes e impactos na escolha profissional	214
<i>Rachel Belmont Madeira da Costa, Viviane Gomes Teixeira</i>	
Dificuldades de aprendizagem no contexto universitário: Uma análise sobre as perspectivas dos estudantes do ensino público malanjino	228
<i>Paulo Cabeto, Tomásia Moraes, Esmeralda Lulu, Ageu Serrote</i>	
Diálogo intergeracional na formação docente: Uma abordagem em rede de aprendizagem online	242
<i>Rosa Maria Moraes Anunciato, Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro</i>	
EIXO 5. HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA PROFISSÃO DOCENTE	253
Os professores e a inovação pedagógica: O caso da Educação Nova	254
<i>Joaquim Pintassilgo</i>	
Do ensino especial à educação inclusiva: Memórias	263
<i>Maria Odete Emygdio da Silva</i>	
O plano de aulas na escola pública angolana: Que mecanismo de coordenação?	273
<i>Manuel Orlando Capuma</i>	
O vaivém da vida nas actividades de risco controlado	284
<i>Mário Rogério Santos Aguiar</i>	

Eixo I

Políticas Educativas, Direitos e Mudanças Sociais

A governação das escolas: Das comissões de gestão ao atual modelo

Agostinho Jesus Vieira

Políticas educativas e gestão escolar em Angola: Uma reflexão a partir do quadro legislativo educacional sobre o plano das orientações e o plano das execuções

Manuel Tchissende, Alexandre Ventura

A Segregação escolar e a descentralização educativa: O papel das câmaras municipais e a colaboração docente

Marta Vaz

Educação inclusiva e direitos humanos: Desafios e caminhos para uma escola para todos

Laura Lisandra Aguiar Sousa, Maria Odete Emygdio da Silva

Direito negado? Limitação na escolha de cursos de graduação: Caso de estudantes surdos na Universidade Eduardo Mondlane em Maputo - Moçambique

Sónia Francisca Mussa Ussene, Maria Josefa Bento Rupia

Violência entre estudantes e as características dos envolvidos: Popularidade e impopularidade

Marian Ávila de Lima Dias, Patrícia Ferreira de Andrade

O impacto da ética na formação de professores

Florência Cassinda

Crónica de uma morte não anunciada: A falta de professores profissionalizados no sistema público de educação

Paulo Jorge Santos

A governação das escolas: Das comissões de gestão ao atual modelo

Agostinho Jesus Vieira

Academia de Música de Castelo de Paiva

Resumo

Na história recente da educação em Portugal é relevante o período pós-revolução de abril de 1974 em que, após uma primeira fase relativamente curta, caracterizada por processos autogestionários e de democracia direta, sucedeu uma segunda fase onde se alterou profundamente a gestão das escolas. Às “comissões de gestão”, seguiu-se uma nova morfologia organizacional sustentada num normativo que mais não foi do que uma primeira tentativa do ministério em reassumir o controlo da educação, de uniformizar processos e pôr fim à arbitrariedade que grassava na gestão das escolas. A concretização de tal desiderato ocorre somente em 1976 com a publicação de um diploma, onde o Estado retoma o poder no denominado “período de normalização”. Contestado por alguns sectores que viam nele o regresso ao passado e o consequente fim da democracia direta, o novo modelo, consagrado como “Gestão Democrática das Escolas”, teve a adesão de uma maioria de atores educativos, por reorganizar o sistema e recolocar a educação nos eixos. Vigorando durante mais de duas décadas, o modelo da Gestão Democrática foi revogado em 1998 pelo decreto que definiu o regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas. No diploma prevê-se a constituição de assembleias de escola tendo em vista uma melhoria da democraticidade interna bem como a constituição de uma nova tipologia escolar – o “agrupamento de escolas”. Atualmente, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas foi alterado com a publicação em 2008 de um normativo que introduziu três objetivos estruturais: (i) a instituição de um órgão de direção estratégica designado Conselho Geral; (ii) a criação do cargo de diretor, um órgão unipessoal a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola; (iii) o reforço da autonomia das escolas.

Palavras-chave: direção, gestão, administração, autonomia

A revolução de 25 de Abril de 1974 ocorreu em pleno ano letivo num momento em que se vislumbrava mais um momento de avaliação e exame dos alunos. Os dias que se seguiram foram de enorme expectativa e instabilidade para o sistema escolar, com a ocupação e o encerramento de muitas escolas, a exoneração de reitores dos liceus e diretores de escolas, o saneamento de professores e funcionários, a contestação ao processo de avaliação, exames e notas, a refutação das metodologias e das condições de ensino. A ocupação das escolas e a definição de formas de controlo participativo foram medidas espontaneamente tomadas visando garantir a democratização da tomada de decisões nas escolas.

A ausência de autoridade governativa originou que na fase imediatamente a seguir à revolução, professores e alunos de várias escolas, tenham substituído reitores e diretores, acusados de práticas de autoritarismo anti-pedagógico e anti-social, por órgãos de gestão eleitos, processo que decorreu à margem da legislação em vigor e instalou sistemas de gestão locais diversificados. Perante esta proliferação de situações nada consentâneas com um Estado de

direito, o I Governo Provisório promulgou, sensivelmente um mês após a revolução, em 27 de maio, o Decreto-Lei n.º 221/74, que legalizou as comissões de gestão “democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de Abril”.

Uma primeira tentativa do ministério para regulamentar a gestão das escolas preparatórias e secundárias dá-se através da publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro na vigência do III Governo Provisório. Na ausência de modelos de gestão, a legislação em vigor outorgava às comissões de gestão a responsabilidade de dirigir as escolas, poder que era assumido ilegitimamente por assembleias ou plenários de escola que não tinham existência jurídica. Como comprova Lima (1998, p. 240): “De facto, eram estas assembleias que governavam muitas das escolas, o que era entendido como um fator de desgoverno e de anarquia por muitos observadores e responsáveis da administração central” (itálicos do autor). O normativo então promulgado generaliza um modelo de gestão uniforme que se alarga a todas as escolas preparatórias e secundárias, apontando para uma estrutura organizativa sustentada em três órgãos: Conselho Diretivo (CD), Conselho Pedagógico (CP) e Conselho Administrativo (CA). O diploma não é mais do que uma primeira tentativa do ministério em reassumir o controlo da educação, de uniformizar processos e pôr fim à arbitrariedade que grassava na gestão das escolas sob práticas autogestionárias totalmente à margem das leis que, ou não existiam ou eram mesmo desrespeitadas, numa “infidelidade normativa” que tornavam a escola num locus de produção de regras (informais) alternativas ou mesmo opostas às promulgadas pela administração central (p. 250). Se o normativo em análise constituiu “o início do processo de reconstrução do paradigma da centralização e o retorno do poder ao centro” (p. 64), a concretização de tal objetivo somente ocorre com a promulgação de Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, na vigência do I Governo Constitucional, sendo ministro da educação Sottomayor Cardia.

Com a publicação deste diploma, o Estado retoma o poder e entra-se num período que ficou conhecido como “período de normalização”.

Contestado por alguns sectores conectados com a esquerda mais radical que viam nele o regresso ao passado e o conseqüente fim da democracia direta, este modelo de gestão conquistou, contudo, apoios nas esferas mais à direita do partido do Governo por reorganizar o sistema e recolocar a educação nos eixos, ou seja, debaixo da alçada da administração central, objetivos que constituíam o princípio do fim do período revolucionário.

Pela importância que viria a ter e pelo tempo em que do ponto de vista jurídico-normativo esteve em vigor, mais de duas décadas, interessa conhecer as principais medidas que introduziu.

Ao arripio do programa do Partido Socialista para a educação, apresentado nas eleições para a Assembleia da República que mencionava formas de “autogestão pedagógica” e de “autonomia pedagógica” para as escolas, o ministro Sottomayor Cardia afasta-se daqueles enunciados e institucionaliza um modelo de gestão para as escolas preparatórias e secundárias que não concede espaços de autonomia e reforça a dependência da gestão à autoridade da administração central que, deste modo, se apropria dos mais expressivos poderes de decisão, nomeadamente da própria direção das escolas, competindo aos órgãos internos a mera execução das políticas concebidas

externamente. A estrutura organizacional deste diploma não diferia significativamente da arquitetura organizacional do modelo anterior ao manter os mesmos órgãos: conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo.

Sempre sustentado nos postulados do seu antecedente legal, regulamentou, mais profundamente, as regras de constituição dos órgãos de gestão, os processos eleitorais, a seleção de competências e regras gerais de funcionamento; introduziu normas na esfera pedagógica, situação que o anterior normativo não contemplava.

A menção às Assembleias de escola ou plenários é negligenciada, enfatizam-se as funções de “gestão” em detrimento das funções de direção, e o papel de controlo é devidamente salvaguardado pela administração central que, em posterior legislação, procede à regulamentação quer do Conselho Diretivo, quer do Conselho Pedagógico.

O Conselho Diretivo é o órgão deliberativo do estabelecimento de ensino, competindo-lhe a “gestão corrente”. Ao Conselho Pedagógico, como órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, compete-lhe a planificação e orientação pedagógica, processo que é restringido por uma quantidade inusitada de orientações normativas emanadas da administração central que, regulamentando tudo ao pormenor, inviabiliza a proposta de quaisquer medidas inovadoras e autónomas. O Conselho Administrativo é um órgão com competência em matéria de gestão financeira e orçamental, igualmente, com funções muito restringidas e sem qualquer autonomia financeira.

A divisão de funções e competências por estes três órgãos não é despicienda, podendo ser interpretada como uma forma de “afastar a eventual existência de um órgão escolar forte como interlocutor da administração central.” (Lima, 1998, p. 273). Ficando, deste modo, consagrada constitucionalmente a “gestão democrática das escolas”, princípios, como a democraticidade e a participação, aparecem salvaguardados. Todavia, a participação de atores externos na governação das escolas não foi contemplada, a autonomia não passou de uma ilusão e as competências atribuídas às escolas limitaram-se à mera execução técnica, assegurando o Ministério da Educação através da promulgação de um extensivo corpus normativo o poder de governar as escolas e a garantir o seu efetivo protagonismo.

Extinta a experiência do modelo de gestão referido, só em 1998 é revogado o decreto da Gestão Democrática das escolas pela publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e agrupamentos de escolas. Neste diploma salientam-se as alterações de estruturas de gestão das escolas bem como a constituição de uma nova tipologia escolar – o “agrupamento de escolas”. Tal como no “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio), prevê-se a participação de diferentes atores no governo das escolas através da constituição de assembleias de escola tendo em vista uma melhoria da democraticidade interna. Como documento inovador, saliente-se a consagração legal dos “contratos de autonomia”, medida que vai ao encontro das propostas do grupo de trabalho da Comissão de Reforma. Contudo, cinco anos após a sua implementação, os contratos de autonomia não passaram de uma miragem a que nenhuma escola conseguiu aceder, não porque

fosse algo inatingível, mas porque não se registaram desenvolvimentos na sua anunciada regulamentação.

Do que resultou da aplicação do “novo modelo de autonomia e gestão”, ressalta que o processo se centrou exclusivamente na mudança formal da gestão e no reordenamento da rede escolar, sendo, até ao momento, totalmente omitida a apregoada autonomia das escolas.

A prevista autonomia consagrada no contexto da aplicação do Decreto-lei 115-A/98 não foi recebida de forma entusiástica pelos diversos parceiros que levantaram reservas ao seu conteúdo e às orientações gerais que propunha.

No relatório produzido no âmbito do “Programa de Avaliação Externa da Aplicação do Decreto-Lei 115-A/98”, Barroso (2001) refere as dúvidas das centrais sindicais entendendo a FENPROF que os contratos “podem servir para desresponsabilizarem o Estado das suas obrigações (ou para) agravar as desigualdades entre as escolas”. Por seu lado a FNE defende que

os contratos não podem servir para resolver, à custa da iniciativa das escolas, problemas que resultam da insuficiência ou deficiência dos apoios do Estado, em relação àquilo que todas as escolas, seja qual for a sua situação, projetos ou espírito de iniciativa devem ter. (p. 40)

A questão da autonomia, para os estudantes, só será premente quando “estiverem satisfeitas as necessidades fundamentais das escolas, nomeadamente ao nível de ‘recursos’, ‘novas tecnologias’ e ‘parque escolar’” (Barroso, 2001, p. 41).

Já para a CONFAP,

os contratos são uma boa medida que ‘vai permitir que as escolas que têm força e personalidade avancem mais depressa do que as outras’, [contudo], existe o perigo de uma excessiva diferenciação que ponha em causa o equilíbrio entre as escolas e que contribua para que as escolas que estão mal fiquem piores. (Barroso, 2001, p. 41)

Para a estrutura desconcentrada do Ministério da Educação, o processo é também encarado de forma cautelosa. A perspectiva é que a realização dos contratos poderá trazer vantagens às escolas, no entanto, apontam-se algumas dificuldades na sua operacionalização que se relacionam “com a necessidade de as direções regionais terem meios humanos e disponibilidade de recursos para negociarem os contratos com as escolas, bem como saber se as câmaras municipais têm capacidade (e vontade) para se associarem ao processo” (Barroso, 2001, p. 41). Perante as dúvidas e cautelas manifestadas pelos principais intervenientes no processo de aplicação da autonomia das escolas, parece-nos importante salientar o papel irrelevante que estes atores tiveram na proposta do modelo de administração e gestão das escolas, facto que poderá justificar a pouca (ou nenhuma) mobilização social e pedagógica que se verificou em torno de tão propalado documento.

Presentemente a estrutura organizacional da Escola Pública Portuguesa é regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na sua redação atual (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), normativo inovador que implicou a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar das quais se destacam no seu preâmbulo: (i) Reforçar a

participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. (ii) Reforçar as lideranças das escolas; (iii) Reforçar a autonomia das escolas.

Relativamente ao primeiro objetivo aponta-se para a criação de um órgão de direção estratégica, designado Conselho Geral em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos no caso dos adultos e do ensino secundário maiores de dezasseis anos, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

Ao Conselho Geral compete a aprovação dos documentos estruturantes de funcionamento da escola (regulamento interno, projeto educativo e plano de atividades). Além disso e sobretudo compete ao órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor, que, por força da lei, lhe tem de prestar contas.

No que concerne ao segundo objetivo, o normativo preconiza reforçar as lideranças dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas, emergindo a figura do diretor, dotado da autoridade necessária “para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. Ao Diretor poderão ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Na missão de líder constante da organização, o Diretor como um órgão unipessoal e não um órgão colegial é coadjuvado por um subdiretor e adjuntos que variam de acordo com a dimensão da escola. Ao diretor é confiada, não só a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico, mas também lhe são atribuídas competências no domínio da gestão pedagógica. O diretor é um professor que deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

No que toca ao terceiro objetivo, o reforço da autonomia das escolas, a autonomia é conceptualizada como a faculdade reconhecida pela lei e pela administração educativa ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

Considerando os objetivos referidos no corpo do normativo em análise, é-nos permitido fazer algumas observações complementares evocando estudos e relatórios que apresentaram visões nem sempre consensuais.

O normativo em análise refere, não só pretender “o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”, mas também favorecer a “constituição de lideranças fortes”. No primeiro caso reforça-se a participação dos respetivos elementos no novo órgão chamado conselho geral, considerado o órgão colegial de direção estratégica e no segundo caso impõe-se, pela primeira vez desde a implantação do regime democrático, a generalização da figura do diretor, um órgão unipessoal que, também pela primeira vez, lhe é outorgado o poder de nomear os responsáveis pelos “departamentos curriculares,

principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”. Não obstante o legislador reconhecer que, sob lideranças colegiais anteriores, foi possível a emergência de “boas lideranças e até de lideranças fortes”, incluindo “casos assinaláveis de dinamismo”, entende que se trata de exceções e que, através da imposição, por decreto, da figura do diretor, será possível garantir, de forma generalizada, a emergência de “lideranças eficazes”, numa visão racionalista e legalista que parece mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade (Lima, 2017, p. 247). A questão é se nesta asserção conceptual não está implícita uma confusão de certa forma dicotómica entre o que são “boas” lideranças e lideranças “fortes”, havendo ainda o perigo de estas lideranças “fortes”, unipessoais, reverterem para lideranças autoritárias próprias de contextos histórico-culturais ultrapassados. Pergunta-se, então, se a propalada liderança de um diretor internamente forte com mais poderes e competências (cf. artigo 20º), não passa de uma mistificação dando lugar a um diretor externamente fraco, especialmente perante a tutela, figura última de uma hierarquia da administração pretensamente desconcentrada que utiliza o seu representante no interior da escola para continuar a implementar medidas organizacionais centralizadoras.

A autonomia, enquanto possibilidade de cada escola tomar as suas próprias decisões em alguns domínios, sem dependência da administração central, constitui, atualmente, um dos principais temas das políticas da educação, sendo consensual a existência de uma relação direta entre autonomia e qualidade de ensino, conforme relatório do Tribunal de Contas (2019). O reforço da autonomia das escolas tem sido exigido por diferentes sectores de opinião ligados à causa da gestão escolar e da administração educacional. A uma retórica consubstanciada em factos irrefutáveis que defende o reforço da autonomia das escolas para melhorar o serviço público de educação tem respondido a administração central com medidas meramente instrumentais que inviabilizam a capacidade de intervenção do diretor e não permitem um efetivo regime de avaliação e de prestação de contas, pois a maior autonomia corresponde maior responsabilidade.

A margem de decisão do diretor alarga-se pela “partilha leonina, no interior de cada escola/agrupamento, das magras franjas de autonomia” ainda existentes no modo centralizado de gerir o sistema educativo português (Lima et al., 2020, p. 36).

A ideia de autonomia que a Administração Central deseja colocar em prática mais não é do que, ao nível do discurso jurídico formal, libertar os serviços centrais e dar à escola uma gestão mais forte e personalizada, fazendo prevalecer uma autonomia técnica, que surge associada à transferência de competências para os municípios, sobre uma autonomia de base comunitária, desejada pela comunidade académica (Silva & Sá, 2017).

A transferência de competências para os municípios cria mais um nível de decisão, uma delegação do poder central, criando-se na prática o risco de a gestão das escolas ser subordinada aos interesses políticos locais, determinando decisões e procedimentos que se afastam da equidade e dos objetivos democráticos da escola pública (Carvalho et al., 2022).

Conclusão

Em torno do governo das escolas adotaram-se distintos olhares teóricos e metodológicos, registos variados, em geral incidindo sobre o conjunto de normativos extensivos ao período da normalização até ao modelo atual que mereceu uma abordagem mais crítica e pormenorizada. As análises que evocaram diferentes perspetivas não se esgotam nas visões dos seus autores, mas projetam-se em olhares e propostas que evocam novos modelos de gestão, como defende Alves (2024), num texto em que aponta para uma governação sociocomunitária das escolas públicas. Defende um modelo flexível de gestão a deliberar localmente. Na senda de João Barroso (2001), é necessária uma nova ordem de governação das escolas através de “poderes locais fortes, escolas fortes, professores profissionais e militantes, cidadãos participativos, Estado regulador, vigilante e interveniente”. Só deste modo se escapará ao continuado (e reforçado) centralismo e à tentação municipalista e se poderá instituir uma governação poliárquica em que a democracia participativa e deliberativa será a expressão de uma comunidade (e de uma cidade) educativa.

Na crença de que não há modelos ideais na governação das escolas, a experiência gestionária adquirida merece uma avaliação criteriosa recolhendo as melhores práticas de cada modelo. A democraticidade das escolas, a participação de atores externos e as questões da autonomia serão sempre relegadas para as calendas gregas se não houver por parte da tutela uma verdadeira desconcentração de poderes reforçando a liderança e os poderes do Diretor e as competências do Conselho Geral, medidas que justificam estudos mais alargados e com mais rigorosa fundamentação.

Referências bibliográficas

- Alves, José M. (2024, fevereiro 2). *Governo das escolas: A armadilha corporativa*. Público.
<https://www.publico.pt/2024/02/19/opiniao/opiniao/governo-escolas-armadilha-corporativa-2080769>
- Barroso, João (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Carvalho, João, Delgado, Paulo, Diogo, Vera, Martins, Pedro, & Romão, Paula (2022). As perspetivas dos diretores sobre o modelo de gestão das escolas portuguesas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 1–29.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11109>
- Lima, Licínio C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2.^a ed.). Universidade do Minho.
- Lima, Licínio C. (2017). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 19.
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2337>
- Lima, Licínio C., Sá, Virgínio, & Silva, Guilherme (2020). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas. In L. C. Lima, V. Sá & L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp. 20–70). Fundação Manuel Leão.

Silva, Guilherme, & Sá, Virgínio (2017). O diretor escolar em Portugal: Formação e perfil profissional. *Revista Espaço do Currículo*, 10(1), 62–81.
<http://dx.doi.org/10.15687/rec.v10i1.33555>

Tribunal de Contas. (2019). *Auditoria de resultados: Contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas. Relatório N.º 9/2019, 2.ª Secção*. Tribunal de Contas.
https://erario.tcontas.pt/pt/actos/rel_auditoria/2019/2s/rel009-2019-2s.shtm

Políticas educativas e gestão escolar em Angola: Uma reflexão a partir do quadro legislativo educacional sobre o plano das orientações e o plano das execuções

Manuel Tchissende* & Alexandre Ventura**

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

Resumo

Este estudo objetiva-se a analisar, a partir da legislação educacional angolana, como as políticas educativas em Angola são materializadas no contexto escolar, à luz das orientações dos órgãos centrais, considerando as práticas e os desafios. A pesquisa é bibliográfica e documental, desenvolvida a partir do levantamento e da análise de estudos e documentos. Procura-se entender a complexidade do sistema educativo angolano, um contexto marcado por desafios. Numa proposta pragmática, as políticas educativas são ações, utilizadas no domínio da educação com vista à prossecução do bem comum da sociedade, materializadas pelos processos de gestão escolar. O texto divide-se em duas secções. A primeira explora a trajetória das políticas educativas e da gestão das escolas no contexto angolano, evidenciando o quadro legislativo, reformas e os principais desafios. A segunda procura refletir sobre como as políticas educativas são materializadas no contexto escolar angolano, destacando o afastamento entre o plano das orientações e o plano das execuções, como um dos principais desafios na efetivação das políticas educativas. Os resultados apontam que os programas, as metas e as ações concebidas pelos órgãos centrais tendem a afastar-se dos objetivos, devido às disparidades entre diretrizes e realidades de cada contexto escolar.

Palavras-chave: políticas educativas, gestão escolar, desafios, Angola

Introdução

A análise desse estudo enquadra-se na temática sobre políticas educativas e gestão escolar. Propõe analisar como as políticas educativas são materializadas no contexto escolar angolano, à luz dos planos, das orientações e das execuções, tendo em consideração os desafios que se afiguram em cada contexto escolar. A análise bibliográfica e documental é assumida no estudo como metodologia (Vilelas, 2022). Deste modo, propomos a reflexão sobre a temática, centrada na necessidade de compreender como as metas e ações desenvolvidas pelo governo angolano, no quadro das políticas educativas, tendem a favorecer o alcance dos objetivos.

A opção por enfatizar o afastamento entre a dimensão dos planos das orientações e a dimensão da execução decorre da relação intrínseca entre a questão da desigualdade na sociedade (Santos & Joazeiro, 2025) e suas implicações sobre a efetivação das políticas públicas de educação, que perpassam questões de natureza gestonária, praticadas na escola, num plano *top down*. Neste inserem-se um conjunto de diretrizes marcadas por escassez no acesso aos direitos educacionais; à prestação de serviços educativos essenciais; à garantia de uma educação de qualidade e de uma

* Doutorando em Educação; Email: manueltchindand@ua.pt

** Doutor em Educação; Email: alexandre.ventura@ua.pt

escola para o futuro. Daí a necessidade, neste amplo contexto, de ampliar o debate sobre a relevância da pesquisa em políticas educacionais e de gestão da escola.

Desde a formalização da primeira República de Angola, a dinâmica do país foi marcada por várias reformas e modificações, cujo objetivo era desenvolver o país e preparar as gerações para os desafios vindouros. Neste sentido, as reformas e modificações verificadas no sector da educação e a promoção de uma educação de qualidade legitimaram a possibilidade do Estado, na aprovação de pacotes legislativos e parcerias com organismos nacionais e internacionais para a concretização de uma sociedade próspera em todos os domínios. No entanto, esse cenário enfrentou(a) desafios na implementação devido às disparidades que permeiam o plano das orientações e o plano das execuções refletidas em cada contexto escolar (Santos & Joazeiro, 2025).

Para dar corpo ao estudo, o texto estrutura-se em duas partes, além do resumo, introdução e considerações finais. Na primeira parte, procura-se abordar a trajetória histórica das políticas educativas em Angola, destacando o quadro legislativo e sua progressão, reformas e os principais desafios no que toca à sua implementação. Na segunda parte, refletimos como as políticas educativas são materializadas no contexto escolar angolano, com ênfase no afastamento verificado entre os planos das orientações e os desafios que se apresentam entre o plano das execuções no contexto escolar.

Política e gestão educacional em Angola: Trajetória e desafios

Partimos do princípio de que no plano educacional, as políticas são entendidas como ações e programas desenvolvidos para garantir direitos constitucionalmente previstos. O campo educacional é uma área fundamental onde os governos procuram demonstrar à comunidade nacional e internacional o modo como constroem e modernizam o Estado (Verger, 2019). As propostas da UNESCO (2021) e Oliveira (2010) classificam as políticas educativas como planos de ação para a educação e a tradução operacional da educação de um governo que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar e realizadas nas ações efetivas da escola, pelos mecanismos de gestão escolar. Os mecanismos expressos fundamentam a necessidade das instituições escolares em responder às exigências da formação de recursos humanos, definidos e necessários para o progresso socioeconómico de qualquer sociedade (Arroteia, 2008; Paxe, 2017), o que requer “a gestão eficiente do estabelecimento escolar, que decorre da exigência de materializar as políticas educativas” (Silva, 2020, p. 17).

A principal norma política que regula a materialização das políticas educativas em Angola é a Lei de Bases, que em conformidade com a Constituição da República procura adequar a educação a padrões internacionais a fim de responder aos desafios modernos. Neste sentido, a trajetória política da educação em Angola, desde a independência em 1975, é marcada por dois momentos distintos. O primeiro momento surge no período após a independência em 1975 e o segundo acontece com a promulgação da Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2002.

No primeiro momento, os princípios da democraticidade, o combate enérgico ao analfabetismo e obscurantismo e a promoção de uma educação ao serviço do povo caracterizaram a então jovem República, com “índice de analfabetismo, que rondava os 85% da população” (Agostinho, 2020, p. 43). As *Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA* (Movimento Popular de Libertação de Angola), em 1977, definiram os princípios para a reformulação do sistema educativo angolano, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e implementadas no ano seguinte. Certamente, as intenções do MPLA, focadas na valorização da cultura nacional com foco no sistema educacional, na massificação da escolarização e no combate ao analfabetismo, não só nacionalizou o ensino, como fez “do sistema de educação um instrumento do Estado angolano (...) promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo e uma forma do Estado angolano iniciar a implementação da escola para todos” (Vieira, 2007, p. 104). Não obstante, Ngaba (2012) observou que este período estava fortemente marcado pelo sistema político do então Bloco Leste, liderado pela então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Ainda assim, o autor destaca que “as decisões das políticas educativas na época, principalmente no que toca ao ensino geral e técnico-profissional básico e secundário, eram condicionados pelos princípios da ideologia marxista-leninista, globalmente difundidas pelo então Bloco-leste” (p. 213). Daqui resultam as críticas sociais que motivaram a realização de um diagnóstico (1986), que avaliou o ensino regular, para examinar o estado da educação. (Ministério da Educação da República de Angola, 2014). Importa referir que, nessa altura, o panorama educativo angolano enfrentava diversos desafios como (1) descontextualização do sistema educativo; (2) infraestruturas predominantemente em zonas urbanas; (3) escassez de professores (4) limitações no acesso à educação, (5) ausência de uma definição clara para o perfil de saída dos alunos do ensino básico; (6) desajuste entre a carga horária e os conteúdos programáticos; (7) o baixo aproveitamento escolar e a crescente taxa de abandono; entre outros, são exemplos claros dos principais desafios que impossibilitaram o cumprimento das promessas do Estado angolano, no domínio da educação (CAARE, 2009; Santos & Joazeiro, 2025; Zau, 2015).

O segundo momento acontece após a promulgação da Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2002. A aprovação dessa lei visava, por um lado, enfrentar os desafios do período anterior, readaptando o sistema educacional para atender às demandas do desenvolvimento socioeconómico do país, assentes em princípios de democratização e gratuidade limitada do ensino, o que massificou o surgimento de escolas privadas. Por outro lado, este período é fortemente marcado por políticas de organizações internacionais como as agências da ONU (UNESCO), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e o Banco Mundial. A compreensão desse cenário é constatada na visão de Ngaba (2012), ao referir que “as decisões das políticas educativas, principalmente no que toca ao ensino geral e técnico-profissional, estão condicionadas pelos princípios defendidos por essas organizações que se constituem em centros reguladores” (p. 213). Nos termos do artigo n.º 1 da Lei de Bases do Sistema de Ensino (Lei n.º 13/01), cabe à educação a formação do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social. Entende-se que, a aprovação deste pacote legislativo,

parecia alinhar-se com a necessidade da promoção de habilidades e conhecimentos dos indivíduos, que contribuíssem para o avanço socioeconómico do país e de transformação de uma sociedade que enfrentava desafios históricos, com maior destaque no período de guerra civil.¹ Também, a implementação desta lei, trouxe avanços significativos, no cenário educativo angolano, nomeadamente (i) a ampliação do acesso à educação; (ii) a reorganização dos níveis de ensino; (iii) obrigatoriedade do ensino primário; (iv) alargamento do ensino primário de quatro anos de escolaridade obrigatória para seis anos de escolaridade obrigatória e gratuita; e (v) a divisão da educação secundária em dois ciclos de ensino, que são alguns dos aspetos novos comparando com o momento anterior.

Num plano que corresponde às intenções do Estado em melhorar o cenário educativo angolano, considerando os direitos educacionais inerentes ao ser humano, verifica-se que os aspetos acima referenciados não foram suficientes para promover as mudanças esperadas no contexto educativo angolano. Pois como afirmaram Paxe e Brás (2021), num mapeamento feito ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, “a realização plena da educação, no quadro das atribuições ao Estado, estão longe de serem realizadas” (p. 488). Na visão dos autores, são notáveis principais condicionantes deste percurso, sendo os mais sonantes: (a) pouca capacidade na oferta por falta de salas de aulas; (b) carência de educadores qualificados; (c) ambiente familiar pouco motivado e melhoria das condições sociais das famílias; e (d) espaços educativos com condições precárias.

Nesta sequência, Lima (2018) alertou que apesar da consagração legal no plano das orientações para ação, desde os textos constitucionais, passando pelas leis de bases da educação até à legislação ordinária e aos discursos políticos, a execução efetiva constitui-se uma tarefa de difícil realização. Como forma de ajuste aplicaram-se documentos e programas importantes, como é o caso da Lei de Bases que, segundo Santos e Joazeiro (2025), procurou ajustar o sistema educativo angolano com as exigências de um país em desenvolvimento. Neste sentido, a implementação da Lei de Bases n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016, procurou modernizar o ensino angolano, alinhando-se às necessidades de um país em desenvolvimento. Esta lei trouxe inovações marcadas pela promoção de uma educação inclusiva, permitiu a aproximação do currículo às realidades locais, assim como enfatizou o ensino técnico-profissional na preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ampliou a diversificação curricular no ensino secundário, alinhando-a com padrões internacionais. No que toca a gestão do sistema educacional, esta lei ainda trouxe uma tendência de desconcentração do poder, na medida em que possibilitou a divisão de tarefas detidas pelo governo central, passando a ter novos colaboradores, como é o caso das administrações e governos locais de cada província (Lei n.º 17/16). Posteriormente, foi aprovada a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020 (Lei que altera a Lei n.º 17/16), trazendo algumas

¹ O contexto histórico-político, após a independência, ocasionou uma instabilidade social, marcado por um período de guerra civil entre o MPLA e a UNITA, que durou cerca de 27 anos, até a assinatura dos acordos de Bicesse em 1991 que visava por o fim da guerra e a realização das primeiras eleições, em 1992. Mas, a persistente desconfiança entre as partes, contribuíram para o retorno ao conflito armado, caracterizada por uma guerra prolongada até 2002, com a assinatura dos acordos de paz.

mudanças e objetivando a promoção de um ensino de qualidade, há muito almejado. Sinaliza-se que esta alteração possibilitou a implementação de medidas que visavam melhorar cada vez mais a organização, o funcionamento e o desempenho do sistema educativo, bem como fortalecer maior articulação entre os diferentes subsistemas de ensino.

Compreende-se, portanto, que a trajetória política do contexto educacional angolano, numa perspectiva histórica, revela um padrão contínuo de tentativa de transformação na concepção e na prática educativa, refletindo a dinâmica e os desafios. No entanto, os desafios são sinalizados na medida em que o sistema educativo angolano não criou uma conexão entre os dois planos, o das orientações e o das execuções. Pois, questões como a ausência de autonomia para os governos locais da educação e pela total dependência ao governo central, tem implicações significativas na gestão da educação a todos os níveis e persistem como desafios nos planos descritos anteriormente, no que toca a materialização das políticas educativas, impactando significativamente a eficácia e eficiência do próprio sistema educativo (Brás & Scaff, 2023).

Diretrizes e realidade: Desafios na materialização das políticas educativas

As contextualizações feitas anteriormente, em torno das políticas e gestão da educação, são importantes para a perceção de que as políticas educativas desempenham um papel relevante na transformação social e económica de uma nação. Historicamente, a educação tem sido um veículo de desenvolvimento, na medida em que nela se refletem as aspirações reais e ideológicas dos governos. Neste contexto, a educação é vista como aparelho ideológico do Estado, considerando que as ideologias são extremamente importantes quando usadas como dispositivos de qualificação, projetadas para transformar a estrutura social do país (Andrade & Souza, 2023). Este conceito está ligado à ideia de que a educação, enquanto aparelho ideológico do Estado, serve para transmitir a visão de um mundo cada vez mais transformado, em que as estruturas educacionais permitam oportunidades que contribuam para que as condições sociais e económicas sejam refletidas no bem-estar dos cidadãos. Nisto, torna-se notório que o Estado detém o poder de conceção e realização das políticas da educação. Assim, podemos observar que no contexto angolano, o sistema educativo é assegurado pelos órgãos de administração central e local do Estado, numa perspectiva de orientação verticalizada, centralizada e com índices de desconcentração. Sendo que é da competência do Estado: (a) conceber, definir, coordenar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de educação e ensino; e (b) planificar e dirigir, normativa e metodologicamente, a atividade de ensino e de investigação pedagógica e científica.²

Neste contexto, as competências atribuídas entre os diferentes níveis na gestão educacional em Angola distribuem-se em coordenações de ações de modos que haja “articulação entre os níveis central e local, de tal forma que a administração central possa orientar, supervisionar e apoiar a ação das escolas, e estas possam exercer a sua missão” (Silva, 2020, p. 39).

² Artigo 102º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Tabela 1. Níveis e competências dos órgãos de gestão do sistema educativo angolano

Níveis	Competências	Responsável
Central	Formular, conduzir e controlar a política de educação e ensino; Orientar, coordenar e fiscalizar toda atividade educativa; Avaliar a execução e a implementação dos objetivos e metas do sistema educativo.	Ministro(a)
Provincial	Assegurar as medidas políticas, programas, projetos e ações educativas a nível provincial; Gerir os estabelecimentos de educação; Programar a construção, apetrechamento e a manutenção dos estabelecimentos de educação;	Director (a) Provincial
Municipal	Assegurar a execução das políticas educativas, definidas em programas, projetos, e ações a nível do município; Construção, apetrechamento, reabilitação e manutenção dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e primário.	Director(a) Municipal
Local	Materializar a política educativa definida pelo Sistema de Educação e Ensino, com materiais e recursos humanos vocacionados para a prática do processo de ensino-aprendizagem.	Director(a) de Escola

Fonte: Elaboração dos autores com base ao PNDE-2030.

A Tabela 1 apresenta os níveis da administração educativa angolana. Com quatro níveis de administração, as competências a elas atribuídas subscrevem-se na materialização dos objetivos educacionais, sendo que as ações são responsabilizadas a uma entidade. Como se pode observar, a responsabilidade de gestão e regularização do sistema educativo é atribuída ao Estado, através de poderes delegados aos órgãos descritos anteriormente. Este cenário assegura perceber que as diretrizes educacionais em Angola são compreendidas através de iniciativas desenvolvidas pelo poder central. Com vista a assegurar o funcionamento da conjuntura do sistema educativo, a gestão a nível das escolas, surge para dar significado às iniciativas emanadas pelo poder central. É nesta perspectiva que, de acordo com as directrizes observadas na Lei de Bases (Lei n.º 17/16), a gestão a nível das escolas constitui uma variável de capital importância a considerar, pois é uma premissa fundamental para a correta execução das políticas do setor.

Da relação que se estabelece entre os diferentes níveis de gestão educacional em Angola, especificamente os níveis central e local, verifica-se um distanciamento entre ambos. Este cenário, é marcado por ineficácia organizacional e morosidade nas decisões, advindas pela distância entre os que decidem e os que sentem os problemas. Deste modo, a centralização exacerbada na conceção, execução e avaliação das políticas públicas de educação tem reforçado o distanciamento entre os dois planos organizacionais, uma vez que as particularidades locais são ignoradas, sendo que a uniformidade nas decisões, geradas pelo modelo centralizado, tende a não ser compatível com a diversidade de problemas (Santos & Joazeiro, 2025).

A visão de Carvalho (2014) sobre a relação entre os níveis de orientação e execução alerta que o nível central continua a impor-se como órgão regulador, ao definir as políticas educativas e consolidar uma política regulada pelo “Estado Educador”, que, em nome da eficácia, parece apontar no sentido da melhor forma de organizar. Assim, para que as ações refletidas no quadro legislativo

possam ter sentido no plano das execuções, a autora alerta que há necessidade de conferir maior autonomia às escolas, aumentando o poder de decisão da escola, o que não implica a admissão de estratégias desenvolvidas pelos atores em prol dos seus interesses. O conceito de autonomia, defendida nesta abordagem, encontra-se definida na consideração de esta ser

uma dimensão técnica e instrumental aferida pela ideia de que autonomia é uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades (...) e um processo de emancipação assegurado pela maior democratização das relações nas escolas. (p. 93)

Portanto, a análise das diretrizes políticas da educação, numa perspectiva histórico-dialética, revela que, apesar das intenções do governo em promover uma educação de qualidade, a prática educacional e a realidade revelam desafios na materialização das políticas educativas. Quer a realidade das escolas, quer as condições materiais e humanas, contradizem frequentemente as metas estabelecidas pelas políticas, pois que “a planificação, a organização e controlo não formam um sistema organizado para a direção efectiva da atividade escolar” (Ministério da Educação da República de Angola, 2013, p. 13). O relatório de balanço apresentado pelo Ministério da Educação enfatiza os desafios encontrados na materialização das políticas educativas, destacando a deficiência de comunicação entre a escola e os níveis superiores, o que impede, por um lado, a chegada a tempo das orientações e, por outro, a receção de informação sobre o trabalho da escola. Percebe-se, a partir do relatório, que a relação entre as Direções, Departamentos nacionais e as escolas é muito limitada e circunscreve-se ao envio de documentos e à receção de relatórios. Ademais, o mesmo relatório acrescenta que a estrutura do sistema de direção das escolas não garante a materialização das políticas educativas, pois “o diretor da escola, em muitos casos, não exerce as suas funções porque não as conhece profundamente e não existe um plano de preparação e superação dos quadros dirigentes das escolas” (p. 8).

Na sequência, a questão referente aos gestores escolares é constatada no mapeamento das escolas públicas de Angola, que identificou que 47% dos gestores escolares têm apenas o ensino médio e este é um indicador da gestão débil que se verifica nos estabelecimentos de ensino e também um dos desafios identificados pela UNESCO, no que toca a qualidade educacional nos países em desenvolvimento (Ministério da Educação da República de Angola, 2023; UNESCO, 2010). A abordagem em torno da formação e qualificação dos gestores escolares, quer a nível central, como a nível local, apresenta-se de suma importância para a materialização das políticas educativas, sendo que os sistemas são confrontados com um conjunto de alterações, quer a nível político, organizacional e local. A efetivação das políticas educativas, implica a qualificação dos seus intervenientes. A partir deste pressuposto, Nóvoa (1992) adverte que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovações pedagógicas, sem uma adequada formação dos agentes educativos” (p. 9). Portanto, parece evidente que os gestores são os maiores responsáveis na materialização das políticas educativas e fatores fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e do ensino, pois que devem compreender teorias e metodologias em administração e

gestão da educação, domínio das políticas educacionais, da legislação e de uma formação continuada em educação.

Para colmatar essa lacuna e de modos a garantir maior eficiência a nível das escolas, foi aprovado o Regime Jurídico para o exercício de cargos de direção e chefia nas instituições de ensino em Angola (Decreto Presidencial n.º 93/21 de 16 de Abril), cujo principal objectivo deste documento, era o de adequar o perfil, seleção e nomeação dos agentes educativos para os cargos de direção nas escolas públicas em Angola. A consagração deste documento trouxe uma definição clara do perfil almejado dos órgãos diretivos das instituições de ensino, alinhada com um dos princípios³ descritos na Lei de Bases, para a gestão da educação em prol da eficiência e da qualidade. Este princípio, segundo Silva (2020), preconiza que as instituições devem observar elevados padrões de desempenho e alcançar melhores resultados nos domínios em que se insere a educação. Na visão do autor, isso pressupõe que “os estabelecimentos de ensino se dotem de infra-estruturas, equipamentos e recursos humanos adequados e consigam estabelecer mecanismos de garantia e gestão de qualidade” (p. 31). Ao contrário disso, o contexto revelou-se a quem das expetativas, sinalizando um conjunto de desafios para a materialização efetiva das diretrizes expressas no documento. Na sequência, Costa (2022) e Brás (2022), num estudo sobre os desafios e reflexões da educação em Angola, referiram que o modelo de nomeação dos gestores escolares, traduz-se num dos maiores desafios para a gestão eficiente dos estabelecimentos de ensino, sinalizando um conjunto de dificuldades na materialização das políticas educativas. Para os autores, o excesso de poder atribuído aos gestores tende a levar a gestão da escola para um “caminho de autoritarismo legalmente instituído” (Costa, 2022, p. 81), e a nomeação dos dirigentes escolares “continua a depender de factores confusos, envolvendo cores partidárias, cabritismo e confiança política” (Brás, 2022, p. 66). A análise dessa abordagem, é entendida na medida em que no plano das execuções as ações são enclausuradas no “modo transacional do tecnicista, servidor público, onde são vistos como responsáveis em realizar as ordens do Ministério, em vez de atuarem como profissionais da educação” (Oduro et al., 2007, p. 8).

Nesse sentido, refere-se que o contexto educativo angolano, no quadro das orientações e das execuções, evidencia dificuldades que impossibilitam a materialização efetiva das políticas educativas, decorrentes das exigências advindas da gestão das escolas e dos serviços educacionais. Pois como esclarecem Hoy et al. (2015), a excelência dos serviços educativos contempla a existência de gestores competentes, com experiência e formação adequada, adicionada a existência de uma política de qualidade, suportada por órgãos encarregues da gestão da qualidade, que promova formação, meritocracia e competência científica, técnicas e tecnológicas para este exercício.

³ Qualidade de serviços (Artigo 14º da Lei de Bases).

Considerações Finais

Em suma, as reflexões expressas neste estudo evidenciam que a análise das políticas educativas em Angola revela um padrão contínuo de transformação, nos níveis de conceção e na prática escolar, evidenciando uma dinâmica de evolução, marcada por desafios para a materialização das políticas educativas. A análise demonstrou que os programas, metas e ações concebidos pelos órgãos centrais tendem a afastar-se dos objectivos, devido a disparidades entre diretrizes e realidade, influenciada por fatores descritos neste estudo. Essa disparidade é visível a partir do afastamento entre o plano das orientações e o plano das execuções, bem como pelas condições humanas e materiais do quotidiano educacional.

Neste sentido, embora as reformas e a aprovação de documentos que sustentam a política e a gestão educacional em Angola, justificada pela melhoria da qualidade e por tornar o sistema educativo mais assertivo, no que toca à sua missão, na prática, as orientações descritas nos documentos, não têm conseguido atingir esses ideais. As dificuldades na conceção e materialização das políticas educativas agudizadas pela carência de recursos humanos, financeiros, infraestruturais, agentes qualificados e preparados para funções inerentes à educação dificultam a concretização dos objetivos da educação.

Assim sendo, para que as políticas educativas possam realmente cumprir a finalidade pelas quais são concebidas e promover uma educação de qualidade para todos, é necessário um esforço contínuo e coordenado. Há que superar barreiras estruturais, como a autonomia das instituições de ensino, conferir maior investimento no sector da educação, tendo em conta os padrões recomendados pelas agências internacionais, nesse domínio, transformar a educação em um verdadeiro instrumento de equidade e inclusão, criação de um plano nacional de formação, para os gestores escolares e, dotá-los de ferramentas para o exercício da missão. Além disso, é fundamental garantir maior coordenação entre os diversos sujeitos envolvidos na educação, de modos a assegurar que as diretrizes descritas no plano das orientações, sejam implementadas de maneira eficaz.

É digno de nota, que a análise empreendida neste estudo, contribuiu como ponto de partida, na identificação dos desafios que se apresentam entre o plano das orientações e o plano das execuções, para um debate mais alargado que vem sendo construído ao longo das últimas décadas. Ao longo da reflexão, intentamos aprofundar a compreensão sobre as relações entre as políticas educativas, consubstanciadas nas diretrizes político-legais e na gestão das escola, como espaço de materialização dessas políticas num plano de execução, buscando deste modo, evidenciar o lugar que a gestão escolar ocupa na dinâmica educacional e como a implementação de políticas educativas, baseada numa relação de horizontalidade entre os planos descritos, podem contribuir para uma verdadeira mudança no alcance dos objetivos, descritos nos normativos legais.

Referências bibliográficas

- Agostinho, Sílvia (2020). Ensino geral: Permanências e avanços. In A. Nguluve, I. Paxe, & M. Fernando (Eds.), *A lei de bases do sistema de educação e ensino: Debates e proposições* (pp. 43–65). Literacia.
- Andrade, Rodrigo P., & Souza, Rogério A. (2023). Educação e reprodução: A escola com aparelho ideológico do estado na obra de Louis Althusser (1918-1990). *Revista Communitas*, 7(15), 129–140. <https://doi.org/10.29327/268346.7.15-9>
- Arroteia, Jorge C. (2008). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Universidade de Aveiro.
- Brás, Chocolate (2022). Desafios e propostas para a melhoria da qualidade educativa em Angola: Um olhar sobre a província do Bengo. In M. Fernando, M. Saliulo, A. Pinto, & A. Consegue (Eds.), *Manual de auxílio à gestão de escola: Desafios e reflexões da educação no Bengo* (1.ª ed., pp. 43–71). Mayamba.
- Brás, Chocolate, & Scaff, Elisangela (2023). Políticas de formação de professores em Angola: Trajetórias e desafios. *ETD - Educação Temática Digital*, 25, 1–18. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8671233>
- CAARE. (2009). *Relatório do estudo de caso sobre a aferição de competências dos alunos da 6.ª classe da reforma educativa: Primeiro grupo de finalistas das escolas de Luanda*. Ministério da Educação da República de Angola.
- Carvalho, Maria João (2014). *Os poderes e a escola*. De Facto Editores.
- Costa, Felizardo (2022). Gestão e administração escolar: Delírios e provocações. In M. F. Kurizemba, M. Saliulo, A. Pinto, & A. Cossengue (Eds.), *Manual de auxílio à gestão de escola* (pp. 75–83). Mayamba.
- Decreto Presidencial n.º 93/21*. Regime Jurídico para o exercício de cargos de Direção e Chefia nas Instituições Públicas de Educação. Diário da República, 1ª Série, nº 67.
- Hoy, Wayne, Miskel, Cecil, & Tarter, C. John (2015). *Administração educacional: Teoria, pesquisa e prática* (9.ª ed.). Penso.
- Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro*. Lei de base do sistema de educação. Diário da República 1ª Série N.º 65 de 31 de dezembro de 2001 (p. 1289).
- Lei n.º 17/16*. Lei de bases do sistema de educação e ensino. Diário da República: 1ª Série n.º 170.
- Lima, Licínio (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar Em Revista*, 34, 15–28. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>
- Ministério da Educação da República de Angola. (2013). *Relatório de balanço do trabalho realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República de Angola do mês de Março ao mês de Junho de 1986*. Editora das Letras.
- Ministério da Educação da República de Angola. (2014). *Relatório da avaliação global da reforma educativa*. Editora Moderna.
- Ministério da Educação da República de Angola. (2023). *Mapeamento das Escolas de Angola. PAT II*. Ministério da Educação da República de Angola.
- Movimento Popular de Libertação de Angola. (1977). *Teses e resoluções do 1.º congresso*. MPLA.
- Ngaba, André V. (2012). *Políticas educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: O sistema educativo mundial* (2.ª ed.). Paulinas.

- Nóvoa, António (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Oduro, George, Dachi, Hillary, Fertig, Michael, & Rarieya, Jane (2007, setembro). *Examining educational leadership and quality in developing countries*. Paper apresentado no 9th UKFIET International Conference on Education and Development, University of Oxford, Oxford, Reino Unido.
- Oliveira, Adão F. (2010). Políticas públicas educacionais. In A. F. Oliveira (Ed.), *Fronteiras da educação: Desigualdades, tecnologias e políticas* (pp. 93–99). PUC Goiás.
- Paxe, Isaac (2017). *Políticas educativas em Angola: Um desafio do direito à educação*. Casa das Ideias.
- Paxe, Isaac, & Brás, Chocolate (2021). A educação infantil em Angola em tempos de Covid-19: Makas antigas em outros tempos. In M. A. G. Monção & L. M. R. Barbosa (Eds.), *Políticas públicas de educação infantil: Diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg* (Vol. 1, pp. 483–514). Pedro & João Editores.
- Santos, Boás, & Joazeiro, Edna M. G. (2025). Políticas educacionais e realidade escolar em Angola: Uma reflexão sobre as contradições na legislação e seu impacto na educação. In *Anais do III seminário nacional serviço social e a pesquisa social na Amazônia: Desigualdades sociais, expropriação da natureza e desafios frente às mudanças climáticas*. Even 3. <https://www.even3.com.br/anais/iiiseminarioppgss/983890-politicas-educacionais-e-realidade-escolar-em-angola-uma-reflexão-sobre-as-contradicoes-na-legislacao-e-seu-imp>
- Silva, Estevão (2020). Princípios e propostas para a gestão da educação escolar em prol da eficiência e da qualidade. In A. Nguluve, I. Paxe, & M. Fernando (Eds.), *Lei de bases do sistema de educação e ensino: Debates e proposições* (pp. 25–26). Literacia.
- UNESCO. (2021). *Repenser nos futurs ensemble: Un nouveau contrat social pour l'éducation*. UNESCO.
- Verger, Antoni (2019). A política educacional global: Conceitos e marcos teóricos-chave. *Praxis Educativa*, 14(1), 9–33. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>
- Vieira, Laurindo (2007). *Angola, a dimensão ideológica da educação, 1975-1992*. Editorial Nzila.
- Vilelas, José (2022). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3.ª ed.). Sílabo.
- Zau, Filipe (2015). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*. Movilivros.

A Segregação escolar e a descentralização educativa: O papel das câmaras municipais e a colaboração docente

Marta Vaz

NOVA FCSH: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Resumo

A segregação escolar é um fenómeno amplamente estudado que, ainda assim, persiste, especialmente em zonas urbanas. Inúmeros estudos sobre o tema tentam definir o conceito, medi-lo ou desvendar os processos que o originam (Bonal & Bellei, 2018; Firmino et al., 2020), focando-se cada vez mais no seu cariz institucional. Paralelamente, tem vindo a assistir-se a uma descentralização dos sistemas educativos. Neste contexto, o papel dos vários intervenientes educativos altera-se, levando a diferentes dinâmicas entre atores “clássicos” e aqueles que adquirem cada vez mais competências, como as Câmaras Municipais. Este estudo procura contribuir para o conhecimento sobre o trabalho que as Câmaras Municipais desenvolvem para mitigar a segregação escolar e compreender ainda qual o papel dos professores nesse processo. Através de uma metodologia qualitativa, foram estudados dois municípios da Área Metropolitana de Lisboa e foi elaborada uma tipologia de ações desenvolvidas. Identificaram-se quatro tipos de intervenção e verificou-se a participação direta de professores em duas dessas categorias. Além da liberdade, a equidade e justiça social são ideais intrínsecos à revolução de abril. Assim, municípios e professores são atores que podem – e devem – colaborar no combate à segregação e desigualdades escolares que, inequivocamente, se mantêm nos dias de hoje.

Palavras-chave: segregação escolar; câmaras municipais; poder local; descentralização; colaboração educativa

1. Introdução

Apesar do vasto conjunto de estudos que focam a segregação escolar, este tema permanece uma preocupação atual, tratando-se de um fenómeno persistente, com impactos diretos sobre os alunos de contextos mais desfavorecidos. A partir de mecanismos exógenos e endógenos ao sistema educativo, estudos recentes têm focado principalmente o seu cariz institucional, através de mecanismos como as áreas de influência, o nível de escolha das famílias pelas escolas ou a segregação socioespacial (Bonal & Bellei, 2018). Ademais, vários estudos observam também o papel que os professores podem ter na perpetuação ou criação da segregação escolar (Konstantopoulos & Chung, 2011; Mizrav, 2021).

De facto, vários atores educativos têm um papel relevante, principalmente num contexto de progressiva descentralização educativa. Além dos atores “clássicos” na regulação da educação – como os professores – no seguimento da descentralização, outros atores locais adquirem um papel mais proeminente. Neste sentido, as Câmaras Municipais (CM) assumem maior protagonismo uma vez que, com a mais atual fase de descentralização, marcada pela publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, estes órgãos devem elaborar documentos educativos estratégicos e adquirem competências nas áreas da gestão escolar, curricular, de recursos humanos, entre outras.

Neste estudo procura-se explorar o papel que as CM têm na mitigação da segregação escolar no contexto das competências adquiridas pela recente fase de descentralização educativa. Ademais, pretende-se analisar a relação que este órgão estabelece com os professores e diretores das escolas do concelho, percebendo de que modo podem ser construídas parcerias e formas de colaboração entre estes atores, no sentido de desenvolver ações conjuntas que contribuam para a mitigação da segregação escolar.

2. Da institucionalização da segregação escolar ao papel dos atores educativos locais

2.1 Da segregação escolar aos mecanismos que a perpetuam

A segregação escolar pode ser entendida como uma expressão das desigualdades educativas, manifestada por uma desequilibrada distribuição de alunos em função das suas características socioeconómicas entre escolas e/ou turmas. Na verdade, os conceitos de desigualdades e de segregação são muitas vezes utilizados lado a lado, sem serem feitas distinções, apesar de se tratar de conceitos com implicações diferentes.

Se, por um lado, o conceito de desigualdade se refere a assimetrias sistemáticas no acesso a oportunidades e recursos (Costa, 2012; Machado, 2015), por outro lado, o conceito de segregação engloba dimensões mais específicas. Apesar da ausência de uma definição consensual (Dadashpoor & Keshavarzi, 2024; W. Lima & Stoco, 2018), vários autores apontam para a mesma ideia central ao definir segregação: a divisão social do espaço (Carvalho, 2014; Carvalho Filho, 2016; Hwang & McDaniel, 2022; Malheiros & Madeira, 2023).

A ligação intrínseca entre o fenómeno de segregação e os contextos espaciais é amplamente reconhecida, sendo o meio urbano o principal palco de análise nos estudos. A elevada densidade populacional e a heterogeneidade socioeconómica das cidades tornam-nas contextos propícios à concentração de pobreza e à criação de dinâmicas de segregação (Carvalho, 2014; Silva-Laya et al., 2020). A divisão social do espaço urbano – a segregação socioespacial – é influenciada e moldada por mecanismos institucionais, nomeadamente pelas políticas públicas de habitação e pela influência das lógicas de mercado (Allegra & Tulumello, 2020; Antunes & Seixas, 2022).

Também a segregação escolar tem vindo a ser analisada com foco nos mecanismos institucionais que a perpetuam, sendo o papel das políticas públicas cada vez mais significativo (Zancajo & Bonal, 2020). Por um lado, destacam-se mecanismos exógenos ao sistema educativo, como a própria segregação socioespacial de uma determinada área geográfica, que tende a refletir-se na composição social das populações escolares (Carvalho Filho, 2016; Owens & Candipan, 2019).

Por outro lado, identificam-se mecanismos endógenos ao sistema educativo, como o nível de escolha das famílias pelas escolas, a definição de áreas de influência ou práticas de seletividade de alunos pelas escolas (Bonal & Bellei, 2018). Existem, ainda, processos que geram segregação dentro das escolas como, por exemplo, a diferenciação de percursos escolares, que tende a agrupar alunos com determinados perfis em diferentes turmas. A reprovação é também destacada por

alguns autores como um mecanismo de seleção social dentro das escolas, uma vez que é, por vezes, justificada pelos “modos de estar”, “maturidade” ou “postura” dos alunos (Albuquerque et al., 2022), o que pode refletir um choque entre determinadas culturas familiares com a cultura escolar dominante.

Neste contexto, o papel dos professores tem sido igualmente alvo de estudo enquanto potencial fator de criação ou perpetuação de segregação entre turmas. Várias investigações sublinham a importância das expectativas docentes e da “*teaching effectiveness*” para o sucesso dos alunos (James & Wyckoff, 2022; Konstantopoulos & Chung, 2011; Mizrav, 2021). No entanto, verifica-se uma clara assimetria no acesso a recursos educativos, sendo que escolas segregadas enfrentam uma maior dificuldade em atrair e reter professores qualificados e com experiência (James & Wyckoff, 2022; Mizrav, 2021). Inclusive, políticas de compensação, como a atribuição de incentivos salariais para professores que trabalham em escolas mais desfavorecidas, têm-se revelado insuficientes para corrigir estas desigualdades e para garantir um acesso equitativo a estes recursos (Mizrav, 2021).

Outra questão levantada diz respeito a práticas internas que reforçam estas assimetrias, como a influência que alguns professores exercem na constituição de turmas, orientada pela intenção de lecionar os alunos considerados de maior estatuto académico e com um melhor desempenho. Estas práticas, apesar de menos visíveis, contribuem também para formas de segregação intraescolar (Leung-Gagné, 2023).

Efetivamente são diversos os mecanismos e atores envolvidos na produção e perpetuação da segregação escolar. Estes mesmos mecanismos podem, porém, ser intencionalmente reorientados e mobilizados para mitigar o problema em vez de o agravar. Se, por um lado, os professores tomam um papel mais ativo no plano da segregação intraescolar, os municípios emergem como agentes com um papel crescente na regulação da educação local e com competências para influenciar a segregação escolar a nível municipal.

2.2 A descentralização educativa e a emergência de novos atores na regulação local

Os sistemas educativos são compostos por uma diversidade de atores que participam na sua regulação e que, em anos recentes, com o movimento de descentralização, têm vindo a alterar o seu papel.

A descentralização, ou seja, o “processo de submeter a tipos de administração pública menos dependentes do Estado áreas de atividade até aí submetidas a tipos mais estatizados” (Formosinho, 2005, p. 25), é um processo que se desenrola a partir dos anos 80 em Portugal. Este processo advém do descontentamento com o sistema, centralizado no Estado, onde se apontam problemas como o distanciamento dos órgãos de decisão ao contexto local, onde as consequências das decisões são sentidas (Formosinho, 2005; Gonçalves et al., 2018). Assim, este processo é marcado pela intenção de alteração do papel do Estado e do modelo de regulação em vigor, o que conduz à transferência progressiva de competências do nível central para o local.

Importa esclarecer que o ato de regular se refere à identificação de problemas e a emissão de respostas adequadas, ou seja, trata-se de ajustar uma ação com vista a atingir determinados fins, mantendo o equilíbrio de um sistema (Barroso, 2005). Barroso identifica três principais intervenientes na regulação da educação – o Estado, os professores e a comunidade educativa – referindo que ao longo do modelo de regulação centralizada se assistia a uma aliança entre os polos do Estado e dos professores, numa lógica de racionalidade administrativa e pedagógica. Se esta aliança bipolar reduzia a influência dos alunos, famílias e comunidade escolar, com a descentralização educativa estas dinâmicas alteram-se.

A mais recente fase de descentralização educativa em Portugal é marcada pela publicação do Decreto-Lei n.º 21/2019, que concretiza a obrigatoriedade da transferência de competências educativas para as CM e que, juntamente com outros normativos legais, prevê uma participação municipal mais aprofundada em várias matérias educativas, algumas de grande complexidade (L. Lima, 2015). Os municípios adquirem competências nas áreas de gestão escolar, curricular, de recursos humanos, orçamental, financeira e de equipamentos (DL n.º 30/2015, art.º 8º). Além disso, devem desenvolver, obrigatoriamente, a Carta Educativa (CE) – que incide principalmente sobre questões materiais da educação, como as infraestruturas e a rede escolar – e, facultativamente, o Plano Educativo Municipal (PEM) – que foca o cariz imaterial da educação, objetivando promover o sucesso educativo no município.

Estas transformações inserem, portanto, alterações nas dinâmicas e processos sociais entre atores educativos locais, o que reforça a necessidade de encontrar uma nova forma de regulação: segundo Barroso (2005), uma regulação sociocomunitária, marcada por uma lógica de definição de compromissos entre os atores de modo a acomodar as necessidades locais e conciliar eventuais tensões e conflitos.

As CM e os professores tratam-se, portanto, de atores locais educativos que influenciam o desfecho dos processos educativos a nível local. Assim, o modo como exercem as suas funções e como se relacionam entre si pode ser profundamente significativo no que toca à mitigação de problemas educativos, nomeadamente, da segregação escolar.

3. Metodologia

Conforme evidenciado na introdução, o objetivo deste artigo é identificar as ações desenvolvidas pelos municípios para mitigar a segregação escolar, bem como compreender as relações estabelecidas entre a CM e outros atores locais – nomeadamente os professores e diretores escolares – com vista a perceber também o papel que estes desempenham. Uma vez que este artigo resulta de uma investigação de maior amplitude (dissertação de mestrado) onde o foco foi o papel dos municípios, os dados recolhidos centraram-se principalmente nesses atores.

Optou-se por um estudo de caso múltiplo, aplicado em dois concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AML), uma vez que este é o desenho de investigação mais indicado para compreender fenómenos sociais contemporâneos e complexos de forma holística e aprofundada (Yin, 2009).

Selecionaram-se dois concelhos da AML de modo a garantir o meio urbano como pano de fundo e para comparar dinâmicas educativas desenvolvidas em contextos diferentes. De facto, apesar de ambos pertencerem à AML, os concelhos apresentam diferenças significativas – o concelho A caracteriza-se por uma população socioeconomicamente mais desfavorecida, detendo menores níveis de escolarização da população, taxas de desemprego mais elevadas e maior proporção de população a beneficiar de apoios sociais (Rendimento Social de Inserção) do que o concelho B. Além disso, os municípios em análise adquirem as competências educativas em momentos distintos: o concelho B integrou o projeto piloto de descentralização educativa, iniciado no ano letivo de 2014-2015, enquanto o concelho A apenas assume essas funções quando se torna obrigatório, com a publicação do DL n.º 21/2019.

Para perceber as relações estabelecidas entre os atores em estudo e as ações que desenvolvem, adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativista na investigação. A recolha de dados envolveu múltiplas fontes, de modo a cruzar os resultados, seguindo uma lógica de triangulação dos dados, para maximizar a validade do estudo (Denzin, 2009). Foram recolhidos os documentos educativos elaborados pelas CM – as CE e os PEM. Para o concelho A não foi possível incluir o PEM, uma vez que se encontra ainda em fase de elaboração. Realizaram-se também quatro entrevistas a representantes técnicos e políticos das CM. Por fim, no caso do concelho B, foi ainda possível acompanhar reuniões com a CM, no âmbito de um projeto de implementação e monitorização da CE/PEM desse concelho. A partir dessas reuniões foram recolhidas notas num diário de bordo.

Os documentos educativos e as entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo temática, para retirar inferências sobre o conteúdo dos documentos de modo sistemático e objetivo (Bardin, 2011). Já as notas do diário de bordo foram utilizadas como uma fonte de consulta complementar, uma vez que não foi possível recolher estes dados para o concelho A.

4. Resultados e discussão

4.1 Perceções sobre a segregação escolar: Reconhecimento e refutação

Num primeiro momento importa averiguar as opiniões dos membros das CM sobre a situação de segregação escolar no seu concelho, uma vez que a perceção sobre a presença ou a ausência do fenómeno no seu território emerge como um fator determinante no tipo de medidas propostas e implementadas pelos municípios.

No concelho A observa-se uma divergência de opiniões entre os representantes técnicos e políticos. Por um lado, o representante técnico não só reconhece a presença de segregação escolar no concelho como comenta sobre o carácter institucionalizado do fenómeno. Ao referir aspetos como a criação de agrupamentos escolares (AE) dentro de bairros sociais ou a resistência de alguns diretores escolares em acolher alunos oriundos dessas áreas, o entrevistado evidencia o papel que órgãos institucionais e atores locais podem ter na criação e perpetuação da segregação escolar.

Existe segregação (...). Se for perguntar a cada diretor, eles recebem todos os alunos. Mas quando os alunos vêm de alguma escola... eles acham que têm o direito de perguntar se ele vai para lá dar problemas ou não. E, portanto, queriam ligar para outro diretor etc. São atos não formais. O problema não é formal. Mas que existe, existe. (Entrevista RTA4)

Por outro lado, a representante política do concelho A não aparenta partilhar desta opinião, referindo que, apesar de não conhecer detalhadamente as práticas internas de todas as escolas, não identifica uma intencionalidade por parte da comunidade educativa de segregar os alunos do concelho. Ademais, refere que as assimetrias no perfil socioeconómico de algumas escolas do concelho não passam de um espelho direto das zonas residenciais onde essas escolas se localizam.

Não, os agrupamentos têm a população que têm e podem ser espelho da sua população. Mas isso, para mim, não significa segregação. (Entrevista RPA)

Não há uma atitude de segregação – para mim, estou convencida do que vejo. Intencional? A nível nenhum. (Entrevista RPA)

Esta perspetiva parece reduzir a segregação à sua dimensão de intencionalidade. De facto, a entrevistada aparenta afirmar que dada a ausência – a seu ver – de uma atitude intencional por parte da comunidade educativa de segregar no concelho, o fenómeno não existe. Ainda que mencione a relação entre a segregação socioespacial e as assimetrias na população escolar de diferentes AE, a entrevistada não associa tal dinâmica à presença de segregação escolar. Esta posição pode, eventualmente, indicar uma restrição do que a entrevistada deseja documentar para o exterior ou, num pior caso, uma desresponsabilização do município na resolução do problema.

Em contrapartida, os entrevistados do concelho B reconhecem claramente fenómenos de segregação escolar no seu concelho, ambos indicando precisamente o mesmo AE como o caso mais evidente e urgente a resolver. Esta posição dos representantes do concelho B regista-se quer nas entrevistas quer nas reuniões com a CM, sendo um tópico abordado várias vezes, com uma clara determinação de resolver a situação.

Aquela escola é um total gueto educativo. (...) É um agrupamento que não pode existir. Não é representativo do concelho. (Reunião com a CM, RPB)

Olhe, eu acho que os alunos daquele agrupamento de escolas são vítimas de segregação. Porque é aquilo que eu estava a dizer, são miúdos que nascem e morrem no bairro. (Entrevista RTB)

Ademais, o representante político do concelho B menciona também o carácter institucional da segregação referindo, à semelhança do representante técnico do concelho A, que a delimitação de áreas de influência que coincidem precisamente com os limites de um bairro social concorre, claramente, para a criação de segregação escolar.

⁴ RTA – Representante Técnico do concelho A. As restantes siglas seguem a mesma lógica, por exemplo: RPB – Representante político do concelho B.

Fica clara a diferença de posição entre os entrevistados dos concelhos. Ademais, estas diferenças refletem-se também nos documentos estratégicos, uma vez que apenas na CE/PEM do concelho B é mencionada explicitamente a existência de segregação no concelho. Esta divergência na abordagem à segregação escolar entre os concelhos pode ajudar a explicar as diferenças nas medidas propostas por cada município, conforme será aprofundado nas secções seguintes.

4.2 As relação das câmaras municipais com os professores

A relação estabelecida entre a CM e outros atores locais – nomeadamente os professores e diretores de agrupamento – é outro aspeto central para compreender de que modo lidam com a segregação escolar.

Na verdade, ambos os municípios afirmam ter uma boa relação com os professores e diretores do seu concelho. No entanto, ao analisar mais aprofundadamente os discursos dos vários entrevistados, revelam-se diferentes níveis de proximidade e formas de envolvimento com os professores.

No concelho A, a relação da CM com os seus professores é descrita de modo positivo, sendo cordial e cooperante ainda que, por vezes, existam algumas tensões. É, porém, de notar que os entrevistados referem-se apenas a relações com os diretores dos agrupamentos, o que pode indicar uma relação mais formal e distante, que se desenrola somente com esses intervenientes.

A nossa relação com os diretores tem sido excelente. Mesmo em situações de alguma tensão, conseguimos sempre manter um espírito muito cordial e de colaboração.
(Entrevista RTA)

Por outro lado, no concelho B, os relatos apontam para uma relação mais próxima, que não inclui apenas os diretores, mas que envolve também parcerias diretas entre a CM e vários professores, conforme fica claro no excerto abaixo:

[Na pandemia de covid-19] Nós traçámos um plano de atuação que permitiu a todos os alunos do concelho manter contacto com os seus professores e escolas diariamente. Contamos muito com os nossos professores. Contámos com dois professores de cada agrupamento de escolas para desenhar um plano de atuação. Foi incrível. (...) Em duas semanas, com 22 professores do território, conseguimos desenhar um plano de atuação de maneira que no dia em que as crianças voltaram às aulas, toda a gente tivesse contacto com as escolas. (Entrevista RTB)

Ademais, nas reuniões frequentadas com o município B, ficou evidente o esforço da CM em envolver os diretores escolares nas decisões. Foram realizadas várias reuniões, tanto com todos os diretores do concelho, como reuniões mais íntimas, com grupos mais pequenos, de modo a promover um espaço aberto para que todos fossem ouvidos devidamente.

De facto, aparenta existir uma maior proximidade entre a CM e os professores no concelho B, onde há evidências de um trabalho colaborativo com os professores e não apenas com os diretores. É possível que, dada a aquisição de competências educativas do concelho A num

momento mais tardio, existam ainda algumas tensões ou dificuldades na articulação e trabalho colaborativo entre a CM e os professores do concelho.

4.3 Para a mitigação da segregação escolar

Percebemos até aqui que os concelhos apresentam conjecturas distintas no que toca ao modo como encaram a segregação escolar no seu território e como se relacionam com os professores e diretores escolares. Estas diferenças vão manifestar-se nas medidas desenvolvidas por cada município.

A partir das entrevistas e dos documentos foram identificadas quatro categorias de ação, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Categorias de ações desenvolvidas pelas CM para mitigar segregação escolar

Categorias de Ação	Definição
Reforço / Recursos extra	Medidas que atribuem recursos adicionais às famílias/alunos/escolas em contextos mais desfavorecidos
Projetos e Programas	Medidas com continuidade, objetivos e alvos específicos, que promovem a integração, inclusão e sucesso de alunos de contextos mais desfavorecidos
Alterações na cultura organizacional escolar	Medidas que promovem possíveis alterações na dinâmica interna das escolas a longo prazo
Redistribuição de alunos	Medidas que, de modo direto ou indireto, afetam a composição das populações escolares, promovendo o acesso e distribuição mais equitativo de alunos

Fonte: Entrevistas e documentos estratégicos dos concelhos

As medidas de reforço / recursos extra e de redistribuição de alunos são ações mais estruturais e/ou administrativas que se desenvolvem principalmente pelas CM. Estas medidas relacionam-se diretamente com os objetivos das CE (cariz material da educação) de modo que são as medidas mais frequentemente propostas. Nota-se principalmente um grande peso de medidas de reforço no concelho A. As medidas de reforço, porém, segundo alguns autores, não são as mais indicadas para diminuir a segregação escolar, uma vez que não resolvem as causas estruturais do problema: *“money, per se, is no panacea. Additional funding poured into the existing system will not solve the problem”* (Thernstrom & Thernstrom, 2003, p. 6).

Se o reforço e a redistribuição de alunos são medidas de natureza mais estrutural e administrativa, que focam aspetos físicos ou materiais da educação, os projetos e programas, bem como as alterações na cultura organizacional escolar, assumem um carácter mais imaterial, beneficiando potencialmente de um envolvimento direto dos professores.

Verifica-se que em ambos os concelhos são identificados projetos que procuram mitigar a segregação escolar, porém, apenas no concelho B se observam iniciativas desenvolvidas em parceria explícita com os professores como, por exemplo, a criação de salas de estudo em bairros municipais que contam com o seu acompanhamento direto. A ausência da identificação deste tipo de projetos no concelho B não implica necessariamente que não existam projetos com participação

docente, mas antes que tal envolvimento não é, pelo menos, explicitamente mencionado nos documentos ou nas entrevistas.

Por fim, observa-se a categoria de alteração da cultura organizacional escolar. Esta categoria emergiu, na verdade, a partir de um caso concreto mencionado nas reuniões com a CM do concelho B. Foi mencionada a reabilitação total de uma escola num contexto TEIP, que apresentava uma constante perda de alunos e que detinha uma imagem pejorativa na comunidade, encontrando-se altamente estigmatizada. Em entrevista com a representante técnica do concelho B é explicado o trabalho colaborativo que tornou essa reabilitação possível.

Em parceria entre a CM e uma diretora de agrupamento, foram realizadas diversas intervenções, nomeadamente: a) a filtragem e reorganização dos projetos educativos oferecidos pela CM; b) a dinamização e reforço da relação entre a escola e a comunidade educativa local, nomeadamente, as famílias; e c) a requalificação e reabilitação do estabelecimento. Segundo a entrevistada, o conjunto destas intervenções levou a uma reorganização interna da escola e provocou uma alteração da imagem que a comunidade educativa tinha sobre este estabelecimento, gerando um aumento na sua procura e uma diminuição da sua estigmatização.

Nós até há 2 anos tínhamos sempre salas de sobra naquela escola e neste momento não temos vagas. Portanto, foi um projeto educativo extremamente inteligente, bem articulado com o município e a escolha das pessoas certas para estarem nas escolas certas. Portanto, foi um trabalho muito inteligente e de grande estratégia por parte da direção do agrupamento em colaboração com o município. (Entrevista, RTB)

Este exemplo evidencia o impacto positivo que a presença de professores qualificados, experientes e motivados pode ter nas experiências educativas dos alunos, conforme sugerem vários autores (Chall, 2000; Mizrav, 2021; Thernstrom & Thernstrom, 2003). Tais intervenções demonstram que mudanças significativas podem ser catalisadas por uma ação estratégica e informada, realizada em cooperação entre os diferentes atores educativos.

Por contraste, no concelho A não se identifica nenhuma medida, quer em entrevista, quer nos documentos, que contemple a colaboração e envolvimento direto dos professores ou diretores do município. Conforme sugerido acima, esta ausência de envolvimento e trabalho colaborativo entre atores parece refletir uma posição mais distante e menos articulada da CM face aos professores. Ademais, dada a grande quantidade de medidas de reforço, verifica-se uma predominância de ações compensatórias em detrimento de intervenções mais estruturais, que envolvam vários atores locais e que promovam a resolução da segregação escolar.

5. Considerações finais

O estudo que deu origem a este artigo teve como um dos principais objetivos identificar o papel e as ações desenvolvidas pela CM. Embora a relação estabelecida com os professores e o papel que estes desempenham na mitigação da segregação escolar não fossem o foco inicial, tal dimensão emergiu, incontornavelmente, ao longo da análise.

Efetivamente, identificaram-se diferentes conjecturas nos concelhos abordados, desde a percepção sobre a existência de segregação no concelho, ao modo como as CM colaboram com os professores - distinções que se refletem nas medidas propostas. Porém, outros fatores, como o momento de aquisição de competências educativas decorrente da descentralização e as diferentes capacidades financeiras dos municípios, também condicionam estas dinâmicas. De facto, o representante técnico do concelho A menciona várias vezes as limitações financeiras como um obstáculo central à ação educativa que pretende desenvolver. Estas disparidades nas capacidades financeiras, e consequentes desigualdades no leque de medidas implementadas, são questões apontadas na literatura como uma potencial consequência da descentralização educativa (Batista, 2012; L. Lima, 2015), não podendo, por isso, deixar de ser consideradas. Importa, pois, sublinhar que as diferenças encontradas nas ações desenvolvidas pelos concelhos podem também ser reflexo destas desigualdades estruturais e não apenas decorrentes de opções políticas ou estratégicas propostas pelas CM.

No que toca às medidas analisadas, constata-se que uma das medidas que revela maior sucesso - nomeadamente a medida que levou a uma alteração da cultura organizacional escolar - assenta numa colaboração próxima entre o município e os professores do concelho. Este tipo de intervenção evidencia, não só a importância de desenvolver medidas que reconheçam os contextos organizacionais das escolas como um fator relevante para a mitigação das desigualdades escolares (Seabra et al., 2019), como também o papel central dos professores. Conforme salientam outros estudos, a ausência de professores experientes e qualificados em escolas segregadas constitui uma das principais consequências do fenómeno (James & Wyckoff, 2022; Mizrav, 2021) que, neste caso, é contrariada.

Realçam-se, assim, os benefícios da colaboração entre estes atores locais. Uma vez não ter sido o foco inicial da presente investigação, considera-se pertinente o desenvolvimento de estudos futuros que explorem mais aprofundadamente a relação entre as CM e os professores, de modo a perceber como a descentralização influencia estas dinâmicas e que desafios e oportunidades podem emergir de um trabalho próximo e articulado entre eles.

Num contexto de rápidas mudanças, em que tanto as CM como os professores enfrentam vários desafios, afigura-se essencial continuar a analisar estes atores e o seu papel na mitigação da segregação escolar, enquadrando essa reflexão numa lógica da construção de um sistema educativo alinhado com os ideais de abril e comprometido com a promoção de oportunidades educativas equitativas para todos.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, Adriana, Seabra, Teresa, & Martins, Susana C. (2022). Seletividade social na escola básica portuguesa: Dinâmicas, condições e políticas (2008-2018). *Análise Social*, 57(244), 520-543. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022244.04>

- Allegra, Marco, & Tulumello, Simone (2020). Habitação social e segregação da pobreza: Uma reflexão a partir do caso do Programa Especial de Realojamento (PER). *Rediteia: Revista de Política Social*, 52, 155–162. <http://hdl.handle.net/10451/47067>
- Antunes, Gonçalo, & Seixas, João (2022). Impactos da pandemia na evolução do acesso à habitação na Área Metropolitana de Lisboa. *Cidades*, 45. <http://journals.openedition.org/cidades/6529>
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Batista, Susana (2012). *A relação escola-comunidade: Políticas e práticas*. Projeto Rede de Escolas de Excelência (ESCXEL) - CICS.NOVA. 1_Relação_Escola_Comunidade.pdf
- Bonal, Xavier, & Bellei, Cristián (2018). The renaissance of school segregation in a context of globalization. In Xavier Bonal & Cristián Bellei (Eds.), *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (Chapter 1). Bloomsbury.
- Carvalho, Maria João L. (2014). Segregação residencial e discriminação na Área Metropolitana de Lisboa: O olhar das crianças. *Educação e Sociedade*, 35(128), 741–760. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014128482>
- Carvalho Filho, Juarez (2016). Segregação espacial e segregação escolar: Notas para uma sociologia da distribuição espacial e social dos estabelecimentos de ensino. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 21(2), 359–380. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2016v21n2p359>
- Chall, Jeanne (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* The Guilford Press.
- Costa, António F. (2012). Desigualdades globais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 9–32. <https://doi.org/10.7458/SPP201268691>
- Dadashpoor, Hashem, & Keshavarzi, Shima (2024). Defining urban segregation: A qualitative meta synthesis. *Cities*, 149, 104947. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2024.104947>
- Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 30/2015, Série I de 2015-02-12, pp. 838–841.
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Diário da República n.º 21/2019, Série I de 2019-01-30, pp. 674–749.
- Denzin, Norman K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.
- Firmino, João, Nunes, Luís C., Almeida, Sílvia, & Batista, Susana (2020). *Student segregation across and within schools. The case of the Portuguese public school system*. FEUNL Working Papers, 633. <http://hdl.handle.net/10362/94327>
- Formosinho, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Eds.), *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13–52). ASA.
- Gonçalves, Eva, Pascueiro, Liliana, & Pimentel, Teresa (2018). Perceções dos atores escolares sobre o planeamento local da educação no contexto da descentralização. In *Na era da “pós verdade”? Esfera pública, cidadania e qualidade da democracia no Portugal contemporâneo*. Atas do X Congresso Português de Sociologia. APS - Associação Portuguesa de Sociologia.

- Hwang, Jackelyn, & McDaniel, Tyler (2022). Racialized reshuffling: Urban change and the persistence of segregation in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 48, 397-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-030420-014126>
- James, Jessalynn, & Wyckoff, James (2022). *School segregation, teacher sorting, and the distribution of teachers*. Ed Working Paper No. 22-659. Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/tv5x-6t21>
- Konstantopoulos, Spyros, & Chung, Vicky (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), 361–386. <https://doi.org/10.3102/0002831210382888>
- Leung-Gagné, Josh (2023). Classroom segregation without tracking: Chance, legitimacy, and myth in “racial paradise”. *AERA Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/23328584231176456>
- Lima, Licínio (2015). O programa «Aproximar Educação», os municípios e as escolas: Descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões Atuais de Direito Local*, 5, 7–24.
- Lima, William, & Stoco, Sérgio (2018). *Desigualdades territoriais e educacionais: O espaço importa no âmbito educacional?* Comunicação apresentada no VIII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Población. Población y desarrollo sostenible. Políticas Públicas y avances en la medición sociodemográfica, Puebla, Mexico.
- Machado, Fernando L. (2015). Desigualdades sociais no mundo atual: Teoria e ilustrações empíricas. *Mulemba, Revista Angolana de Ciências Sociais*, 9, 297–318.
- Malheiros, Jorge, & Madeira, Paulo M. (2023). Segregação socioespacial urbana. In: O. Santos, K. Silva, & J. Malheiros (Eds.), *Geografia urbana: Revisitando conceitos e temas* (pp. 47–62). CEG IGOT-ULisboa, UFRPE. <https://doi.org/10.33787/CEG20230002>
- Mizrav, Etai (2021). Segregate, discriminate, signal: A model for understanding policy drivers of educational inequality. *Educational Policy*, 37(2), 554–581. <https://doi.org/10.1177/08959048211029026>
- Owens, Ann, & Candipan, Jennifer (2019). Social and spatial inequalities of educational opportunity: A portrait of schools serving high- and low-income neighbourhoods in US metropolitan areas. *Urban Studies*, 56(15), 3178–3197. <https://doi.org/10.1177/0042098018815049>
- Seabra, Teresa, Carvalho, Helena, & Ávila, Patrícia (2019). The effect of the ethnic composition of schools on primary schools math results of pupils of immigrant origin. *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 9–26. https://doi.org/10.1386/pjss.18.1.9_1
- Silva-Laya, Marisol, D'Angelo, Natalia, García, Elda, Zúñiga, L. & Fernández, T. (2020). Urban poverty and education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.002>
- Thernstrom, Abigail, & Thernstrom, Stephan (2003). *No excuses: Closing the racial gap in learning*. Simon & Schuster.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE.
- Zancajo, Adrián, & Bonal, Xavier (2020). Education markets and school segregation: A mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1241–1258. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>

Educação inclusiva e direitos humanos: Desafios e caminhos para uma escola para todos

Laura Lisandra Aguiar Sousa* & Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa

Resumo

Ao longo das últimas décadas, a educação e a sociedade têm vindo a evoluir no sentido de promover o respeito e a dignidade humana, princípios consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). No âmbito da inclusão social, cada vez mais presente nas agendas políticas, reconhece-se a necessidade de refletir sobre práticas educativas e científicas. As reformas internacionais (OCDE, 2015) têm reforçado a prioridade de desenvolver sistemas educativos inclusivos, assentes no direito de todos à educação. Este percurso normativo foi consolidado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pela Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, instituiu uma abordagem multinível de suporte à aprendizagem e à inclusão. O presente artigo decorre da nossa tese de doutoramento, de natureza qualitativa, cujo objetivo é analisar a perceção de docentes do ensino regular e de educação especial, que lecionam em escolas do ensino básico de três municípios da ilha da Madeira, sobre a implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão introduzidas pelo DL 54/2018. A pesquisa documental e as entrevistas com docentes (Lüdke & André, 2005) serão analisadas através da análise de conteúdo e da análise documental (Bardin, 2013).

Palavras-chave: educação inclusiva, direitos humanos, escola para todos, perceção docente, medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

Abstract

Over the past few decades, education and society have been evolving to promote respect and human dignity, principles enshrined in the Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948). Within the scope of social inclusion, which is increasingly present on political agendas, the need to reflect on educational and scientific practices is recognised. International reforms (OECD, 2015) have reinforced the priority of developing inclusive education systems, based on everyone's right to education. This normative path was consolidated by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) and the Incheon Declaration (UNESCO, 2015). In Portugal, Decree-Law No. 54/2018 established a multilevel approach to support learning and inclusion. This article stems from our qualitative doctoral dissertation, which aims to analyse the perceptions of regular and special education teachers who teach in basic education schools in three municipalities on Madeira Island, regarding the implementation of the measures to support learning and inclusion introduced by DL 54/2018. The documentary research and interviews with teachers (Lüdke & André, 2005) will be analyzed through content analysis and document analysis (Bardin, 2013).

Keywords: inclusive education, human rights, school for all, teacher perception, measures to support learning and inclusion

* Email: laurasousa999@gmail.com

Introdução

A educação inclusiva constitui hoje uma das expressões mais significativas da realização dos direitos humanos no campo educativo. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948), em que a educação foi reconhecida como um direito fundamental, a comunidade internacional tem reiterado o compromisso de construir sistemas escolares democráticos, equitativos e acessíveis a todos. Documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) não apenas reafirmaram este princípio, mas vincularam os Estados à criação de políticas e práticas capazes de tornar esse direito exequível.

Contudo, conquistar uma Escola para Todos exige mudanças ao nível político, cultural e organizacional, onde cada necessidade deve no seio da diversidade. A abordagem inclusiva sustenta a valorização da diversidade e a eliminação de comportamentos excludentes que coloquem em causa a inclusão social. Assumir a diferença como uma oportunidade e um valor obriga a escola, o corpo docente e a comunidade a (re)pensar as práticas e as estratégias para responder às dificuldades de todos os alunos.

A escola inclusiva está em constante construção – num caminho para todos – com suporte em medidas mais consistentes na gestão escolar e, por isso, neste artigo, procuramos um entendimento da inclusão como uma questão de direitos humanos, e que a sua concretização em Portugal se desenvolve através de um processo de mudança a nível organizacional, cultural e operacional, com base num modelo de intervenção multinível, capaz de reconhecer e assumir modificações na gestão curricular, nas práticas e no processo de monitorização, conforme o definido no relatório técnico-pedagógico (Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho).

As conceções e as abordagens educativas e sociais, com enfoque nos direitos humanos, permanecem na linha do tempo e têm vindo a evoluir na história humana, a par com os desafios e as reflexões, nas mudanças e nas perceções sobre a inclusão social das pessoas com deficiência.

Da segregação à inclusão

A história da inclusão educativa pode ser entendida como reflexo da própria evolução dos direitos humanos. Durante séculos, os fatores culturais, religiosos, económicos e sociais negaram às pessoas com deficiência o direito à educação.

A história da educação mostra que o percurso começou pela segregação: desde a Antiguidade até à Idade Média, pessoas com deficiência eram rejeitadas, escondidas ou eliminadas, vistas como fardo social ou associadas a crenças demoníacas. Nos séculos XVIII e XIX emergiu o paradigma da institucionalização, que, embora representasse algum progresso, manteve a lógica assistencialista. O acesso à educação era concebido como caridade e não como direito, e as instituições, ainda que acolhessem, separavam, perpetuando a exclusão e a negação da cidadania.

Na segunda metade do século XX surgiu o paradigma da integração escolar, que possibilitou a frequência de escolas regulares por alunos com necessidades educativas especiais. No entanto,

a integração atribuía ao aluno a responsabilidade de adaptação às normas da escola, garantindo presença física, mas não assegurando uma aprendizagem em igualdade (Sanches, 2011). Apesar dos avanços, como descrito nas palavras de Silva (2019), este processo exigiu pouco da sociedade, mantendo práticas de aceitação limitadas e ainda centradas no défice.

É apenas com o paradigma da inclusão, consolidado a partir da década de 1990, que a educação se afirma como direito humano fundamental. A diversidade passa a ser reconhecida como valor educativo e social, e a escola como espaço democrático de pertença (Rodrigues, 2014). Nesta perspetiva, o princípio da equidade obriga a transformações estruturais, culturais e pedagógicas, numa (re)construção de práticas que permitam a todos aprender e participar plenamente.

Educação inclusiva e os direitos humanos

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a educação foi consagrada como um direito fundamental, indivisível e inalienável. Posteriormente, documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) reforçaram o compromisso internacional de transformar este direito em realidade concreta para todos os alunos, independentemente das suas características pessoais ou contextuais.

A evolução histórica da inclusão mostra que a escola inclusiva é mais do que uma resposta pedagógica: é a concretização prática dos Direitos Humanos. Os princípios que a orientam – flexibilidade, participação de todos e promoção de valores de solidariedade – são formas de garantir que o direito à educação, proclamado internacionalmente, se realiza no quotidiano das salas de aula (Vrăsmaş, 2018). Neste cenário, percecionamos cada medida inclusiva como uma tradução do direito humano à educação em experiências reais de equidade, respeito e justiça social.

Neste plano, responder à diversidade de direitos contempla corresponsabilizar todos os agentes educativos na construção de condições e métodos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 2022). A Educação Inclusiva alude a uma metodologia de ensino global com o objetivo de atingir a “plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018), independentemente da condição cultural, física, social, religiosa, psicológica e total do aluno.

Nas palavras de Sanches (2011), este é um processo social e um direito – o de cada pessoa saber viver e respeitar a diferença. Desta forma, a inclusão não deve ser vista apenas como uma aproximação física (Silva, 2019), mas antes como um processo interativo, um espaço de pertença às estruturas sociais, permitindo um acesso à cidadania plena.

A Educação Inclusiva assemelha-se a uma escola acessível para todos, por procurar compreender as necessidades educativas específicas de cada aluno, dentro do sistema de ensino regular (Neto et al., 2018) e criar as condições para estabelecer relações mais justas e equitativas, com vista a uma igualdade de oportunidades.

Em conformidade com o descrito no Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade em Educação – *Todos os Alunos Contam* (UNESCO, 2019), detalha-se um entendimento sobre a Educação Inclusiva (EI) enquanto um processo que:

- **Transforma e amplia as práticas curriculares do sistema educativo:** ao modificar os pressupostos, os métodos e as práticas, permite aos alunos uma compreensão sobre como adaptar as suas realidades para desenvolver uma sociedade coesa, inclusiva e equitativa, dando cumprimento ao princípio do direito universal à educação consagrado no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948);
- **É influenciado pelas políticas educativas:** as políticas desempenham um papel importante no desenvolvimento de condições para uma educação de qualidade, o que traduz a responsabilidade dos Estados em assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- **Valoriza a diversidade como uma oportunidade:** há um reconhecimento emergente em avaliar a diversidade como uma perspetiva de oportunidades e não como um obstáculo, concretizando o princípio da dignidade e da não discriminação que sustenta todos os instrumentos internacionais de direitos humanos;
- **Melhora a visão educativa e social:** a educação inclusiva adota uma abordagem progressiva no modo de (re)pensar o lugar da escola e da sociedade, promovendo comunidades solidárias e equitativas, em linha com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) e com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030.

Assim, a sociedade deve ser plena e inclusiva no modo como gere a população nas suas diversas especificidades e diferenças. Neste sentido, importa salientar que a *Educação Inclusiva* não se restringe às crianças e jovens no contexto escolar, mas se estende a todos os indivíduos na sua condição de cidadãos, reafirmando a indivisibilidade dos direitos humanos.

Garantir este direito implica, portanto, mais do que proclamações normativas: requer transformações profundas nos modos de organizar, ensinar e aprender (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2002).

Para que a mudança se concretize, é indispensável assumir a diferenciação pedagógica e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, onde a diversidade é valorizada como princípio estruturante do ensino (Silva, 2019). Mais do que uma transformação técnica, trata-se de uma mudança estrutural e cultural que desafia conceções tradicionais e redefine o papel da educação na sociedade. A efetividade das políticas públicas depende, assim, de acompanhamento constante e da adaptação das estratégias educativas às realidades locais (OCDE, 2022).

Neste quadro, importa compreender os modelos conceptuais que sustentam a educação inclusiva e que inspiraram as recentes reformas legislativas, nomeadamente o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979), o Índice para a Inclusão (Booth & Ainscow, 2006), o modelo colaborativo (Azorín & Ainscow, 2018) e a abordagem multinível adotada no DL 54/2018.

Entre os modelos conceptuais que alicerçam a educação inclusiva, destaca-se o modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), que evidencia a influência dos diferentes contextos no percurso da pessoa. A interação contínua entre indivíduo, família, escola, comunidade e sociedade demonstra que a inclusão não pode ser entendida apenas como processo interno à escola, mas como fenómeno social mais amplo, dependente da articulação entre múltiplos ecossistemas educativos. O modelo de Bronfenbrenner contribuiu para transformar posturas e atitudes face às pessoas com deficiência, enquadrando-se nas mudanças paradigmáticas ocorridas a partir da segunda metade do século XX, sobretudo no modo como a sociedade passou a conceber a participação e a integração destas pessoas. A melhoria das condições educativas e de vida esteve acompanhada pela proliferação de legislação e políticas públicas dirigidas à defesa dos seus direitos. Neste contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) assumiu papel decisivo ao proclamar a educação e a dignidade como direitos universais, servindo de base a posteriores documentos internacionais e nacionais que definiram o caminho para a inclusão.

Para que todos possam participar, independentemente das dificuldades – mais ou menos complexas que tenham – o “Index for Inclusion” (índice para a inclusão), desenvolvido por Booth e Ainscow (2002, 2006), constitui outro referencial de apoio essencial, ao afirmar que a inclusão não se limita a alterações legislativas ou regulamentares, mas exige uma mudança profunda da cultura, das políticas e das práticas escolares. O modelo sublinha a corresponsabilização da comunidade educativa na construção de escolas democráticas, participadas e abertas à diversidade.

Ao abordar o direito à inclusão, ao progresso e ao acesso equitativo e de qualidade para todos, Azorín e Ainscow (2018) propõem uma visão holística das dimensões da inclusão, apoiada na ferramenta *Themis*. Esta ferramenta constitui um recurso inovador ao permitir que os docentes reflitam sobre os processos de ensino e aprendizagem, considerando os contextos, recursos e a diversidade dos alunos. Enfatiza-se, assim, a cooperação interprofissional e a participação da comunidade educativa como condições fundamentais para transformar as escolas em contextos genuinamente inclusivos. Neste sentido, a colaboração entre docentes, famílias e comunidade emerge como elemento decisivo para que a diversidade seja assumida como oportunidade pedagógica e social, e não como obstáculo.

A influência dos modelos conceptuais anteriormente descritos encontra expressão no quadro legislativo português, em particular no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, posteriormente alterado pela Lei n.º 116/2019. Este diploma consagra a abordagem multinível de suporte à aprendizagem e à inclusão, constituindo-se como a tradução normativa dos princípios da educação inclusiva enquanto direito humano.

A abordagem multinível estrutura-se em três níveis de resposta – medidas universais, seletivas e adicionais – que visam garantir que todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, sociais ou culturais, tenham acesso a oportunidades efetivas de aprendizagem e participação. As medidas universais aplicam-se a todos os alunos, no âmbito de um currículo flexível e diferenciado; as medidas seletivas destinam-se a grupos de alunos que

requerem apoio suplementar; e as medidas adicionais dirigem-se a situações de maior complexidade, assegurando adaptações significativas na organização do ensino.

Ao propor este modelo, o legislador português procura alinhar o sistema educativo com os compromissos internacionais assumidos pelo Estado, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) até à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e à Declaração de Incheon (UNESCO, 2015). Assim, a abordagem multinível não deve ser entendida apenas como inovação administrativa, mas como instrumento para a realização progressiva do direito humano à educação inclusiva, em conformidade com o princípio da equidade e com a indivisibilidade dos direitos humanos.

Neste enquadramento, o DL 54/2018 representa uma mudança paradigmática no sistema educativo português, ao substituir uma lógica centrada no diagnóstico por um modelo de intervenção pedagógica e organizacional. A diversidade é assumida como valor estruturante, e a responsabilidade pela inclusão é partilhada por toda a comunidade educativa, numa perspetiva de corresponsabilização coletiva pela garantia do direito de cada aluno a aprender e a participar em condições de igualdade.

Desafios e caminhos de uma escola para todos: O que diz a investigação

A literatura evidencia que a efetivação da educação inclusiva exige mudanças que vão além do plano legislativo. Persistem desafios estruturais, como a permanência de práticas baseadas na categorização de alunos e a dificuldade das escolas em operacionalizar plenamente a filosofia do DL 54/2018, dependente de recursos humanos e da liderança local (Ainscow et al., 2006; Carvalho et al., 2024; OCDE, 2022; Pereira, 2021; Sanches, 2014).

No plano pedagógico, os docentes revelam dificuldades em aplicar medidas como o DUA ou em adotar estratégias diferenciadas de forma autónoma. A flexibilização do ensino raramente se concretiza com eficácia nas salas de aula, agravada pela falta de formação contínua, pela sobrecarga horária e pela ausência de tempo para planificação colaborativa (Carvalho et al., 2024; Lopes & Oliveira, 2021; Rodrigues, 2014; Sanches, 2011; Silva, 2019).

Do ponto de vista organizacional, a cultura escolar mostra resistência à mudança, refletida em lideranças pouco abertas à inovação e em dificuldades na comunicação entre docentes do ensino regular, educação especial e equipas multidisciplinares. A falta de desenvolvimento de culturas colaborativas impede a partilha de recursos e compromete a qualidade da resposta educativa (Azorín & Ainscow, 2018; Booth & Ainscow, 2002; Carvalho et al., 2024; Lopes & Oliveira, 2021; Loreto, 2019).

Os primeiros resultados da investigação em curso na ilha da Madeira confirmam estas tendências: os docentes reconhecem os avanços legislativos, mas apontam limitações concretas — falta de recursos especializados, insuficiente formação, escassez de tempo para planificação e persistência de mentalidades integrativas. Estes achados sugerem que a efetividade da inclusão exige não apenas normativos jurídicos, mas também uma mudança cultural e pedagógica profunda, capaz de transformar a diversidade em valor coletivo.

Conclusão e caminhos futuros

O percurso histórico da educação inclusiva evidencia que esta não pode ser entendida apenas como um modelo pedagógico, mas como a concretização dos direitos humanos no campo educativo. A inclusão traduz-se na possibilidade de cada aluno aprender, participar e pertencer, em conformidade com o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e demais instrumentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

Todavia, os resultados da investigação e a literatura consultada revelam que subsiste uma distância entre os princípios proclamados e a sua efetivação quotidiana nas escolas. Persistem constrangimentos estruturais (escassez de recursos humanos especializados, insuficiente tempo para planificação colaborativa), organizacionais (lideranças pouco abertas à mudança e culturas escolares resistentes) e pedagógicos (fragilidades na diferenciação curricular e no uso de estratégias inclusivas). Estes desafios comprometem a realização plena do direito à educação, colocando em evidência que a legislação, embora necessária, não é suficiente.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, Mel, Booth, Tony, & Dyson, Alan (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Azorín, Cecilia, & Ainscow, Mel (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 750–766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bardin, Laurence (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Booth, Tony, & Ainscow, Mel (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Booth, Tony, & Ainscow, Mel (2006). *The index for inclusion*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carvalho, Marisa, Simó-Pinatella, David, Azevedo, Helena, & Alcocer, Ana Luisa A. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918–2928.
- Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. (2019). Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Ministério da Educação e Ciência.

- Lopes, João L., & Oliveira, Célia R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 169. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- Loreto, Laurinda (2019). *A inclusão de crianças com NEE nas escolas do 1º ciclo do Estreito de Câmara de Lobos* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/7729>
- Lüdke, Menga, & André, Maril (2005). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (9.ª ed.). Editora Pedagógica e Universitária.
- Moreira, Luís (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140–157. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v12i2.30876>
- Neto, Antenor S., Ávila, Éverton G., Sales, Tamara R., Amorim, Simone S., Nunes, Andréa K., & Santos, Vera M. (2018). Educação inclusiva: Uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81–92. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
- OCDE. (2015). Declaração de Lisboa sobre equidade educativa. OCDE. <https://www.oecd.org/education/lisbon-declaration-equity-education-2015.htm>
- OCDE. (2022). *Revisão da educação inclusiva em Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. ONU. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. ONU. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Pereira, B. (2021). *Implementação da inclusão na Região Autónoma da Madeira à luz do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro: Perceção dos professores* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Fafe.
- Rodrigues, David (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 5–20. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140>
- Sanches, Isabel (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: As práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 135–156. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>
- Sanches, Isabel (2014). “Sobrevoando” a deficiência: Do que os portugueses pensam ao que os políticos fazem. *Interacções*, 10(33), 217–235. https://doi.org/10.14195/1646-2335_10_33_14
- Silva, Maria Odete (2019). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon e marco de ação para a realização do ODS 4: Educação 2030*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2019). *Final report of the international forum on inclusion and equity in education: Every learner matters*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372651>
- Vrăsmaş, Traian (2018). Education of people with disabilities. Visions, policies and curriculum. *Journal of Pedagogy*, 2018(1), 25–45. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/25>

Direito negado? Limitação na escolha de cursos de graduação: Caso de estudantes surdos na Universidade Eduardo Mondlane em Maputo - Moçambique

Sónia Francisca Mussa Ussene

Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Maria Josefa Bento Rupia

Universidade Lusófona, Portugal

Resumo

A educação como um direito encontra suporte na Constituição da República de Moçambique no artigo 88º. Para o efeito e de modo a garantir que as pessoas portadoras de deficiência, neste caso, pessoas surdas, tenham acesso à educação como um direito humano, a ênfase é em torno de políticas educativas viradas para a educação inclusiva. Este estudo gravita no pressuposto de que esta educação inclui também o direito de escolha de cursos. A limitação na escolha de cursos por estudantes surdos na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) contrapõe o pressuposto do direito à educação, sustentado nos documentos normativos internacionais e nacionais. Assim, especificamente, formulamos os seguintes objectivos: i) identificar cursos de graduação na UEM em que existem estudantes surdos e ii) apresentar as razões para a existência ou não de estudantes surdos em determinados cursos de graduação. Metodologicamente, o estudo é bibliográfico e documental. Os resultados apontam a presença de estudantes surdos na Faculdade de Educação, no curso de Língua de Sinais de Moçambique, pelo facto de existirem condições para a sua formação, nomeadamente intérpretes que promovem uma comunicação entre docentes e estudantes, visto que a maioria dos docentes são ouvintes.

Palavras-chave: direito, educação, políticas

Notas introdutórias

A relevância da educação é indiscutível para uma sociedade que almeja o seu desenvolvimento e isso induz a que as pessoas tenham acesso à educação de qualidade. No entanto, a mesma não remete somente ao desenvolvimento da sociedade, mas antes também ao desenvolvimento integral da pessoa humana.

É no contexto da ideia acima que internacionalmente a Educação para Todos desenvolve-se sob a índole de justiça social (UNESCO, 1990), na medida em que os participantes na Conferência Mundial sobre Educação para Todos afirmaram o direito de todas as pessoas à educação.

Na senda das ideias anteriores, no âmbito nacional, a Constituição da República (Moçambique, 2023), no seu artigo 88.º, refere que “Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão”. Por sua vez, o artigo 37.º preconiza que “Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados”.

De forma breve, dizer que, as universidades são instituições em que se realiza o ensino superior e a graduação é o primeiro nível desta instituição. Relacionando a universidade e a questão do desenvolvimento do país e da pessoa humana, Sapato (2016, p. 21) advoga que

as universidades ao empreenderem a sua revisão curricular deveriam enveredar por uma educação que acautelasse todas aquelas faculdades (...) do homem, isto é, a racional, intelectual, passional, visto que, segundo a Agenda 2025, o desenvolvimento só é possível com conhecimento científico e capital humano qualificado.

Falando da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), local do nosso estudo; realçar que a mesma foi primeiro denominada de Estudos Gerais de Moçambique, depois foi transformada em Universidade Lourenço Marques e, por fim, UEM (Gonçalves, 2018). Para este estudioso, “do ponto de vista das políticas de expansão do acesso, à luz do direito à educação, a educação superior pública foi e continua a ser uma miragem para as maiorias sociais em Moçambique” (p. 38).

Diante do exposto acima, pretendemos com este estudo, de forma geral, analisar a limitação na escolha de cursos de graduação pelos estudantes surdos na UEM e o direito à educação. Para a materialização desse objectivo, formularam-se os seguintes objectivos específicos: i) identificar cursos de graduação na UEM em que existem estudantes surdos e ii) apresentar as razões para a existência ou não de estudantes surdos em determinados cursos de graduação.

Metodologia

No que concerne ao procedimento metodológico, o estudo pauta por um estudo qualitativo, em que nos socorremos de pesquisa documental e bibliográfica. A primeira pesquisa, na óptica de Marconi e Lakatos (1985/2010), é aquela em que a fonte de colecta de dados circunscreve-se a documentos escritos ou não e consideram-se fontes primárias. Para o presente estudo, esta pesquisa consistiu na leitura e análise de documentos normativos sobre a política educacional nacional e internacional: “Plano Estratégico da Universidade Eduardo Mondlane”, “Estratégia de Educação Inclusiva da Universidade Eduardo Mondlane” e legislação, como por exemplo, a Constituição da República de Moçambique, entre outros.

Em relação à pesquisa bibliográfica também denominada por fontes secundárias, refere-se a toda a bibliografia divulgada, no que respeita ao tema em estudo (Marconi & Lakatos, 1985/2010). Assim sendo, consultaram-se obras de vários autores sobre políticas de educação, educação inclusiva, surdos, ensino superior, dentre outras. Até porque, nas palavras de Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador ter uma informação mais abrangente sobre o assunto a ser pesquisado.

Direito à educação e política de educação inclusiva

Na parte introdutória deste estudo, afirmamos que a Constituição da República de Moçambique (2023), no artigo 88.º, advoga que a educação é direito e dever de todos os cidadãos. O mesmo

documento, no artigo 37.º, refere que todos os cidadãos portadores de deficiência gozam de todos os direitos relativos à educação.

Os dizeres acima sobre o direito à educação por todas as pessoas, independentemente da sua raça, religião, deficiência, deficiência físico-motora, entre outros, induzem-nos ao desenvolvimento do tema proposto. Acrescenta-se à diversidade da condição da pessoa humana também a questão do nível de ensino. Ademais, “As escolas são instituições importantes para o encontro entre pessoas, aprendizagens e conteúdos contextualizados para a afirmação da cidadania” (Gai & Kroth, 2022, p. 471).

Para o presente estudo, o foco é o nível superior, daí que, nas palavras de Gonçalves (2018), o direito à educação superior conste do artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acrescenta o autor que “alguns documentos subsequentes à carta de 1948 reafirmam a necessidade do ensino superior ser acessível a todos” (p. 39).

Na sequência da ideia do ensino superior ser para todos, o Plano Estratégico da UEM 2018–2028 (UEM, 2017b), no eixo sobre ensino e aprendizagem, a universidade se propõe, entre vários aspectos, em aumentar o acesso e adequação da oferta para o nível de graduação, garantir um ambiente académico que promova o desenvolvimento integral do estudante, a partir do aumento do acesso e atendimento do estudante com necessidades educativas especiais.

As ideias acima sobre educação para todos e acesso, remetem para a questão do direito à educação, assim como para a questão da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Este aspecto é central na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que Moçambique ratificou. Na declaração em alusão, os delegados da conferência demandaram aos governos a adoptarem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a não ser que haja fortes razões para não se proceder dessa forma.

É no contexto da declaração acima que Moçambique aprova a “Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029” (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020), a partir da Resolução n.º 40/2020 de 10 de julho, um instrumento concebido para orientar e desenvolver a implementação da educação inclusiva no território nacional. Esta estratégia, alinhada com o Plano Estratégico da Educação (2020–2029), no item ii) refere a garantia da inclusão e da equidade no acesso, participação e retenção.

Na senda da questão de inclusão e das políticas internacionais e nacionais, a UEM (2017b) concebe a “Estratégia de Educação Inclusiva da Universidade Eduardo Mondlane 2018–2022” (p. 2), em que “na perspectiva da inclusão, a complexidade, a heterogeneidade e a circulação devem dar respaldo a quaisquer tipos de actividades e formação académica, baseada na tolerância no outro, na aceitabilidade da diversidade humana”.

Um aspecto relevante e que se relaciona com a Educação inclusiva é a expressão viver juntos. De forma geral, essa expressão induz-nos à convivência com o outro, de forma tolerante, respeitosa; atendendo às particularidades individuais. Neste contexto, ao aliarmos a expressão ao contexto educacional, a mesma tem a ver com o quarto pilar da educação para o século XXI. O

mesmo “significa o desenvolvimento da compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito pelas diferenças e paz” (UNESCO, 2003, p. 32).

É sob o prisma de direito humano que concordamos que “O princípio político da inclusão escolar torna-se crucial para que os direitos sociais das pessoas com deficiência sejam efectivados em distintos espaços” (Gitz & Kraemer, 2022, p. 517). O direito social do estudante surdo, neste caso, prende-se com o direito de escolha de cursos, aquando da realização do exame de admissão. Nesse sentido, a inexistência de condições para que os estudantes surdos se façam presentes em diferentes cursos; remete para a questão de direito negado.

A par do exposto nesta sessão, podemos afirmar que existem condições, pelo menos ao nível de documentos normativos, para a prática de uma educação inclusiva. Até porque a existência dos mesmos é o primeiro passo com vista ao desenvolvimento da educação em referência.

Limitação na escolha de cursos de graduação pelos estudantes surdos na UEM

O ingresso dos estudantes no ensino superior, neste caso, na UEM, é feito através da realização do exame de admissão. Este exame é realizado por estudantes que tenham concluído o nível médio, isto é, a 12.^a classe do Ensino Secundário Geral ou equivalente.

A mais antiga universidade do país possui 13 unidades académicas e ministra 13 cursos, ao nível da graduação. Em relação às Necessidades Educativas Especiais, de acordo com a Direcção do Registo Académico da UEM (2024), existem estudantes com diferentes tipos de deficiência, a saber: Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Físico-Motora (DFM), Deficiência Múltipla (DMt), Deficiência Visual (DV), Paralisia Cerebral (PC), Distúrbios Psicológicos (DP), Distúrbios de Fala (DF) e Problemas de Saúde (PS).

A Direcção do Registo Académico da UEM (2024) compilou dados de estudantes da UEM com Necessidades Educativas Especiais por unidades académicas por curso e por género, até dezembro de 2024 (ver Tabela 1). No entanto, devido ao foco do nosso estudo, fizemos um recorte aos dados em questão, de modo a ilustrarmos somente estudantes com deficiência auditiva.

Tabela 1. Estudantes com Deficiência Auditiva até dezembro de 2024

Unidades académicas	Cursos	DA		
		Feminino	Masculino	Feminino/ Masculino
Faculdade de Educação	Educação Inclusiva	1		1
	Língua de Sinais de Moçambique	10	12	22
Faculdade de Letras e Ciências Sociais	Ensino Inglês		2	2
	Ensino de Línguas Bantu		1	1
	Geografia		1	1
Faculdade de Ciências	Estatística	1		1
	Biologia e Saúde		1	1

Unidades académicas	Cursos	DA		
		Feminino	Masculino	Feminino/ Masculino
Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal	Agronomia		1	1
Faculdade de Engenharia	Engenharia Electrónica		1	1
Escola de Hotelaria e Turismo	Animação Turística		1	1
Faculdade de Medicina	Medicina	1		1
Total		13	20	33

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados estatísticos da Direcção do Registo Académico da UEM (2024).

Em relação à tabela acima, importa salientar que, quando falamos de Deficiência Auditiva, a mesma engloba surdez e baixa audição. Acrescentar que há uma maior concentração de estudantes com DA na FACED, concretamente no curso de Língua de Sinais Moçambicana; segue-se a FLCS, no curso de Ensino de Inglês e por fim, em outros cursos como Ensino de Língua Bantu, Geografia, Estatística, Biologia, Agronomia, Engenharia Electrónica, Animação Turística e Medicina; com um estudante cada.

Importa referir, na senda das constatações do parágrafo anterior, que os estudantes surdos encontram-se no curso de Língua de Sinais Moçambicana, enquanto os estudantes com baixa audição encontram-se presentes nos restantes cursos.

Perante o cenário dos dados anteriores, será que não se pode falar de certa forma de exclusão? Provavelmente algumas pessoas dirão que não, mas quando se tem a possibilidade pelas características singulares da pessoa surda de só poder candidatar-se a um único curso, não nos remete à exclusão? Mesmo que não seja na totalidade. Será que os estudantes surdos só estão capacitados para frequentarem o curso de Língua de Sinais Moçambicana? Tudo isso induz-nos ao que os sociólogos têm desenvolvido e afirmado que “a escola divide socialmente ou mais exactamente contribui para reproduzir as divisões sociais” (Clavel, 2004, p. 102).

Dados apresentados anteriormente comungam com o princípio segundo o qual a inclusão induz à existência de diferentes estudantes e à convivência dos mesmos, visto que a educação inclusiva pauta “no respeito pelas diferenças individuais e na oferta de oportunidades iguais para todos” (UEMa, 2017, p. 2). É deste modo que o documento da UEM em relação à importância da Educação Inclusiva refere que “A relevância da estratégia assenta nas garantias que devem ser asseguradas a qualquer cidadão do mundo relacionadas com o acesso à educação de qualidade, como direito humano fundamental, em qualquer nível de ensino, de qualquer sociedade” (p. 8).

Cursos de graduação na UEM em que existem estudantes surdos

Na secção anterior, demonstramos que a Faculdade de Educação, concretamente o curso de Línguas de Sinais Moçambicana, é o curso que alberga estudantes surdos, na UEM. A partir dos dados estatísticos de estudantes da UEM com Necessidades Educativas Especiais, compilados pela

Direcção do Registo Académico, ilustramos, na Tabela 2, o ano de ingresso e o número de estudantes por género.

Tabela 2. Estudantes com Deficiência Auditiva (Surdez) no curso de LSM

Ano	Feminino	Masculino	Feminino/Masculino
2014		3	3
2015	1	1	2
2016		2	2
2017	1	1	2
2020	2	2	4
2021	1	3	4
2022	1	1	2
2024	2	1	3
Total	8	14	22

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados estatísticos da Direcção do Registo Académico da UEM (2024).

É possível verificar que existem mais estudantes surdos do género masculino (14), comparativamente ao género feminino (8), apontando para uma diferença considerável. Isso demonstra que deve haver um trabalho de consciencialização, de modo a que mais estudantes surdas ingressem no ensino superior. Chama a atenção o facto de em 2023 não ter ingressado nenhum estudante surdo. No entanto, atendendo ao assunto do presente estudo, o importante, é que há presença de estudantes surdos na universidade, o que remete para a questão enunciada no início, de que todos têm direito à educação, independentemente das suas particularidades individuais.

Outro aspecto a realçar é o facto de os anos 2020 e 2021 terem ingressado mais estudantes surdos (4), até porque o ano 2020 foi da Covid-19. Esse aspecto é de enaltecer, na medida em que mesmo em tempos difíceis, tem-se a noção da importância da educação para o desenvolvimento pessoal, em particular, e da sociedade, no geral. Até porque, “Cabe lembrar que a sociedade e a escola são caracterizadas pelas ações do coletivo; o coletivo, por sua vez, é constituído pelas características que definem a singularidade dos sujeitos” (Gitz & Kraemer, 2022, p. 521).

Retomando a questão da existência de estudantes surdos somente no curso de Língua de Sinais Moçambicana, induz-nos a seguinte pergunta: Será que ao longo do nível primário e secundário, eles são orientados para inscreverem-se no curso em alusão? Se assim for, não se estará a retirar ao estudante o direito de escolha? Pensamos nós, que o direito à educação pressupõe igualmente o direito de escolha de cursos. Neste sentido, a UNESCO (2003, pp. 29–30) advoga:

O marco de Ação de Dakar coloca a ênfase não só no acesso ao ensino mas, sobretudo, na qualidade necessária dessa educação em relação às necessidades dos indivíduos, (...) volta a afirmar que a educação não é apenas um direito humano fundamental, mas também a chave do desenvolvimento.

Aliamos a questão das necessidades individuais com o facto de uma formação, neste caso, formação superior, mas também a escolha de cursos.

Razões para a existência ou não de estudantes surdos em determinados cursos

Afirmamos e demonstramos, em secções anteriores, que os estudantes surdos encontram-se no curso de LSM, ministrado na Faculdade de Educação. Este curso veio responder à necessidade emanada pelo governo nacional de colocar em pauta a questão da educação inclusiva. Na sequência, outros organismos do sector da educação deram seguimento, incluindo a UEM, elaborando vários documentos com vista a dar seguimento a esta educação específica. Neste contexto, a “Estratégia de Educação Inclusiva da UEM 2018–2022” (2017a), no objectivo estratégico refere que é necessário “Rever os planos curriculares e outras directrizes pedagógicas dos cursos de graduação e pós-graduação na perspectiva da Educação Inclusiva” (p. 19).

Com vista a responder ao objectivo da estratégia anteriormente mencionada, a Faculdade de Educação introduziu o curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana (LLSM), em 2014. No plano de currículo do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana (Departamento de Formação de Professores e Estudos Curriculares, 2013), advoga-se, dentre vários aspectos, que se pretende melhorar o acesso e a qualidade de ensino dos estudantes surdos, permitir a mobilidade do cidadão, promover a Cultura Surda como *modus vivendi* dos surdos. Ressaltar que o curso em alusão é destinado aos surdos e aos ouvintes.

Questionamo-nos na secção anterior, se os estudantes surdos eram orientados para frequentarem o curso de LSM. Afirmamos que considerávamos uma violação ao direito de escolha. Contudo, nesta secção, acrescentamos a ideia de que provavelmente a orientação tenha a ver com o facto dos professores ou gestores escolares do nível secundário, por exemplo, terem-se apercebido de que somente no curso em referência o estudante teria a oportunidade de ter acesso à língua de sinais, que é sua língua natural. Na verdade, “A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno” (Dizeu & Caporali, 2005, p. 588).

Vale destacar que, na óptica de Silva (2013), línguas de sinais são línguas de natureza visuo-espacial, isto é, são transmitidas a partir de sinais, de gestos no espaço e compreendidas através da visão, permitindo dessa forma a sua aquisição pelos surdos de forma natural, simplesmente no contacto com surdos adultos falantes da mesma língua.

O uso da língua de sinais pelos estudantes surdos na FACED encontra suporte na Constituição da República de Moçambique (2023), ao advogar no artigo 125.º que “O Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais”.

Ainda, na esteira da língua de sinais, de forma concreta, tem-se a questão do Bilinguismo, em que os estudantes surdos no curso em destaque têm a formação ministrada, em simultâneo, em língua de sinais e em língua portuguesa, esta em forma escrita. Esse aspecto concorre para o desenvolvimento pleno do estudante surdo, como mencionado anteriormente. Essa ideia advém do facto de que a pessoa, ao ser formada a partir da sua língua natural ou Língua Primeira (L1), tem maior possibilidade de dominar aspectos linguísticos e expressar de forma espontânea e segura os seus sentimentos. Esta ideia encontra eco na UNESCO (2003, p. 65), quando afirma que

parece que a prioridade atribuída à língua materna constitui a base mais adequada para as aprendizagens ulteriores – incluindo a aprendizagem de outros idiomas – e uma fonte de emoções positivas que contribuem para a construção de uma sólida identidade pessoal e cultural, assim, como o sentimento de filiação à comunidade.

Aliada à língua de sinais, no curso de LSM existe a presença de intérpretes que auxiliam os professores ouvintes, que não dominam a língua de sinais. O trabalho dos intérpretes relacionado, por exemplo, ao direito de liberdade de expressão e ao direito à informação consagrada na Constituição é importante, na medida em que as pessoas surdas têm a possibilidade de se beneficiarem das tais liberdades e dos direitos (UEM, 2013).

Na senda da relevância do intérprete e do seu trabalho em contexto de sala de aulas, em um trabalho de Bacharelato, Pokorski (2024, p. 35) advoga que “nas teses e dissertações de surdos, está impresso a centralidade do intérprete, representado como aquele que possibilita a inserção efectiva da pessoa surda nesta dinâmica”. Salienta ainda Pokorski que a presença desses profissionais não constitui um acto de benevolência, mas sim um direito.

Na linha de pensamento do intérprete, Silva (2013) afirma que este profissional se constitui como tal, à medida que a comunidade surda se torna um grupo cultural próprio, com identidade própria. Acrescenta que o intérprete tem o papel de mediar a comunicação entre os surdos e os ouvintes. Assim sendo, Silva explicita que o profissional em causa, é como um elo de ligação entre as culturas dos surdos e dos ouvintes.

A nosso ver, a existência de estudantes surdos no curso de LSM, remete-nos para o aspecto segundo o qual, não basta que haja possibilidade de os diferentes estudantes estarem juntos no mesmo espaço, concretamente na escola, na faculdade; é necessário que haja condições para que a educação se efective, independentemente das diferenças. A este respeito, Gitz e Kraemer (2022, p. 517) afirmam que “O princípio político da inclusão escolar está relacionado, pois, a todos os alunos, sem exceção. Inclusão escolar não é demarcação de determinados sujeitos, como os sujeitos da inclusão – é promoção de condições, práticas, ações e aprendizagens a todos.”

Um aspecto chama a atenção sobre a existência de estudantes surdos, no curso de LSM; o facto de este curso ser ministrado na Faculdade de Educação; entretanto, não se tem a presença de estudantes surdos em outros cursos, da mesma faculdade.

A ideia anterior induz-nos a afirmarmos que a educação de estudantes surdos apresenta importantes desafios, tanto aos docentes, aos técnicos administrativos, assim como a universidade no geral, no caso em discussão, aos gestores das diferentes faculdades da UEM.

Notas finais

No presente texto discorremos sobre a limitação na escolha de cursos de graduação pelos estudantes surdos, indagando se esse aspecto não constitui um direito que lhes é negado. Na verdade, toda a discussão ancora-se na ideia de que a educação é um direito humano e está plasmado na Constituição da República de Moçambique (2023) no artigo 88.º.

No seguimento da ideia anterior, está a questão da educação das pessoas com deficiência, para o caso em estudo, os estudantes surdos. Ademais, o aspecto de direito à educação relaciona-se com a educação inclusiva; educação esta que acolhe todas as pessoas no espaço escolar, independentemente das suas particularidades. No entanto, não basta que as pessoas estejam juntas, que se respeitem, entre outras atitudes, é necessário que se criem condições, para que a aprendizagem das singularidades se efective.

Assim, retomando aos objectivos específicos formulados na parte introdutória deste estudo, propusemo-nos a: i) identificar cursos de graduação na UEM em que existem estudantes surdos e ii) apresentar as razões para a existência ou não de estudantes surdos em determinados cursos de graduação. Com base no desenvolvimento das secções, podemos afirmar que:

- os estudantes surdos estão presentes no curso de Língua de Sinais Moçambicana, oferecido pela Faculdade de Educação;
- a existência dos estudantes surdos no curso de Língua de Sinais, deve-se ao facto de neste curso existir intérprete, que faz a mediação da comunicação entre o estudante e o docente.

Diante do exposto, entendemos que a existência de intérpretes é crucial para que o estudante surdo frequente um determinado curso, na medida em que a sua língua natural é a língua de sinais e muitos docentes são ouvintes e não dominam a língua de sinais.

Salientar que a não existência de intérpretes na maioria dos cursos ministrados na universidade faz com que os estudantes não tenham a possibilidade de optar por outros cursos. Isso, contrapõe de certa forma a ideia de direito à educação, direito de escolha de curso e consequentemente dos ditames da educação inclusiva, visto que esta educação “não é apenas um movimento político de inserção dos estudantes com deficiência na escola regular” (Gitz & Kraemer, 2022, p. 517).

Em suma, é importante que a universidade no geral e as faculdades, de forma específica, repensem as suas práticas em relação aos estudantes surdos no que tange ao acesso e à permanência.

Referências bibliográficas

- Clavel, Gilbert (2004). *A sociedade da exclusão: Compreendê-la para dela sair*. Porto Editora.
- Departamento de Formação de Professores e Estudos Curriculares. (2013). *Currículo do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana*. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Educação. <https://www.kufunda.net/publicdocs/LSM.pdf>
- Dizeu, Liliane, & Caporali, Sueli (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, 26(91), 583–597. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>
- Gai, Daniele, & Kroth, Victória (2022). Pedagogias da diferença: Uma didática cartográfica inclusiva para pensar a escola contemporânea. In Graciele Kraemer, Luciane Lopes, & Karla Silva (Eds.), *A educação das pessoas com deficiência: Desafios, perspectivas e possibilidades* (pp. 467–486). Pimenta Cultural.

- Gil, António Carlos (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6.^a ed.). Atlas.
- Gitz, Sabrina, & Kraemer, Graciele (2022). O outro na escola: Cidadania e inclusão escolar. In Graciele Kraemer, Luciane Lopes, & Karla Silva (Eds.), *A educação das pessoas com deficiência: Desafios, perspectivas e possibilidades* (pp. 507–528). Pimenta Cultural.
- Gonçalves, António (2018). O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: Estagnação, privatização e exclusão (1986–2008). *Avaliação*, 23(1), 37–57. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100004>
- Marconi, Marina, & Lakatos, Eva (2010). Fundamentos de metodologia científica (7.^a ed.). Atlas. (Publicação original em 1984)
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). Estratégia da educação inclusiva e desenvolvimento da criança com deficiência 2020–2029. Boletim da República, I Série, n.º 131. <https://archive.gazettes.africa/archive/mz/2020/mz-government-gazette-series-i-dated-2020-07-10-no-131.pdf>
- Moçambique. (2023). Constituição da República de Moçambique: Actualizada. Imprensa Nacional de Moçambique.
- Pokorski, Juliana (2024). O tradutor e intérprete nas teses e dissertações produzidas por surdos [Trabalho de Bacharelato, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/278788>
- Sapato, Rui (2016). A formação humana na perspectiva da universidade católica de Moçambique. In Adérito Barbosa, José Matias Alves, Mahomed Ibraimo, & Martins Laita (Eds.), *Os desafios da educação: Ensino superior* (pp. 15–29). Década das Palavras.
- Silva, Keli Maria (2013). Intérprete de língua de sinais: Um estudo sobre suas concepções de prática profissional junto a estudantes surdos [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional UFU. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18664>
- UNESCO. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO. (2003). Aprender a viver juntos: será que fracassamos? Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46a Conferência Internacional da Educação da UNESCO, Genebra, Suíça, 5-8 de setembro de 2001. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131359_por
- Universidade Eduardo Mondlane. (2017a). Estratégia de educação inclusiva da Universidade Eduardo Mondlane (2018-2022). Imprensa Universitária.
- Universidade Eduardo Mondlane. (2017b). Plano estratégico da UEM 2018-2028. Imprensa Universitária.
- Universidade Eduardo Mondlane. (2024). Dados estatísticos de estudantes da UEM com necessidades educativas especiais por unidade académica e curso – 2024. Universidade Eduardo Mondlane, Direcção do Registo Académico.

Violência entre estudantes e as características dos envolvidos: Popularidade e impopularidade

Marian Ávila de Lima Dias

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Patrícia Ferreira de Andrade

Universidade de São Paulo

Resumo

Dentre as diferentes formas de manifestação da violência na escola, aquela que ocorre entre colegas explicita que a formação dos indivíduos permanece repetindo a dominação que se perpetua pela vida em sociedade. A sociabilidade, expressa pela díade popular/impopular, é um dos fatores para se examinar quem são as vítimas e os agressores dos maus-tratos entre colegas. Este estudo teve por objetivo analisar o que os e as estudantes compreendem por popularidade e impopularidade; e identificar quais são as características atribuídas aos agressores e às vítimas de maus-tratos e de *bullying* e assim verificar como a popularidade e a impopularidade se associam aos papéis nos maus-tratos entre colegas. Participaram da pesquisa 53 estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de duas escolas públicas no Estado de São Paulo, Brasil, que responderam a um questionário contendo perguntas abertas e 15 características a serem assinaladas para identificar o agressor e a vítima. Os resultados apontam como principais características para os agressores terem más notas, serem magros, fortes, ir bem nos esportes e serem populares. As vítimas seriam os estudantes impopulares, fracos e, também, magros e gordos. As respostas indicam que a popularidade é uma visibilidade atribuída majoritariamente pelo grupo e não está necessariamente ligada a características do indivíduo consideradas dignas de apreciação. Já não ser conhecido, não participar dos grupos, não ser notado são características atribuídas à impopularidade. Se, para os estudantes, um colega “pouco conhecido” é alguém impopular e a vítima das agressões é alguém impopular, é bastante provável que aqueles que sofrem agressões sejam, sobretudo, os alunos tímidos, isolados, sem amigos. Tais resultados evidenciam os aspectos presentes nas relações entre estudantes e os papéis assumidos nas agressões entre pares para que sejam planejadas ações que contribuam no combate à violência escolar e na formação dos indivíduos.

Palavras-chave: formação, violência escolar, agressor, vítima, impopular, popular

Introdução

A separação e, por vezes pior, a própria cisão entre aprendizado e socialização na educação escolar denuncia o andamento de uma cultura na qual o desempenho escolar demonstra estar apartado da apropriação do conhecimento e do seu fim último, o da não dominação. Essa última segue no seu anacronismo uma vez que a dominação da natureza já logrou a sua finalidade (Horkheimer & Adorno, 1985). A tarefa da inscrição na cultura assumida por parte dos adultos na escola diante dos estudantes, dada a apropriação do conhecimento, em seu imperativo ético, se opõe a quaisquer formas de violência e se ocupa em dar outros destinos à agressividade humana na direção da formação de uma consciência crítica (Adorno, 1995).

A profissão de professor tem por agência o fomento do processo civilizatório e as amargas expressões da violência no cotidiano escolar atestam o fracasso desse processo. Adorno (1995) nomeou na relação entre estudantes a presença de duas hierarquias, a oficial de acordo “com o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força física, o ‘ser homem’ e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel” (p. 110). As duas hierarquias observadas na relação entre os estudantes na escola foram exploradas no nazismo, naquele a hierarquia não-oficial estava em oposição à oficial. Que sigam presentes nas relações escolares é um atestado daquilo de incivilizatório que segue na educação escolar.

Em nossas pesquisas anteriores, foi possível levantar que essas duas hierarquias, a oficial e a não-oficial, seguem presentes na escola. Todos sabem apontar quem são aqueles considerados “bons” e “maus” alunos em cada grupo classe, assim como sabem apontar aqueles considerados com “bom” e “mau” desempenho nas atividades esportivas, que são considerados populares e impopulares. A hierarquia oficial poderia fomentar relações em que os pares pudessem recorrer a determinados estudantes quando tivessem dificuldades em determinada disciplina e intercambiar saberes, no entanto, tem se expressado como tendência à cristalização de um lugar diante do grupo, com pouca movimentação tanto para aquele que se sente pressionado a ter bom desempenho, quanto para os que não conseguem se desvencilhar do rótulo de “mau aluno”. Afortunadamente, nessa direção também foi possível observar correlações entre ser vítima ou agressor de maus-tratos e o lugar ocupado, quer seja no topo, quer na base de ambas as hierarquias, a oficial e a não-oficial (Crochík et al., 2022, 2018; Dias et al., 2023).

Um fator relacionado à violência escolar entre pares e ao *bullying* é a popularidade. A popularidade entre pares exerce papel fundamental na socialização dos alunos bem como no desenvolvimento da autoestima. Poteat, Mereish e Birkett (2015), em pesquisa que testa a associação entre preconceito e popularidade entre adolescentes, verificaram que os jovens com status mais elevado e maior visibilidade têm mais poder sobre todo o grupo. Já outra investigação identificou a presença de dois tipos: tipos agressivos considerados populares e tipos agressivos não populares. Constatou também que o aluno considerado popular agressivo apresentou níveis mais elevados de agressão que o subtipo não popular agressivo (Shi & Xie, 2012). A pesquisa realizada por Crochík (2015) indica que praticantes de *bullying* tendem a ser reconhecidos como fortes, populares e bons nos esportes; enquanto que as vítimas são o extremo oposto, ou seja, fracos, impopulares e ruins nos esportes. Tais características remetem à hierarquia não oficial. Com isso, verifica-se que há uma relação entre aceitação social por meio da popularidade e o exercício de poder sobre os colegas decorrente dessa característica, o que torna importante a pesquisa sobre os tipos de popularidade. Deste modo, compreendemos que a popularidade pode ser pensada tanto em aspectos positivos, como admiração por alguém que se comunica com todos, que está disponível a se relacionar com os colegas, quanto em negativos, alguém que é popular no sentido de ser temido pelos colegas.

Os objetivos e análises apresentados aqui são parte de uma pesquisa mais ampla que busca traçar políticas públicas de combate à discriminação e aumento da inclusão escolar e que também inclui procedimentos realizados com a equipe de professores e gestores das escolas. A pesquisa é financiada pela Fapesp, a quem agradecemos.

Objetivos

Sendo a popularidade um aspecto fortemente ligado às questões de maus-tratos entre colegas, tivemos como objetivo nesta etapa da pesquisa: 1- verificar junto aos estudantes o que eles estão compreendendo por este termo, bem como pelo seu antônimo (impopularidade); 2- identificar quais características os estudantes atribuem aos agressores e às vítimas de maus-tratos entre colegas.

Método

Participaram da pesquisa 53 estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de duas escolas públicas no Estado de São Paulo, Brasil.

Estes estudantes responderam a um questionário contendo perguntas abertas (o que é ser popular, o que é ser impopular). Também foi apresentado aos estudantes um quadro com 15 características a serem assinaladas para identificar quais destas seriam encontradas no agressor e na vítima. Os itens foram: gordo, magro, fraco, forte, usa óculos, boas notas, más notas, bom esportista, mau esportista, popular, impopular, afeminado-masculinizada, negro, com deficiência e outros, em que o estudante poderia descrever outra característica não mencionada.

Resultados

Para os e as estudantes participantes da pesquisa, os agressores teriam como três principais características terem más notas (58%), serem magros (55%) e se saírem bem nos esportes (53%). Já as vítimas seriam os estudantes impopulares (66%), fracos (58%) e, também, magros (53%), embora o item “gordo” (49%) também tenha tido uma significativa menção. Nas duas características, “gordo” e “magro”, há a demarcação de que um corpo considerado fora do padrão teria mais chances de sofrer agressões por parte dos colegas.

A magreza, talvez, seja compreendida sob formas distintas quando associadas ao agressor e à vítima. No caso dos agressores, a magreza talvez possa estar ligada a alguma destreza física, já que os estudantes também assinalaram o item “bom nos esportes” quase que com a mesma frequência, o que nos levaria a pensar que as formas de maus-tratos ligadas às agressões físicas estariam guiando a escolha dos participantes para assinalar essas características.

Com relação às vítimas, a magreza – atributo evidentemente físico – pode também indicar uma ideia de fragilidade. Se nos agressores a magreza pode estar associada à agilidade, aqui ela talvez se aproxime mais da ideia de fraqueza. Essa ideia também pode estar presente no item mais assinalado por eles como sendo característico da vítima: a impopularidade. Aqui, talvez, a impopularidade esteja associada não apenas a alguém envolvido em conflitos e tumultos, mas

também referir-se àquele que tem atitudes de isolamento e que denotam fragilidade, o que não seria um atributo valorizado pelo grupo.

Quanto ao fato de que o item mais assinalado tenha sido referente ao desempenho acadêmico – más notas – identificamos haver uma estreita relação entre esta forma de atuação dentro da sala de aula relacionada às matérias e ao processo de construção do conhecimento formal, e a participação ou não como agressor nas situações de maus-tratos. Ou seja, estar aquém do desempenho acadêmico nas disciplinas, ir mal na hierarquia oficial, tem relação com ser agressor de maus-tratos. É grave que um dos resultados de se destacar negativamente na hierarquia oficial seja produzir a vontade de se destacar de alguma forma, mesmo que seja por vias da violência. Isso nos permite perguntar os limites de haver destaques de qualquer tipo, uma vez que o bom desempenho de uns implica no mau desempenho de outros. Se a lógica das hierarquias, do destaque, remete à história da luta pela sobrevivência, ela mostra sua irracionalidade social diante de condições que já poderiam ser superadas porque há meios materiais de garantir a sobrevivência, e, mais do que isso, a vida para todos. Quando a escola segue repetindo essa mesma lógica em seus próprios termos, ser bom ou mau aluno, quando o que ela deveria garantir é a formação de todas e todos, e há meios humanos para isso, ela mesma se converte em irracional e reforça o andamento da barbárie.

Embora tenham tido menos menções, é importante registrar que de 25% a 35% dos estudantes consideram que as vítimas de agressão entre colegas são negras, afeminados/masculinizadas ou com alguma deficiência. Essas ações violentas indicam que permanece o preconceito contra certos grupos minorizados nas relações dentro da escola. Algumas marcas daquilo que tende a ser depreciado/estigmatizado historicamente, características de grupos minoritários, seguem sendo assumidas pelos estudantes como chancela para atitudes violentas. Se parece haver um tipo de expressão de violência difusa, indiferente a qualquer especificidade dos alvos sobre os quais se descarrega, coexiste com essa manifestação de violência aquela forma que repõe antigos preconceitos, ancorada em características socialmente depreciadas e perseguidas. Outro aspecto importante é o de que há características mais especificamente ligadas à dinâmica da realidade escolar às quais a violência se liga (ser bom ou ser mau aluno), mas, como no caso desses últimos dados, há características de conflitos que ultrapassam a realidade escolar e que nela se presentifica, como aqueles ligados ao racismo, à homofobia e ao capacitismo.

Com expressiva diferença, com mais frequência a vítima indicada foi o estudante impopular (66%). Inicialmente consideramos que a impopularidade talvez estivesse associada a um tipo negativo de reconhecimento pelos pares, como alguém que é conhecido por atrapalhar o andamento escolar ou ter algum comportamento considerado inadequado. Contudo, o exame mais detalhado do que os estudantes consideram ser a popularidade e a impopularidade, a partir da análise das respostas às questões abertas, trouxe uma outra compreensão sobre o tema.

A popularidade estaria referendada por um tipo de visibilidade ligado ao número elevado de pessoas. Sendo visível que muitos são amigos ou que muitos conhecem, logo a popularidade está

validada. Essa parece também ser a lógica presente nas redes sociais via internet em que a quantidade de “seguidores” atestaria a popularidade de alguém. Nas respostas dos estudantes está o atributo “famoso”, que talvez possa ajudar a compreender que tanto a ideia do “muito conhecido” como a de “muitos amigos” são usadas para denotar a popularidade ligada à fama. O elemento comum entre a resposta mais frequente (ser conhecido) e a terceira mais mencionada (ser famoso) é o nome. Sobre ambas é interessante observar que se baseiam na repetição do nome da pessoa, independentemente do que seja mencionado sobre seus atributos. Dado que as relações na contemporaneidade estão muito mediadas pelos produtos e pela lógica da indústria cultural (Horkheimer & Adorno, 1985), a questão da popularidade ligada à fama nos leva também a indagar se as fronteiras entre a escola e as demais instâncias sociais estão ou não transpostas pela popularidade aqui pesquisada. A popularidade a que se referem é algo entre pares, relacionado ao papel de estudantes naquela sala de aula, ou extravasa essas relações e tem a ver com ser alguém de destaque nas redes sociais via internet?

O nome é, sob certo aspecto, a distinção entre a palavra e aquilo que busca representar. Na sociedade contemporânea, as palavras distanciam-se do conteúdo a fim de terem validade permanente, em referência ao universal:

É do formalismo dos nomes e estatutos míticos, que querem reger com a mesma indiferença da natureza os homens e a história, que surge o nominalismo, o protótipo do pensamento burguês. (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 65)

Na vida que se tornou mera aparência, o nome substitui a coisa em si. Neste sentido, ser popular a partir do reconhecimento pelo nome próprio seria uma expressão dessa dessubjetivação dos sujeitos em que a aparência – a fama, o “ser conhecido” – se torna a forma de existência (danificada) possível (Horkheimer & Adorno, 1985). Sendo a palavra representação do enlace com o mundo, a forma como o mundo sensível pode vir a ser simbolizado, que o nome não evoque um sem fim de possibilidades daquele que está sendo nomeado, conta sobre um andamento regredido do conjunto das relações e do sujeito.

Se alguns, mesmo que poucos, se relacionam com a pessoa considerada impopular, isso confronta o indivíduo com o seu não gostar, com seus elementos destrutivos direcionados ao outro. Já se ninguém gosta, conhece ou é amigo, não há necessidade de refletir sobre os sentimentos agressivos. Este tipo de adesão cega ao coletivo em que não há espaço para o indivíduo evocar sua consciência e ter experiências é um dos elementos do antissemitismo expostos por Horkheimer e Adorno (1985).

Se a popularidade se expressa pelo reconhecimento do nome próprio pelo grupo, a impopularidade, para o grupo de estudantes pesquisado, é seu inverso. Não ser conhecido, não participar dos grupos, não ser notado são algumas das principais características atribuídas à impopularidade. Chamou a atenção a gradação presente em muitas das definições dadas pelos alunos: “muito pouco”, “pouco”, “não tem” (ou “não é”); “quase ninguém”, “ninguém” foram advérbios bastante usados nas respostas denotando diferenças na intensidade daquilo que

pretendiam descrever. A fonte desses movimentos também variou: ora as respostas indicavam que tal isolamento vinha por parte do grupo; ora denotava uma atitude do próprio estudante, a tendência ao autoisolamento. Estas gradações parecem indicar um sentido geral na direção de um isolamento que, em seu grau mais elevado, denotaria segregação e, em tons mais suaves, indicaria a marginalização de um colega perante o restante da sala.

Relacionando as respostas obtidas com dados de pesquisas anteriores sobre a conformação de grupos na escola (Crochík et al., 2013), talvez os modos de descrever a impopularidade revelem formas de discriminação decorrentes do preconceito e que ainda estão presentes nas relações entre estudantes. De acordo com nossa pesquisa anterior, alguém “meio excluído”, ou com quem “quase ninguém conversa”, estaria marginalizado, ou seja, dentro do círculo da socialização, mas de forma marginal, sem muito poder nas relações; já um colega que “não tem amigos” ou que é “excluído” estaria segregado, ou seja, completamente fora do círculo de socialização entre os colegas.

Considerações finais

Concluindo, Horkheimer e Adorno (1985) indicam que o fascismo promoveu uma fratura na formação da consciência moral. Nessas condições há uma enorme dificuldade em se colocar no lugar do outro, o que pareceu estar presente nas respostas destes estudantes. Ainda caminhando com os frankfurtianos, vemos que para construir um caminho até a verdade dos objetos e, portanto, até a singularidade dos indivíduos à sua volta, a capacidade de imaginação destes estudantes não poderia estar danificada. Quando a percepção do outro e do mundo já está determinada externamente, sem reflexão nem imaginação, é possível destruir o outro uma vez que ele está coisificado.

No entanto, essas formas de reificação de si e do outro seguem sendo um assunto da escola. As agressões, como vimos, sim, se amparam em marcadores da cultura, ser popular, ter ou não ter seguidores, no caso de estudantes que praticam os maus-tratos, por exemplo, mas também se amparam em marcadores que são próprios da vida escolar, ter más notas. Que estudantes possam ser integrados naquilo que é a tarefa primeira da educação escolar, a transmissão de conhecimento, está amalgamado com a possibilidade de relações de coleguismo e solidariedade entre eles. Os dados mostram a estreita relação entre aprendizado e socialização, no quanto a aposta se volta à aquisição de conhecimento.

Referências bibliográficas

- Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Crochík, José L. (2015). Formas de violência escolar: Preconceito e *bullying*. *Movimento - Revista de Educação*, 3, 29–56. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270>
- Crochík, José Leon, Dias, Marian Á. L., Andrade, Patrícia F., & Fuchs, Francis A. S. (2022). Educação inclusiva e violência escolar: Relação entre pares. *Imagens da Educação*, 12(2), 45–71. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v12i2.56239>

- Crochík, José Leon, Dias, Marian Á. L., Freller, Cintia C., Correa, Alex Sandro, Correia, Rodrigo N. P. (2018). Hierarquias escolares: Desempenho e popularidade. *Educação e Pesquisa*, 44, e167836. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201710167836>
- Crochík, José Leon, Kohatsu, Lineu N., Dias, Marian Á. L., Freller, Cintia C., & Casco, Ricardo (2013). *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Alínea.
- Dias, Marian Á. L., Andrade, Patrícia F., Carreira, João L. C. (2023). As hierarquias escolares e a violência entre estudantes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 28. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a6059>
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (G. A. Almeida, Trad.). Jorge Zahar.
- Poteat, Paul, Mereish, Ethan, & Birkett, Michelle (2015). The negative effects of prejudice on interpersonal relationships within adolescent peer groups. *Developmental Psychology*, 51(4), 544–553. <https://doi.org/10.1037/a0038914>
- Shi, Bing, & Xie, Hongling (2012). Popular and non-popular subtypes of physically aggressive preadolescents: Continuity of aggression and peer mechanisms during the transition to middle school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(4), 530–553. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/mpq.2012.0025>

O impacto da ética na formação de professores

Florência Cassinda

Universidade da Beira Interior, Covilhã

Resumo

O desenvolvimento de sociedades em formação depende de vários factores considerados prioritários e indispensáveis. Nenhuma sociedade ou país conseguiu levar a bom termo os seus projectos em vista de desenvolvimento sem investir muito em educação. Na verdade, a vida social é um todo que tem como cerne de desenvolvimento as partes que a constituem. Entretanto, podemos afirmar sem medo de errar que a educação desempenha papel preponderante, na medida em que ela se ocupa da formação dos indivíduos, agentes de todo desenvolvimento. Pois, o desenvolvimento das sociedades que se alcança pela educação, deve em primeiro lugar dar espaço ao desenvolvimento do ser humano que se realiza desde o nascimento até à morte. Neste processo destaca-se a figura do professor agente da formação ética e política de todos. Ética e política nos nossos tempos fundam-se no argumento que exige abertura, reconhecimento, diálogo, tolerância e presença do outro. Neste sentido, na acção do professor destaca-se a formação dos sentidos, sobretudo o saber ouvir e saber escutar. Daí que a formação para a cidadania constitui matéria que os futuros professores devem dominar para além dos conteúdos; devem também aprender a capacidade de entender e de relacionar-se com o outro como ser histórico. Deste modo, o presente artigo visa reflectir sobre o impacto da ética na formação de professores, no sentido em que eles são os actores essenciais na promoção de uma educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas sociais mais flexíveis baseados na colectividade. Os professores são defensores da mudança social e actuam como catalisadores para produzi-la. Reflectir sobre o impacto da ética na formação de professores é levar à compreensão de que a educação exige uma aprendizagem contínua da sensibilidade para trabalhar com valores humanamente universais da dignidade da pessoa humana. Eis o propósito da motivação de participar neste evento internacional.

Palavras-chave: ética, formação, professores, educação, humanidade

Introdução

A educação desempenha um papel preponderante, na medida em que ela se ocupa de formar indivíduos agentes de todo desenvolvimento. O desenvolvimento de qualquer sociedade depende em grande parte da preparação educativa de seus membros. A educação de qualidade proporcionada aos membros de uma sociedade é fundamento da democracia e da justiça social e garante da organização de todas as sociedades. Nas sociedades de conhecimento, o acesso à educação de qualidade é um requisito fundamental para o exercício da cidadania. Neste sentido, a par do exercício da cidadania está a educação ética, que não pode estar descurada na formação de professores. Por isso, o presente artigo pretende reflectir sobre o impacto da ética na formação de professores. Pois, num mundo encantado pela técnica, que tende a descartar a presença do professor, ou a transformá-lo em mero operador de equipamentos electrónicos de ensino, julgamo-lo essencial na preservação e manutenção de valores, de alteridade, multiculturalidade,

tolerância e diálogo interpessoal. O contacto do humano com o humano não pode ser rompido pela intermediação da máquina, sobretudo no que tange ao processo formativo.

Neste processo e no contexto actual, ética e política exigem abertura, reconhecimento, diálogo em presença do outro, porque, como diz Charlot (2016, p. 165), “a educação é um movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite às gerações seguintes, continuando deste modo com o processo de criação da espécie”. Ora, este movimento de passagem cultural de uma geração para a outra exige presença do outro, que tem a insubstituível importância na conformação dos sentidos, como por exemplo o sentido do ouvir, porque ética e política se fundam na interlocução e o ouvir ocupa um papel central.

Na educação conhecer o outro e autoconhecer-se significa partilhar semelhanças e diferenças sobre o chão das tradições culturais das histórias familiares da religião, da etnia, do sentimento nacional. Por esta razão, torna-se imperiosa a condição ética da educação, como elemento essencial da acção pedagógica. Estes elementos esquecidos, como o afirma Severino (2014), “representam a complexidade e a responsabilidade da formação docente” (p. 10), pois na partilha destes lugares comuns e diferentes o professor encontra o sentido de sua práxis pedagógica. Daí a necessidade da formação ética dos educadores, para construir uma escola que diga algo aos seus alunos nesta perspectiva. É necessário, pois, relevar a formação do professor, enquanto agente da formação ética e política de todos.

Da mesma forma, não menos importante na educação é a formação para a cidadania, o que os futuros professores devem aprender para além do domínio dos conteúdos, pelo facto de a acção do professor passar pela capacidade de entender e relacionar-se com o outro, enquanto ser histórico, social, cultural, o que exige do professor saber ouvir o outro, para conhecer suas formas de pensar, de representar o mundo e de relacionar-se com os outros.

Na formação para a cidadania, é necessário que se relacione a cidadania com a noção de política, termo que encontra o seu apoio no vocábulo grego *polis* (cidade) e cidadania se baseia em um vocábulo latino correspondente: *civitatem*. Não obstante serem de origem etimológica diferente, os dois termos sugerem que se pense na ação da vida em sociedade ou em cidade. Cidadania e política são, portanto, indissociáveis pela razão apresentada anteriormente, por isso, o professor em formação deve associar esses conceitos em tarefa educativa, como adverte Mário Sérgio Cortela (2015, p. 53), “é necessário debater a política, e isso é debater cidadania”. O professor eticamente formado estará aberto a passar seus valores, passando do mundo da tarefa para o campo de dever ético. Pois, a escola não é, nem deve ser estranha à vida nem pode ser uma acomodação ao que não é bom para os indivíduos e para a sociedade. É, pois, responsabilidade da escola contribuir para a formação ética/política dos futuros cidadãos. Nos nossos dias, a escola precisa tornar-se a fonte primeira de um novo projecto de uma sociedade mais justa e democrática, porque como diz Francisca Severino (2014, p. 12),

A mais importante tarefa da educação contemporânea é encontrar formas de favorecer o desenvolvimento de um homem novo que, fortalecido na sua subjectividade, tenha

consciência de sua condição humana de ser com o outro e se sinta comprometido com a construção de um *ethos* da convivência humana.

De acordo com a ideia anterior, é imperioso ressaltar que toda educação deve voltar-se para os valores do reconhecimento de si a partir do reconhecimento do outro e da convivência em sociedade com o outro homem. Esta deve ser a mais importante tarefa de todo e qualquer projecto educativo.

2. Enquadramento teórico conceptual

2.1. Ética

Em qualquer trabalho científico é exigido que antes de se abordar um determinado assunto se comece por fazer a conceptualização dos conceitos que gravitam sobre o mesmo para melhor compreensão sobre o que pretende elucidar. Assim, nos ocuparemos primeiramente do conceito “Ética”, começando pela definição etimológica e conceptual do mesmo, vale destacar que ética é um termo que tem sua origem no grego “*ethos*” com o significado de conduta, modo de ser, mas também morada ou habitação. Portanto, esse significado é aplicado tanto ao indivíduo como a grupos da sociedade. De outro modo, ética também se traduz do latim “*mos*” (singular) e “*mores*” (plural), que vêm a significar costume ou costumes, hábito, daí deriva então a palavra “Moral”. Não obstante esta aproximação etimológica, destaca-se a distinção entre ética e moral, pois ética não é necessariamente equivalente à moral, pelo facto de que o primeiro é mais amplo, enquanto o segundo é mais restrito, mais circunscrito.

O étimo grego “*ethos*” foi traduzido na Filosofia Ocidental por Aristóteles. A ética seria assim o conjunto de saberes que se ocupa das ideias morais justificadas dos valores morais, incluindo também o vital, o útil, o lógico, o estético e o religioso. Em Aristóteles houve desde logo a atribuição de uma grande importância ao pensamento ético, ou não fosse Ética uma segunda natureza para a pessoa humana. Deste modo, tanto “*ethos*” (carácter) como “*mos*” (costumes), fazem referência a um tipo de comportamento propriamente humano, que não é conatural ao homem, pois que vai adquiri-lo por hábito, pela educação ou pela cultura. Portanto, a ética pode ser definida como manifestação da pessoa através do seu modo de agir ou ainda, segundo a definição de Paul Ricoeur (2007), a Ética reflecte a “intenção de uma vida boa, com e para com os outros em instituições justas”. A vida boa é a expressão de Aristóteles para se referir à finalidade última da acção humana. Pois toda acção deve ter em conta a vida boa, o bem-estar para si e para os outros.

Portanto, partindo da definição do filósofo Paul Ricoeur, sobre o conceito de ética, compreende-se que a ética visa o bem-estar da pessoa enquanto em relação com os outros em instituições justas. Assim, a compreensão ética em Ricoeur é representada por um triângulo, o chamado triângulo ético, constituído pelos pólos Eu, Tu e Ele, este último é tomado como neutro, referido não a pessoas, mas a instituições, que se querem justas. Nesta tríade o Eu tem a responsabilidade pelo cuidado de si mesmo e pelo outro. Estes três pólos constituem a intenção

ética segundo Ricoeur (1985). Por conseguinte, toda ética radica na pessoa humana, como fonte e produtora de valores. A pessoa não é uma simples entidade psicofísica ou biológica redutível, porque nela existe algo que representa uma possibilidade de inovação e de superação, onde se pode encontrar o princípio de educabilidade. Por isso, toda educação reside no princípio ético do aperfeiçoamento de si ou na realização de si mesmo.

2.2. Formação

Formação é um substantivo feminino, que se traduz pelo acto ou efeito de formar ou de se formar. É um conjunto de conhecimentos adquiridos referentes a uma área científica, ou exigidos para exercer uma determinada actividade. Pode ser entendida também a transmissão de conhecimentos, valores morais ou intelectuais. Formar é conferir uma forma a uma configuração estrutural; é conceder uma configuração a alguma coisa informe. No campo da educação estaremos a falar de transmissão de conhecimentos de valores, competências, valências, habilidades cognitivas e psicomotoras a alguém a fim de prepará-lo para exercer uma determinada função. Neste contexto estamos a tratar de preparação de futuros professores que se ocuparão de cuidar de crianças e jovens, que esperam de seu professor conhecimentos de diversas áreas do saber, sobretudo as que estão voltadas para a educação ética, educação para valores.

A temática que nos propomos reflectir, que é o impacto da ética na formação de professores, analisa de igual modo os principais interesses assentes na formação de professores na sociedade angolana, em particular no Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga a Mbande. A formação de professores nas sociedades educativas, constitui sempre uma necessidade urgente em todas elas. Porém, não basta a preocupação com a formação desses agentes voltada apenas para a aquisição de conhecimentos, é importante que se oriente de igual modo, para a aquisição de competências, habilidades, emoções, atitudes e valores de cada professor, a fim de estar em condições de transmiti-los aos seus alunos, como afirma Imbernón (2016). De referir que na instituição em causa e nos referidos cursos, vocacionados a formar professores, verifica-se a falta da unidade curricular referente à ética. O que constitui grande preocupação, pois nos parece dar-se pouca atenção na formação ética do professor e consequentemente do próprio aluno, porque, como se sabe, ninguém ensina o que não aprendeu. A maior preocupação se prende com maior incidência da formação a nível cognitivo que a nível de valores.

Hoje mais do que nunca há maior necessidade de se tratar da ética por conta das mudanças de orientação ocorridas nas últimas décadas. Por isso, Imbernón (2016) lembra-nos algumas dessas mudanças, como:

O ensino por competências, a concentração da aprendizagem nos alunos, a relação com a ciência a tecnologia, a sociedade, a inovação e a sustentabilidade na sociedade da informação e do conhecimento, sobretudo a crise das instâncias de socialização que assumiam formar as pessoas em ética ou valores da comunidade. (p. 171)

Estes elementos, que se parecem perdidos do ponto de vista da educação, constituem um imperativo necessário de desenvolver competências éticas na formação docente, para impulsionar nos processos de construção de sociedades mais justas e equitativas na gestão comunicativa com os seus colegas e na relação com a comunidade.

Assim, em torno do conceito “formação” que constitui o ponto focal, formar é exactamente dar forma a algum objecto informe, é portanto devolver dignidade ao ser humano, sobretudo a formação ética para o professor, constitui o elemento importante, se entendermos a ética como instrumento fundamental na formação de atitudes e emoções, quiçá, na formação do comportamento humano para a sã convivência.

2.3. Professores

2.3.1. Missão do professor

Ser professor é exercer uma profissão ou vocação de ajudar ao serviço do desenvolvimento total dos alunos. A missão do pão do professor não consiste simplesmente em transmitir conhecimentos, a fim de os outros os assimilarem, ou memorizarem, consiste sim em auxiliar o aluno, através de alguns pontos de referência essenciais e da sua orientação, e sobretudo adquirir ele mesmo esses conhecimentos, desenvolvendo as suas capacidades, a formar os seus juízos e assimilar valores, adquirir atitudes válidas. É missão do professor, enquanto agente de transformação e socialização, estar atento aos acontecimentos, fazer perguntas, sugerindo respostas, corrigindo desvios e orientando comportamentos.

Importar realçar que o ensino é antes de mais uma relação humana, relação entre pessoas, um diálogo consciente de professor e alunos, inconsciente dos dois lados, consciente do lado do professor e inconsciente dos alunos, consciente deste e inconsciente daquele. Isso acontece efectivamente, pela razão de que o professor, de acordo com (Veiga, 2012), deve dar conta de que ele próprio é também matéria da sua exposição, pois a sua influência vai dever-se mais àquilo que é do que àquilo que diz. O professor é, portanto, modelo e testemunha de valores e contra-valores, por isso, lhe é exigido que seja especialista e mestre em humanidade, para além da sua especialidade. O professor deve aparecer diante dos alunos como um servidor e discípulo da verdade em relação à qual se situa, convidando os alunos a adaptarem a mesma atitude e sentindo-se unidos na mesma vocação de peregrinos da verdade, na linguagem de Veiga. O professor em sua actividade docente que trabalha para mudar a sociedade é, pois, elemento importante, senão mesmo peça fundamental, cujas ações têm grandes reflexos na sociedade.

2.4. Educação: Definição do conceito

2.4.1. Aproximação etimológica

Por educação, entende-se a acção e o produto (efeito) de educar.

- “**Educar**” provém do verbo latino *educare* que significa cuidar e tratar (das plantas, dos animais, das crianças). Assim, de acordo com esta etimologia, a educação seria uma acção exercida do exterior sobre alguém que não seria sujeito e actor da sua própria educação. A acção de educar concretizar-se-ia numa imposição, numa coerção, no extremo, numa domesticação, num adestramento.
- “**Educar**”, segundo alguns autores, provém do outro verbo latino: *educere*, cujo significado é fazer sair, retirar de dentro, facilitar o desabrochamento. Neste segundo momento, a educação deixaria de ser uma acção exercida do exterior sobre alguém, passando a ser um acto que nasce do próprio sujeito.

Apreciação crítica. A segunda definição etimológica mais favorável ao conceito actual de educação esbarra, no entanto, com a dificuldade de não ser reconhecida pela maioria dos especialistas em filologia. A primeira, filologicamente mais correcta, esbarra com a inactualidade da noção de educação entendida como uma acção exterior sobre alguém. Em suma, poder-se-á dizer que o recurso a uma aproximação etimológica do vocábulo educação não nos ajuda muito a definir com rigor o que hoje entendemos por educação.

2.4.2. Educação como acolhimento

O verbo *acolher* (do latim *accolligere*) relaciona-se com receber quem chega; dar ou receber guarida; abrigar albergar hospedar; atender; dar crédito; escutar; dar ouvidos; aceitar. Acolher opõe-se a expulsar e sobretudo a indiferença. *Accolligere* comporta também o sentido do vínculo da ligação da relação, porque se refere ao que liga, ata, aperta, o que pode sugerir uma relação de dependência como condição ou restrição. Como oferta de refúgio, implica uma disposição para receber, para oferecer um lugar a quem chega, um afastamento da apropriação para o oferecimento, generosidade. O substantivo acolhimento, ao designar modo de receber ou ser recebido, encontra o adjectivo “acolhedor” a afabilidade, a gentileza, a amabilidade e hospitalidade, a hospitalidade que caracterizam atitude e a atenção incondicionais face ao estranho e ao desconhecido (AAVV, 1999).

Adalberto Dias de Carvalho (1994) diz que Kant, nas suas reflexões sobre a educação, parte da “constatação da especificidade antropológica da *educabilidade*” procurando avaliar os pressupostos e retirar as consequências. Com efeito, Kant considera que, por detrás da educação, está a perfectibilidade da natureza humana (Kant, 1803/1984) e que o homem é o único ser susceptível de educação. Os animais poderão necessitar de protecção e de alimento, mas, no restante, estão já providos de tudo pelo instinto. O homem é o único ser que necessita de ser educado e só pela educação pode chegar a ser homem.

Deste modo, a educação não deve ser feita para o imediato, conforme ao presente, mas em ordem a um estado futuro melhor da espécie humana, ou seja, “conforme à ideia de humanidade e do seu completo destino” (Kant, 1803/1984).

O único caminho que o homem tem para se realizar como ser moral e como ser construtor autónomo do seu próprio destino é fazer com que a sua vontade de desejar se determine pelo imperativo da razão prática. A vontade humana não está infalivelmente determinada pela razão, «não é *em si* plenamente conforme à razão» (Kant, 1797/1985), e pode, portanto, determinar-se por outros móveis alheios ou mesmo contrários à lei moral, que é a lei da razão prática. Neste caso, porém, não há verdadeira autonomia:

Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, *em qualquer outro ponto* que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objectos, o resultado é então sempre a *heteronomia*.

Estas palavras de Kant (1781/1994) mostram que é a autonomia da vontade que confere a suprema dignidade ao homem e o eleva acima da natureza, fazendo dele um ser inteligível. No mundo da natureza, o homem é fenómeno entre os fenómenos, submetido, portanto, ao determinismo e limitado, no seu conhecimento, pela experiência. Mas o homem não é só um sujeito cognoscente; é também, e sobretudo, um sujeito moral, uma pessoa. Nesta qualidade não está condicionado pelas leis determinantes do mundo natural; situa-se, antes, no mundo numenal, no domínio inteligível, agindo segundo fins que ele próprio se coloca como ser autónomo e livre. Na razão prática, “a vontade é concebida como independente das condições empíricas, por conseguinte, como vontade pura determinada pela *simples forma da lei*”. A lei determinante da vontade é a lei moral, e por este princípio absolutamente incondicional da razão prática, o ser humano torna-se legislador de si e constrói-se como pessoa autónoma. A razão legisla, contudo, para um ser cuja vontade não é inteiramente determinada por ela e, por isso, a lei moral apresenta-se como dever e assume a forma dum imperativo categórico, que se exprime assim: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1797/1985).

Este imperativo é válido para todos os seres racionais e é lei para toda a vontade humana. Ora, como a humanidade existe como fim em si, e não “como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade”, o imperativo prático pode assumir esta fórmula: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (Kant, 1781/1994). Segue-se, como refere Kant, que todo o ser racional, como fim em si, terá de considerar-se como legislador universal e as suas máximas, ou princípios subjectivos do querer, devem coincidir com o princípio objectivo, ou seja, com a própria lei moral. A moralidade apresenta-se, assim, como “a única condição que pode fazer de um ser racional um fim em si mesmo, pois só por ela lhe é possível ser membro legislador no reino dos fins”.

A lei moral, que se impõe como dever, revela também a liberdade da pessoa. Com efeito, seria absurdo que a lei se apresentasse como dever a um ser absolutamente condicionado. Deste modo, a liberdade, no sentido prático, é a independência «frente à *coacção* dos impulsos da sensibilidade»

(Kant, 1781/1994) e o fundamento intrínseco da obrigação moral. Pela lei moral toma-se consciência da liberdade; esta, por sua vez, é condição de possibilidade da moralidade: a lei moral é a *ratio cognoscendi* da liberdade e a liberdade é a *ratio essendi* da lei moral.

A moralidade manifesta, então, a suprema dignidade da pessoa, como ser livre, autónomo, fim em si. E esta é a finalidade suprema da educação: construir um mundo melhor, construir a perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual tem disposições (Kant, 1803/1984). Como estas disposições se não desenvolvem por si mesma, a educação é o maior e mais difícil problema que pode ser colocado ao homem. A educação só pode avançar pouco a pouco, não sendo obra de uma, mas de todas as sucessivas gerações. O destino da humanidade, o desenvolvimento de todas as disposições naturais do homem, não é atingível pelo indivíduo, mas pela espécie humana.

Ao aderir à crença de que a educação vai melhorando constantemente e que cada geração pode ser um passo para a perfeição da humanidade, Kant manifesta, como Rousseau, o optimismo pedagógico típico da ilustração. A natureza humana é perfectível e desenvolver-se-á cada vez mais graças à educação. Por ela, o homem pode libertar-se das grilhetas da sua menoridade, que se lhe tornou quase uma segunda natureza, e ascender à autonomia intelectual: *sapere aude!* À maioridade intelectual deve unir-se a autonomia moral, pois um homem pode ter um espírito muito formado, “mas estar moralmente mal-educado e ser uma criatura má” (Kant, 1803/1984).

A educação, cujo objectivo é conduzir o homem a sua própria humanidade, tem também a finalidade de aperfeiçoá-lo, sempre na perspectiva de que a educação é acção de formar e enriquecer o espírito pela transmissão do saber e pelo estudo.

2.5. Humanidade

O conceito de humanidade é do étimo latino *humanus* de *homo*, homem. O conceito de humanidade construiu-se em oposição ao de animalidade. Descartes, por exemplo, diz que existe diferença de natureza entre o Homem e o animal, pelo facto de que só o Homem é capaz de pensar, de ter consciência e linguagem; é, segundo a antropologia e a sociologia, detentor de cultura e da história.

Humanidade para Augusto Comte diz respeito à colectividade, que transcende os homens particulares, isto é, os indivíduos. Do ponto de vista da moral, é uma capacidade que funda o respeito, pois o homem é um ser capaz de se representar como fim em si mesmo, pessoa que se deve respeitar. Na *Metafísica dos Costumes*, Kant afirma que a humanidade é o que confere ao homem o seu carácter sagrado, que obriga a dirigir-se ao outro e a si próprio. A humanidade é, portanto, o outro em mim, não me pertecendo a mim mesmo, ou seja, sendo impedimento para que o outro se aproxime de mim.

A unidade da humanidade radica na essencial sociabilidade do ser humano, vocacionado a construir-se e a construir em colaboração com os outros homens e com Deus. A unidade universal da família humana é considerada um facto perene pela razão de ter por membros seres humanos, todos iguais por dignidade natural, como se pode ler na constituição Pastoral do Concílio Vaticano

II (GS, 30ss.). Por conseguinte, a interdependência cada vez mais estreita e extensiva a nível global faz com que o bem comum se torne cada vez mais universal e que por este motivo, haja implicação em direitos e deveres respeitantes a todo género humano (GS, 26).

Portanto, a humanidade é designada como o conjunto de todos os homens, que vem desde os tempos antigos, e que forma a unidade de seres que integram a família humana com direitos e deveres, da fraternidade e de igualdade.

3. O impacto da ética na formação de professores

Feita a definição de termos e conceitos que sustentam o nosso tema eis o momento de reflectir sobre o assunto. Para o efeito, colocamos a seguinte questão: a ética impacta a formação de professores dos cursos de ensino de geografia e de matemática, no Instituto Politécnico da Universidade Rainha Njinga a Mbande em Malanje Angola? Outra questão que se coloca é a seguinte: a reflexão ética é necessária na formação de professores?

Com esta questão, objectivamos compreender o impacto da ética na formação de professores naquela instituição em causa. Tudo porque se verifica hoje que algumas grelhas curriculares dos cursos nas áreas de ensino não integram a unidade curricular de ética.

Severino e outros (2014) referenciam uma autoridade ética que deve tomar como solo básico “a inserção no mundo das pessoas envolvidas e a fundamental dimensão ontológica do humano à humanidade” (p. 34). Sugerem por isso a autoridade ética, tenha presente o projecto de uma sociedade feliz para todos, que implica respeito à dignidade humana e este, por sua vez, passe por uma autoridade pedagógica, que tem como tarefa garantir a organização de relações entre educação e comunidade, a fim de moldar comportamentos individuais e sociais, que proporcionem convivências sadias.

No desenvolvimento de uma formação voltada para a cidadania, torna-se importante que a escola se torne num espaço aberto para o diálogo e para o questionamento crítico, e se encare o ser humano como sujeito e agente de uma educação escolar aberta a tender às necessidades dos diferentes grupos sociais. É, portanto, imperiosa a formação ética e política do professor, que a priori, garanta a mudança de si, para *a posteriori*, garantir mudanças aos seus alunos.

Pelo imperativo ético, pretende-se que se construa uma escola que actue na formação do cidadão, porém exige-se que essa condição passe em primeiro lugar pela cidadania docente. Necessita-se, porém, que a possibilidade de mudanças passe pela atitude crítica do professor, com consciência de sua posição no ambiente social, situação que envolve estudos e conhecimento de ética e política com vista ao modelo de crescimento do próprio homem.

De referir que de acordo com a afirmação de Severino et al. (2014, pp. 48–49), “as questões éticas e políticas na educação visam a uma apropriação conceitual da actividade docente, permitindo ao professor com sólida formação nesses campos, melhores condições de fazer escolhas de analisar criticamente os projectos educacionais”. Deste modo, o professor que não estiver munido com ferramentas éticas e políticas, não estará à altura de fazer reflexões de género,

nem mesmo estará em condições de transmitir valores de coragem e fazer análise crítica e reflexão face aos desafios do mundo actual.

De notar que, a questão ética como reflexão sobre o acto moral que legitima nossas relações sociais, tem a missão de introduzir no ambiente educativo a dimensão do sujeito. A ética capacita-nos a questionar os princípios e os fundamentos do campo humano, leva-nos a pensar o humano como um ser singular. Portanto, a questão ética não pode desvincular-se da fundamentação cultural que nos encaminha para reconstrução e reorganização de conceitos que nos ajudam a comparar, intervir, escolher e decidir sobre nossas trajectórias como seres histórico-sociais. Pois a ética procura reconhecer a singularidade essencial do ser humano, com o objectivo de romper com os modelos de formação de um sujeito-objecto, sem se comprometer em transformar a experiência educativa em mero treinamento técnico, na linguagem de Paulo Freire (1997), citado por Severino (2014, p. 49).

É pela ética que somos levados a assumir uma atitude de desvelamento, substituindo uma educação bancária, por uma acção verdadeiramente democrática e mais profunda, numa perspectiva de relações pedagógicas de autonomia, em direcção ao outro sujeito e superando as marcas da natureza, da história, da cultura e da sociedade. (2014)

Desta forma, chegamos a conclusão de que a ética tem sim um grande impacto na formação dos professores, pelo de facto de que o estudo levado à cabo com a participação dos alunos em formação no Instituto Politécnico da Universidade em Malanje, constatou-se que na realidade faz falta na grela uma unidade sobre a ética, a fim de completar a formação do futuro professor, pois a compreensão do outro na relação passa efectivamente pelo conhecimento de si. Neste quesito, os entrevistados foram unânimes em sugerir que se faça revisão da grelha curricular, a fim de se introduzir a cadeira de ética.

Enfim, a ética é fundamental!

Referências bibliográficas

- AAVV. (1999). Logos: Enciclopédia luso-brasileira de filosofia 2. Verbo.
- Carvalho, Adalberto D. (1994). Utopia e educação. Porto Editora.
- Charlot, Bernard (2016). Da relação com o saber às práticas educativas. Cortez.
- Cortela, Mário Sérgio (2015). Educação, convivência e ética: Audácia e esperança. Cortez.
- Imbernón, Francisco (2016). Qualidade do ensino e formação do professorado: Uma mudança necessária. Cortez.
- Kant, Immanuel (1984). Pedagogía. Akal. (Trabalho original publicado em 1803)
- Kant, Immanuel (1985). Fundamentação da metafísica dos costumes. Edições 70. (Trabalho original publicado em 1797)
- Kant, Immanuel (1994). Crítica da razão pura. Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original publicado em 1781)
- Severino, Francisca E. S. (Ed.). (2014). Ética e formação de professores: Política, responsabilidade e autoridade em questão. Cortez.
- Veiga, Américo (2012). A educação hoje. Perpétuo Socorro.

Crónica de uma morte não anunciada: A falta de professores profissionalizados no sistema público de educação

Paulo Jorge Santos*

Faculdade de Letras, Departamento de Filosofia, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

A criação de cursos para a formação de professores é relativamente recente em Portugal. Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, institui-se um sistema de formação para a docência cuja estrutura se manteve inalterada até 2007, data a partir da qual passou a ser exigida a obtenção do grau de mestre para a habilitação profissional. Todavia, as necessidades do sistema educativo ao nível da profissionalização de professores, especialmente entre as décadas 60 e 80, nunca foram completamente satisfeitas. A partir do início deste século, com a combinação entre a diminuição do número de estudantes no sistema de ensino e a formação de docentes instalada nas instituições do ensino superior, começou a emergir a percepção de que os cursos de formação de professores não tinham saídas profissionais. A procura por estas formações baixou de forma substancial e durante muito tempo não se antecipou que a aposentação dos docentes iria colocar desafios sérios ao sistema público de educação. Só recentemente é que se começou a perceber estarmos perante um problema para o qual não existem soluções fáceis. Nesta comunicação descrever-se-á de forma sucinta a história deste processo e analisar-se-ão as razões que estiveram na sua base.

Palavras-chave: formação inicial de professores, sistema educativo, escolaridade obrigatória

Chronicle of an unforetold death:

The lack of training for professional teachers in the public education system

Abstract

The creation of teacher education courses is relatively recent in Portugal. The publication of the Fundamental Law on the Education System in 1986 established a teacher training system, the structure of which remained unchanged until 2007, when a master's degree became a statutory requirement for professional qualification. However, the needs of the education system in terms of teacher professionalisation, especially between the 1960s and 1980s, were never fully addressed. From the beginning of the 21st century, a decreasing number of students in the public education system, combined with the establishment of teacher education in higher education institutions, reinforced the perception that such courses offered limited career prospects. Demand for these courses fell substantially, and for a long time, no measures were implemented to anticipate the serious challenges that the impending retirement of teachers would pose to the public education system. Only recently has attention been paid to this problem for which there are no easy solutions. This paper provides a brief historical overview of this process and examines its underlying factors.

Keywords: initial teacher education, education system, compulsory schooling

* Correspondência: pjsosantos@sapo.pt

Chronique d'une mort annoncée:

Le manque de formation des enseignants professionnels dans le système éducatif public

Résumé

La création de cours pour la formation des enseignants est relativement récente au Portugal. Avec la publication de la *Lei de Bases do Sistema Educativo* (loi fondamentale sur le système éducatif) en 1986, un système de formation à l'enseignement a été mis en place, dont la structure est restée inchangée jusqu'en 2007, date à partir de laquelle l'obtention d'un master est devenue obligatoire pour l'habilitation professionnelle. Cependant, les besoins du système éducatif en matière de professionnalisation des enseignants, en particulier entre les années 60 et 80, n'ont jamais été complètement comblés. Depuis le début de ce siècle, avec la combinaison de la diminution du nombre d'élèves dans le système public d'éducation et de l'offre de formation des enseignants assurée par les établissements d'enseignement supérieur, a commencé à émerger la perception que les cursus de formation des enseignants ne débouchaient pas sur des opportunités professionnelles. La demande pour ces formations a considérablement diminué et, pendant longtemps, on n'a pas anticipé que le départ à la retraite des enseignants poserait de sérieux défis au système éducatif public. Ce n'est que récemment que l'on a commencé à prendre conscience que nous sommes confrontés à un problème pour lequel il n'existe pas de solutions simples. Cette communication présentera brièvement l'historique de ce processus et analysera les raisons qui en sont à l'origine.

Mots-clés: formation initiale des enseignants, système éducatif, scolarité obligatoire

Introdução

Nos últimos anos Portugal tem-se confrontado com a falta de professores profissionalizados no sistema público de educação. O problema passou a dominar a agenda mediática, sendo objeto de disputas políticas, estando na origem de decisões legislativas marcadas por alguma controvérsia. A questão que fica por responder é a de saber quais os processos que fizeram com que, quer o poder político, quer a própria academia, não conseguiram antecipar este desenvolvimento e desenhar políticas públicas destinadas a enfrentar um desafio que se afigura complexo. Neste texto é nosso objetivo tentar responder a esta questão, ainda que de uma forma sucinta.

Formação de professores e sistema educativo português

No nosso país a criação de cursos de formação de professores é relativamente recente. Entre 1930 e 1970 essas formações não existiram, com duas exceções. Os professores do 1.º ciclo, então designados professores primários, eram formados nas Escolas do Magistério Primário, fundadas em 1930, enquanto os professores de educação física obtinham a sua formação no Instituto Nacional de Educação Física que iniciou o seu funcionamento em 1940 (Campos, 1995; Pacheco & Flores, 1999; Santos & Martins, 2016). Para os restantes professores a profissionalização para a docência envolvia o recrutamento de pessoas com uma formação superior obtida na área das disciplinas a lecionar. O que não deixa de ser paradoxal é que numa elevada percentagem de casos eram docentes com uma experiência de ensino de vários anos, embora possuísem um vínculo contratual precário. O processo de profissionalização implicava a conclusão de um Curso de

Ciências Pedagógicas, ministrado nas Faculdades de Letras, de um estágio em contexto escolar com uma duração que variou entre dois anos, até 1969, e um ano depois, após essa data. A conclusão da profissionalização implicava ainda a aprovação num Exame de Estado (Campos, 1979; Teixeira & Pintassilgo, 2011).

Foi apenas a partir do início da década de 70 que as instituições do ensino superior começaram a ministrar cursos de formação inicial de professores num processo que esteve longe de ser linear (Santos & Martins, 2016). As Faculdades de Ciências das universidades clássicas foram as primeiras a abrirem cursos relacionados com as suas áreas científicas, seguindo-se, em momento posterior, as então designadas Universidades Novas que tinham sido criadas na fase final do antigo regime no âmbito da Reforma Veiga Simão. Já no início da década de 80 as Escolas Superiores de Educação, integradas no ensino superior politécnico, começaram a assegurar a formação de educadores de infância e dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Por fim, só no final da década de 80 é que as Faculdades de Letras iniciaram a formação de professores relacionada com as suas áreas de formação.

A evolução das políticas públicas relacionadas com a educação no regime da segunda república foi objeto de uma análise compreensiva por Nóvoa (1997) e não a iremos retomar, exceto para os objetivos que pretendemos atingir. O autor identifica quatro fases distintas na organização das políticas educativas no decurso da ditadura. No período que se estende de 1960 a 1974 o regime político, tendo em conta as alterações económicas que se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial, vê-se obrigado a providenciar uma maior abertura do sistema educativo tendo em conta o atraso educacional português que prejudicava o desenvolvimento económico do país. As teses do capital humano, que emergiram na década de 1950, tiveram implicações políticas a nível global e o nosso país não escapou à sua influência, embora limitadas pelas especificidades próprias do regime político de então. A adesão de Portugal à Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA) e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que ocorreram em 1960, tiveram um impacto significativo nas políticas públicas relacionadas com a educação, sendo igualmente de realçar a participação do nosso país no Projeto Regional do Mediterrâneo (Madeira, 2023). É neste contexto que em 1964 a escolaridade obrigatória passa a ser o 6.º ano de escolaridade. De igual forma, a partir de 1973, a já mencionada Reforma Veiga Simão, que ficou em grande parte por concretizar, previa o alargamento da escolaridade obrigatória para o 8.º ano de escolaridade.

A partir do início da década de 1970 tornou-se claro que a formação de professores não conseguia acompanhar o ritmo de expansão do sistema educativo e do número crescente de alunos nas escolas (Formosinho & Machado, 2009). O número de candidatos à realização do curso de profissionalização para a docência a que anteriormente fizemos referência era muito superior aos lugares disponíveis nas escolas onde os estágios tinham lugar e a diminuição da sua duração, já mencionada, foi uma decisão pragmática que visava aumentar o número de professores profissionalizados nos estabelecimentos de ensino.

A revolução do 25 de abril de 1974 teve consequências muito significativas no que respeita ao sistema educativo em geral e à formação de professores em particular. A instabilidade política que se seguiu à revolução, com uma sucessão de governos que dificultaram a concretização de políticas consistentes e duradouras, foi uma característica do período pós-revolucionário. Segundo Campos (1979), a política de formação de professores a seguir à revolução definiu-se pela negativa, com a extinção ou suspensão de medidas neste domínio e de outras que não tiveram seguimento ou que se revestiram de um carácter transitório. Todavia, o poder político deparou-se com um elevado número de professores que lecionavam nas escolas que não eram profissionalizados. Neste contexto foram tomadas várias medidas com o objetivo de ultrapassar este problema, mas em grande parte caracterizadas por uma falta de coordenação e articulação.

A década de 80 caracterizou-se por uma aposta muito significativa do poder político na profissionalização em serviço dos professores (Nóvoa, 1995). O número crescente de estudantes no sistema educativo implicou a entrada de um número muito elevado de docentes sem as necessárias habilitações, ao nível académico e pedagógico, provocando desequilíbrios substanciais (Loura, 2020). Estima-se que no ano letivo 1978-1979 a percentagem de docentes dos ensinos preparatório e secundário sem habilitação profissional era superior a 60% (Ferreira & Mota, 2013). É neste contexto que são lançados três programas sucessivos que visaram responder a este desafio que implicavam manter os docentes nas escolas com um horário reduzido e assegurar a sua profissionalização. São eles a profissionalização em exercício (1980), a formação em serviço (1985) e a profissionalização em serviço (1988). Convém ainda ter presente que com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 a escolaridade obrigatória passou a abranger os jovens de 15 anos, aumentando os problemas de um sistema que se encontrava fortemente pressionado pelas razões que referimos anteriormente.

No decurso do início da década de 90 assiste-se ao crescimento muito significativo do ensino superior privado que até então tinha uma expressão residual (Seixas, 2000). Este desenvolvimento, que procurou dar resposta aos estudantes que pretendiam obter uma formação ao nível do ensino superior, mas que não conseguiam ingressar no ensino público, foi acompanhado de uma forte discussão sobre as condições em que as instituições privadas foram fundadas e autorizadas a funcionar. No ano letivo 1996/1997 mais de 35% dos estudantes do ensino superior frequentavam instituições privadas (Ministério da Educação, 1998), na maioria dos casos em cursos que, pela sua natureza, implicavam um menor investimento por parte das instituições, como foi o caso de cursos de gestão, direito e ciências sociais. Uma aposta muito significativa neste contexto incluiu também a formação inicial de professores.

Com o objetivo de assegurar a qualidade da formação inicial de professores, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) em 1998, com o objetivo de garantir a adequação dos cursos de formação de professores às exigências do desempenho docente nas escolas face à profusão de cursos neste domínio, nomeadamente no ensino superior privado. O INAFOP iniciou um processo de acreditação de várias dezenas de cursos, mas o

organismo acabaria por ser extinto em 2002, colocando fim a um processo que só viria a ser retomado em 2007 com a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

No início do século a situação começou a mudar de forma muito significativa. A colocação de professores profissionalizados no sistema público de educação tornou-se crescentemente difícil e a sua vinculação implicava um período longo, por vezes de muitos anos, de circulação entre várias escolas (Baginha, 2006). Esta mudança resultou da convergência de dois fenómenos. O mais relevante foi indiscutivelmente a diminuição da taxa de natalidade e do decréscimo de estudantes no sistema público de educação. O limite de substituição de gerações ocorre quando cada mulher tem uma média de 2,1 filhos, indicador este que em 1982 não foi atingido pela primeira vez, diminuindo sistematicamente desde então, com uma ligeira inflexão nos últimos anos. Portugal regista presentemente um dos mais baixos níveis de fecundidade da Europa e do mundo. Simultaneamente, a capacidade instalada ao nível da formação inicial de professores tinha ultrapassado as limitações das décadas anteriores e mostrava-se agora excedentária face às necessidades do sistema.

O que parece certo é que começou a instalar-se a percepção de que os cursos de formação inicial de professores constituíam um caminho para o desemprego e a procura por estas formações diminuiu de forma acentuada. Embora não existam estatísticas disponíveis, parece ser razoável admitir que um número elevado de professores profissionalizados abandonaram a docência como projeto profissional enveredando por outras profissões que lhes garantiam uma maior facilidade de integração profissional e melhores salários.

O próprio poder político não deixou de reconhecer que a situação se tinha modificado significativamente no que respeita aos docentes dos ensinos básico e secundário. Ficaram célebres as declarações do ministro da educação Nuno Crato, em setembro de 2012, nas quais afirmou que existiam professores a mais e que por via da forte redução da população escolar a diminuição do número de docentes era inevitável. O problema da falta de professores profissionalizados no sistema público de educação parecia ter sido definitivamente ultrapassado.

O cenário que ninguém antecipou

Tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de tentar identificar artigos que mencionassem a falta de professores no sistema público de educação desde 2000 como um problema com que Portugal se iria defrontar. Não conseguimos encontrar nenhum até 2019, como posteriormente referiremos. Aparentemente esta questão não foi considerada como um cenário que viria a tornar-se realidade. A falta de planeamento que Ponte (2006) identifica como um dos problemas que afetam a formação inicial de professores em Portugal implica a percepção pública dos mesmos, mas no que respeita à falta de professores profissionalizados, essa percepção parece não ter existido até muito recentemente.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) permitiu-nos obter informação muito relevante sobre a questão que nos encontramos a analisar. Sendo um órgão independente com funções

consultivas em matéria de política educativa, com uma composição muito abrangente, publica estudos e pareceres, sendo o mais relevante o relatório anual sobre o estado da educação. Ao analisarmos o período que se estende de 2000 a 2021, não encontramos nenhuma referência à potencial falta de professores no sistema educativo, embora deva frisar-se que desde 2010 o envelhecimento do pessoal docente é referido em todos os relatórios sobre o Estado da Educação. Todavia, não são antecipadas consequências desta situação ao nível de políticas futuras suscetíveis de serem adotadas para lidar com a substituição dos docentes que se aposentam.

Em 2015 o CNE publicou as comunicações proferidas num seminário sobre formação inicial de professores que teve lugar na Universidade do Algarve. O que se destaca nesta publicação, que contou com prestigiadas figuras do mundo académico da área das Ciências da Educação, é a quase completa ausência de antecipação da falta de professores. Apenas Conceição (2015) menciona o envelhecimento da classe docente provocada pela “diminuição da população escolar que não justificou a continuação de entrada de novos professores no sistema” (p. 150).

No ano seguinte o CNE (2016) apresentou uma recomendação sobre a condição docente e políticas educativas. Neste documento é referido o envelhecimento crescente do corpo docente das escolas e o número pouco significativo de novos professores que entram no sistema em todos os níveis de educação. São apresentadas várias considerações sobre o tópico em análise e no final formulam-se 10 recomendações. Nenhuma delas refere a falta de professores como um problema que poderia vir a ocorrer no futuro.

O ano de 2019 parece marcar o início de um ponto de viragem que importa salientar. O CNE (2019) publicou um estudo sobre o regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. Pela primeira vez, ainda que de uma forma algo tímida, referem-se que as tendências alvo de análise que podem indiciar “uma carência mais generalizada de [professores] num futuro próximo, devido ao envelhecimento da população docente e previsíveis aposentações” (p. 7). O documento afirma que até 2030 mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderá reformar-se, embora os dados que sustentem tal afirmação sejam apresentados de forma algo superficial, não sendo apresentadas medidas suscetíveis de limitar as consequências mais graves desta evolução.

Firmino (2019) identificou igualmente um cenário de falta de professores num prazo relativamente curto. Nas suas palavras:

Se olharmos para o 3º ciclo e para o ensino secundário, onde há pessoas ainda por recuperar para o sistema e a natalidade se calhar não vai ser sentida tão negativamente, possivelmente daqui a 10 ou 15 anos – se não for antes – vamos estar a discutir que precisamos de mais professores (p. 34).

Infelizmente estas afirmações não são sustentadas num estudo minimamente credível, não sendo analisados cenários quantitativos quer a nível global, quer por grupos de recrutamento.

O testemunho de Luísa Loura (2023) é particularmente relevante para o tema que nos encontramos a analisar tendo em conta o cargo de Diretora-Geral de Estatísticas da Educação e

da Ciência (DGEEC) que ocupou de 2012 a 2019. Na sequência de um pedido que recebeu de dados do CNE, que teve lugar em 2019, com o objetivo de realizar uma análise dos impactos associados ao envelhecimento do corpo docente e da capacidade instalada de formação de novos professores, percebeu, pela primeira vez, que a situação se afigurava preocupante. O ritmo de aposentações na carreira docente era muito superior aos estudantes que se formavam nos mestrados em ensino e o desequilíbrio a curto prazo era inevitável.

O ano de 2021 mudou completamente a percepção sobre a falta de professores no sistema educativo português. Na sequência de um estudo encomendado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (2021) descreve-se um retrato preocupante sobre a necessidade de formar novos professores. Este estudo pioneiro provocou um impacto substancial ao colocar em evidência o problema da escassez de professores num futuro próximo e a necessidade de rejuvenescer o corpo docente provocado por um longo período de estagnação ao nível das contratações.

Não iremos apresentar uma descrição detalhada da investigação em causa, que analisa vários cenários, mas somente as conclusões mais relevantes. Embora se preveja uma diminuição do número de estudantes no sistema público de educação, que baixará para menos de um milhão de estudantes no ano letivo 2030/31, antecipa-se igualmente a necessidade de contratar novos docentes tendo em conta o ritmo de aposentações de uma parte significativa de professores. Os autores estimam ser necessário formar 3 450 docentes por ano, a partir de 2021/22 até 2030/31, atingindo um total de 34 508 no final do período em análise no cenário mais favorável. Por fim, afirma-se que o número anual de diplomados nos cursos de habilitação para a docência é manifestamente insuficiente para responder às necessidades de recrutamento de novos professores previstas para a grande maioria dos grupos de recrutamento.

Este estudo descreveu pela primeira vez de uma forma aprofundada as dificuldades com que o nosso país já se defrontava no que respeitava à substituição de docentes que se aposentavam. O tema começou a ser amplamente discutido no espaço mediático e pela primeira vez a falta de professores foi identificada como um problema grave no sistema público de educação (ver CNE, 2022).

Conclusão

A evolução que descrevemos de forma breve no que respeita às necessidades de formação de docentes em Portugal coloca uma questão que importa tentar responder. Quais as razões que explicam que só muito tardiamente o nosso país tenha identificado um problema que, alguns poderão argumentar, poderia ter sido antecipado? Não existem respostas definitivas para esta questão, mas iremos avançar com uma explicação que nos parece ser a mais plausível. Durante um período de mais de duas décadas a percepção de que existiam professores a mais para as necessidades do país foi-se sedimentando. A diminuição muito acentuada de estudantes no sistema público de educação provocada por um fenómeno de regressão demográfica, parece ter

sido o fator determinante que fez com que se gerasse uma incapacidade em perceber algo que agora nos parece óbvio. É que os docentes dos ensinos básico e secundário envelhecem e se aposentam, sendo necessário substituí-los. O cenário de desemprego massivo de professores ou a difícil colocação de muitos docentes ainda estava muito presente na memória coletiva, incluindo na de muitos decisores políticos e investigadores na área das Ciências da Educação. O que não deixa de ser paradoxal é que o envelhecimento da classe docente foi um fenómeno que foi sistematicamente identificado, mas as suas consequências desta tendência não foram antecipadas.

O poder político depara-se agora com um desafio de monta para o qual não existem soluções fáceis. Nos últimos anos o quadro legislativo referente à formação inicial de docentes conheceu três diplomas, o que parece indiciar algum desnorte nesta matéria. Foram tomadas ainda algumas medidas que visam aumentar a atratividade da profissão, mas ainda é muito cedo para realizar uma avaliação do impacto das mesmas. As instituições que formam professores necessitam de aumentar a sua capacidade formativa, mas é necessário ter presente que um objetivo desta natureza implica um reforço substancial nos recursos humanos alocados a estas formações. De igual forma, tendo em conta que os estágios pedagógicos têm lugar em escolas dos ensinos básico e secundário, também aqui se torna necessário repensar as condições em que tais parcerias têm lugar, em especial as relacionadas com os professores cooperantes que trabalham com os estagiários de forma a assegurar uma renovação geracional que tenha como objetivo último uma formação de qualidade.

Referência bibliográficas

- Baginha, Lourdes (2006). *Professoras desterradas*. Ela por Ela.
- Campos, Bártolo P. (1979). Políticas de formação de professores após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, 60, 449–588.
- Campos, Bártolo P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Instituto de Inovação Educacional.
- Loura, Luísa (2020). *Como aprendem os portugueses: Escola, ensino básico e secundário, ensino superior*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Conceição, Manuel C. (2015). Notas de leitura do estudo. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 148–165). CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2016). *Recomendação: A condição docente e as políticas educativas*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Estado da educação 2021*. CNE.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. DGEEC.
- Ferreira, António G., & Mota, Luís (2013). A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século XX. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18, (1), 115–123.
<https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n1a1904>

- Firmino, João (2019). Composição das turmas: Não há regras fáceis. In Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo (Ed.), *Como pensar a escola com menos jovens* (pp. 34–39). Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In João Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143–164). Porto Editora.
- Loura, Luísa (2023, setembro, 23). *Formar os milhares de professores em falta: Um regresso ao passado para as grandes universidades*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://ffms.pt/pt-pt/atualmentes/formar-os-milhares-de-professores-em-falta-um-regresso-ao-passado-para-grandes-universidades>
- Madeira, Rui M. B. (2023). *Projeto regional do Mediterrâneo: O caso português* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto UPorto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/152037>
- Ministério da Educação. (1998). *Estatísticas da educação*. ME.
- Nóvoa, António (1995). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (2.^a ed., pp. 13–33). Dom Quixote.
- Nóvoa, António (1997). A educação nacional (1930-1974): Análise histórica e historiográfica. In Agustín Escolano & Rogério Fernandes (Eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)* (pp. 175–203). Sociedad Española de Historia de la Educación; Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, José A., & Flores, Maria A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora.
- Ponte, João P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19–36. <http://hdl.handle.net/10451/3166>
- Santos, Paulo J., & Martins, Maria F. (2016). A Universidade do Porto e a formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 181–199. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3426>
- Seixas, Ana M. (2000). O ensino superior privado: Políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 53–79.
- Teixeira, Anabela, & Pintassilgo, Joaquim (2011, setembro 5–7). *Os professores de matemática e a sua formação (algumas reflexões em perspectiva histórica)*. Comunicação apresentada no ProfMat 2011, Lisboa, Portugal.

Eixo 2

Formação de Professores

Formação de professores, pesquisa e direitos humanos: Uma RSL que descortina a participação como princípio transformador da educação

Cristiano de Souza Calisto, Ana Cristina Laranjeira, Conceição Leal da Costa, Pedro Demo

Narrativas de profissionalidade docente na educação profissional: Processos relacionais de tensões e desafios

Maria Luiza Troian, Filomena Maria de Arruada Monteiro

Constituição da docência na educação superior e processos formativos: Sentidos na/da docência

Filomena Maria de Arruda Monteiro, Mauro José de Souza, Dejacy de Arruda Abreu

Aprendizagens da docência em uma rede colaborativa: Narrativas de futuros professores

Rosa Maria Moraes Anunciato

Escola, formação e agressividade: Hierarquias e violência entre estudantes

Marian Ávila de Lima Dias, Herik Rafael de Oliveira

Formação de professores, pesquisa e direitos humanos: Uma RSL que descortina a participação como princípio transformador da educação

Cristiano de Souza Calisto*

Universidade de Brasília

Ana Cristina Laranjeira**

Universidade de Évora

Conceição Leal da Costa***

Universidade de Évora

Pedro Demo****

Universidade de Brasília

Resumo

Este artigo apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre o uso de metodologias de investigação participativa na formação docente e sua relação com a educação emancipatória e os direitos humanos, identificando tendências e lacunas na produção acadêmica da última década. Parte-se do pressuposto de que a investigação participante fortalece a profissionalidade e o profissionalismo docentes, ancorando-se em reflexão crítica, inclusão e justiça social. A metodologia segue o protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), conforme Moher et al. (2009) e Page et al. (2021), garantindo rigor e transparência. A pesquisa, realizada nas bases Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO e Google Scholar, utilizou operadores booleanos combinando os termos Investigação Participativa, Formação Docente, Educação Emancipatória, Narrativas e Direitos Humanos. Foram incluídos estudos revistos por pares, publicados entre 2014 e 2024, em português, inglês e espanhol, que abordam metodologias participativas na formação docente. A análise qualitativa, baseada em Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e Análise Narrativa, permitiu identificar padrões e reflexões pedagógicas centrais.

Palavras-chave: formação de professores, desenvolvimento profissional, educação emancipatória, direitos humanos, narrativas da experiência

Abstract

This article presents a Systematic Literature Review (SLR) on the use of participatory research methodologies in teacher education and their relationship with emancipatory education and human rights, identifying trends and gaps in academic literature over the last decade. It assumes that participatory research strengthens teachers' professionalism and professionalism, fostering

* Mestre em Gestão Ambiental e Políticas Públicas e Doutorando em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília.

** Mestre em Ciências da Educação, área de especialização: Supervisão Pedagógica. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Évora.

*** Doutora em Ciências da Educação, professora do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

**** Doutor em Sociologia, professor emérito do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade de Brasília.

training grounded in critical reflection, inclusion, and social justice. The methodology follows the PRISMA protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) as outlined by Moher et al. (2009) and Page et al. (2021), ensuring rigor and transparency. Searches in Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, and Google Scholar combined Boolean operators with the terms Participatory Research, Teacher Education, Emancipatory Education, Narratives, and Human Rights. Inclusion criteria comprised peer-reviewed studies published between 2014 and 2024, in Portuguese, English, and Spanish, addressing participatory methodologies in teacher education. Qualitative analysis, based on Content Analysis (Bardin, 2011) and Narrative Analysis, identified key pedagogical patterns and reflections.

Keywords: teacher education; professional development; emancipatory education; human rights; experience narratives.

Introdução

Cada vez mais nos deparamos com a necessidade de envolver os professores na sua prática pedagógica, tornando os contextos de trabalho como ambientes de formação. Este processo formativo fortalece a profissionalidade, contribuindo para uma formação ancorada na reflexão crítica, inclusão e justiça social, abarcando-se assim os princípios fundamentais de uma educação pautada pelos preceitos dos Direitos Humanos.

Na literatura destaca-se o papel das narrativas pedagógicas e da escuta ativa como ferramentas epistemológicas essenciais para a construção do conhecimento docente, possibilitando não apenas a análise dos processos formativos, mas também a compreensão e (re)construção das identidades profissionais (Passegi, 2021). *Percecionando que investigação e docência na universidade podem igualmente tomar os contornos de uma construção partilhada, quando com os outros entrelaçamos memórias, vivências e subjetividades num trabalho comunicativo com construção de sentidos...* (Leal-da-Costa, 2018). Além disso, considera-se que a investigação participante é um meio de valorização do conhecimento produzido em contextos educativos, alinhando-se às premissas da educação baseada em evidências (Demo, 1995). É necessário que os professores reflitam sobre a sua prática pedagógica, tornando-a numa prática reflexiva, uma vez que a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa, uma reflexão profissional própria, feita através da análise sistémica do trabalho desenvolvido e esta, poder ser feita em colaboração com os colegas de profissão. A dimensão do desenvolvimento profissional docente constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa produzida pela reflexão, envolvendo o reconhecimento de que os professores devem exercer um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades do seu trabalho (Zeichner, 2008).

Para que se alcance uma educação reflexiva, plural e capaz de atuar na promoção da formação de sujeitos emancipados e capazes de história própria, é necessário que sejam respondidas algumas questões quanto ao papel da formação docente na construção de hábitos e práticas educativas que contribuam para uma educação emancipatória, promovendo processos que possibilitem a construção de sujeitos históricos autossuficientes e críticos. Importa saber como se dão as relações na estrutura, nos espaços de Educação, no resultado e na concretização de hábitos e práticas, observada a forma com que se traduzem os efeitos da formação no perfil docente e na

práxis pedagógica escolar no sentido da Educação em e para os Direitos Humanos. A compreensão da formação de professores e as suas implicações nos resultados dos processos educativos do ponto de vista emancipatório, exige o estudo mais aprofundado onde deverá ser dada relevância não só aos aspetos relacionados ao “fazer pedagógico”, mas também ao campo da qualidade formal e política da educação, além dos processos inerentes às disputas de classes, relações de produção e divisão social do trabalho, questões étnico-raciais, de género. Assim, considerando-se os aspetos até aqui elencados, a presente pesquisa se pautará pela procura da compreensão do papel da formação docente para a educação em, e para os direitos humanos, e vice-versa, considerando-se, em especial, as seguintes dimensões:

- a) Qualidade formal: observação dos hábitos, práticas, instrumentos, métodos, técnicas e procedimentos aplicados na formação docente, que contribuem para a construção das relações de ensino aprendizagem inseridas na práxis pedagógica;
- b) Qualidade política: capacidade da educação em contribuir para a criação de indivíduos socialmente emancipados, na compreensão de que a qualidade política na educação significa saber melhor pensar para melhor intervir, de modo que esta educação se destine, precipuamente, a combater a pobreza política. (Demo, 2010, p. 16)

É neste sentido que é importante promover, no contexto de formação e desenvolvimento profissional, pedagogias que permitam o desenvolvimento da identidade profissional, que passem pela componente pessoal e reflexiva no processo de formação e desenvolvimento profissional. A componente de investigação na formação de professores tem sido um dos aspetos de grande discussão na comunidade científica. De certa forma, assume-se a investigação como eixo estruturante da formação, tornando os professores não só produtores como consumidores de investigação (Flores, 2017). *Entendendo o processo de investigação como um processo formativo realçamos a importância de um isomorfismo pedagógico entre os processos vividos na investigação e os processos que vivemos na formação e na profissão docente* (Arcadinho et al., 2020).

Metodologia

Neste estudo optámos pela realização de pesquisas sistemáticas em bases de dados académicas, com o objetivo de identificar publicações relacionadas com a formação docente, formação pela pesquisa e direitos humanos na educação. Foram utilizadas bases de dados reconhecidas internacionalmente, e a seleção dos estudos foi conduzida a partir de descritores específicos e operadores booleanos. O critério de inclusão e exclusão dos artigos seguiu diretrizes rigorosas para garantir a relevância e a qualidade das fontes analisadas. Neste ponto apresentamos os processos metodológicos aplicados na identificação de publicações que discutem a formação docente no contexto da educação em, e para os direitos humanos. Com vista a garantir a abrangência e qualidade dos estudos revistos, foram selecionadas, inicialmente, as seguintes bases de dados: Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO e Google Scholar.

Exclusão da pesquisa nas bases de dados SciELO Google

Durante a triagem inicial, constatou-se que a base SciELO não apresentava resultados alinhados aos objetivos da RSL, possivelmente devido à ausência de publicações específicas ou limitações de indexação. De forma semelhante, o Google Scholar retornou um volume elevado de documentos não científicos ou sem critérios de revisão por pares, dificultando a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão. Diante dessas limitações, ambas as bases foram excluídas do processo de busca.

Procedimentos de pesquisa

A estratégia utilizada nesta pesquisa foi estruturada utilizando descritores específicos relacionados com o tema, combinados através dos operadores booleanos AND e OR para ampliar ou refinar os resultados. Para cada um desses conjuntos, aplicaram-se diferentes combinações dos operadores booleanos definidos (Tabela 1).

Tabela 1. Descritores de pesquisa tendo em consideração os operadores booleanos definidos

Pasta	Foco de Pesquisa	Operadores Booleanos	Descritores de pesquisa
0	Abrangência geral da pesquisa.	("Teacher Education" OR "Teacher Training" OR "Teacher Preparation") AND ("Professional Development" OR "Teacher Professional Growth" OR "Continuing Teacher Education") AND ("Emancipatory Education" OR "Critical Pedagogy") AND ("Human Rights Education" OR "Educational Justice" OR "Equity in Education")	Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional, Educação Emancipatória, Direitos Humanos.
1	Relação entre formação de professores e direitos humanos.	("Teacher Education" OR "Teacher Training" OR "Teacher Preparation") AND ("Human Rights Education" OR "Educational Justice" OR "Equity in Education" OR "Emancipatory Education")	Formação de Professores, Direitos Humanos, Educação Emancipatória.
2	Formação de professores e desenvolvimento profissional.	("Teacher Education" OR "Teacher Training" OR "Teacher Preparation") AND ("Professional Development" OR "Teacher Professional Growth" OR "Continuing Teacher Education") AND ("Human Rights Education" OR "Educational Justice" OR "Equity in Education")	Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional, Direitos Humanos
3	Prática pedagógica reflexiva e investigação narrativa.	("Teacher Education" OR "Teacher Training" OR "Teacher Preparation") AND ("Professional Development" OR "Teacher Growth") AND ("Reflective Teaching Practice" OR "Reflective Pedagogical Practice" OR "Teacher Reflection") AND ("Narrative Inquiry" OR "Narrative-Based Research" OR "Narratives of Experience")	Formação de Professores, Prática Reflexiva, Investigação Narrativa
4	Pesquisa participativa e	("Teacher Education" OR "Teacher Training" OR "Teacher Preparation") AND	Formação de Professores, Pesquisa

	colaboração na formação docente.	("Professional Development" OR "Continuing Teacher Education") AND ("Participatory Research" OR "Collaborative Inquiry in Education")	Participativa, Investigação-Formação
5	Formação docente com base na investigação-formação.	("Teacher Education" OR "Teacher Training" OR "Teacher Preparation") AND ("Professional Development" OR "Continuing Teacher Education") AND ("Training-Research" OR "Teacher Inquiry")	Formação de Professores, Investigação-Formação

Processo de análise e seleção dos artigos

Como critérios de inclusão selecionamos: publicações científicas revistas por pares; estudos publicados nos últimos 10 anos (2014-2024); trabalhos com abordagem qualitativa ou metodologia mista; artigos escritos em português, inglês e espanhol; estudos que discutem formação docente, direitos humanos na educação e investigação-formação. Os critérios de exclusão que tivemos em conta foram: artigos não revistos por pares; publicações anteriores a 2014; trabalhos exclusivamente quantitativos; estudos que não abordam a formação docente de maneira explícita; artigos em idiomas diferentes de português, inglês e espanhol.

Após a definição e aplicação dos critérios de pesquisa, os artigos foram filtrados de acordo com títulos, resumos e palavras-chave. Estudos que atenderam aos critérios de inclusão passaram para uma análise mais detalhada do texto completo. A metodologia adotada assegurou que a revisão fosse sistemática, replicável e abrangente, garantindo uma seleção rigorosa das publicações relevantes para o tema investigado.

Uso do programa Zotero como gerenciador bibliográfico e da inteligência artificial

Para garantir a organização eficiente dos artigos e documentos científicos selecionados, foi utilizado o programa Zotero como gerenciador de referências. Esse software permitiu o armazenamento estruturado dos textos encontrados, organizando-os de forma a manter todos os dados e metadados dos arquivos de maneira adequada e acessível. Além disso, o Zotero possibilitou a categorização dos artigos conforme os critérios de inclusão e exclusão, facilitando a rastreabilidade e controle da produção acadêmica reunida. A biblioteca de referências bibliográficas resultante desse processo foi compartilhada entre os investigadores envolvidos na pesquisa, possibilitando a colaboração contínua e assegurando o alinhamento metodológico. Tal partilha foi essencial para a consecução de todas as etapas da pesquisa, garantindo que os resultados da mesma fossem discutidos de forma conjunta, e que a revisão sistemática seguisse rigorosamente os princípios metodológicos do protocolo PRISMA.

Neste estudo, a inteligência artificial (IA) foi utilizada como ferramenta auxiliar nos processos de triagem, organização e análise dos textos incluídos e excluídos na RSL. Com o suporte de algoritmos de processamento de linguagem natural, foi possível automatizar a verificação de duplicidades, a identificação de padrões semânticos e a classificação preliminar de conteúdos conforme os critérios definidos no protocolo PRISMA. Essa aplicação não substituiu a análise

crítica e interpretativa dos investigadores, mas otimizou etapas operacionais e contribuiu para garantir maior precisão e transparência na tomada de decisão, sobretudo nas fases de exclusão por pertinência temática, repetição ou inconsistência metodológica. A experiência reitera o potencial da IA como aliada na pesquisa educacional crítica, desde que utilizada com rigor ético e epistemológico.

O protocolo PRISMA e sua aplicação na pesquisa

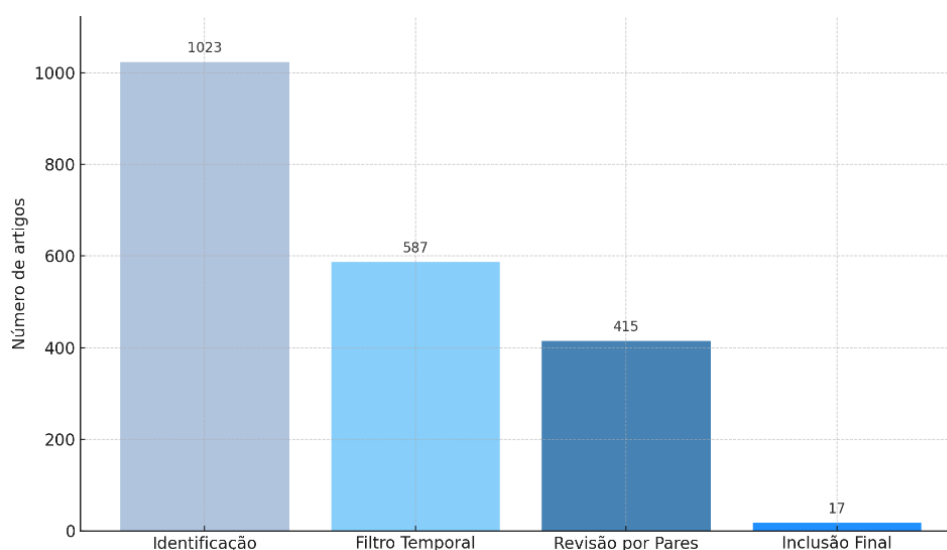
O protocolo PRISMA é um conjunto de diretrizes voltadas para a realização de RSL e Meta-Análises, estabelecendo um fluxo estruturado para garantir a transparência, reprodutibilidade e rigor metodológico na seleção, análise e apresentação dos estudos revistos.

O protocolo PRISMA estrutura a revisão sistemática em quatro grandes etapas:

1. **Identificação:** Levantamento inicial dos estudos nas bases de dados, utilizando descritores e operadores booleanos para busca estruturada;
2. **Triagem:** Aplicação de critérios de inclusão e exclusão para a seleção preliminar dos estudos com base nos títulos e resumos;
3. **Elegibilidade:** Análise detalhada do texto completo dos estudos selecionados, verificando se atendem aos objetivos da pesquisa;
4. **Inclusão:** Seleção final dos artigos que comporão a revisão sistemática, seguidos pela extração e análise dos dados relevantes.

Na fase de identificação foram realizadas pesquisas estruturadas nas bases de dados selecionadas, utilizando descritores específicos e operadores booleanos para garantir um levantamento amplo e preciso. Na fase de triagem, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão para selecionar os estudos mais relevantes com base em títulos e resumos. Na fase seguinte, a de elegibilidade, os artigos selecionados foram analisados para verificar a adequação ao objetivo da pesquisa. Por fim, a fase de inclusão foi realizada, consolidando os estudos que fizeram parte da revisão sistemática de literatura e organizando os dados extraídos para análise e discussão dos resultados. Inicialmente obtivemos 1023 artigos, que após aplicação do critério de exclusão temporal resultaram em 587 artigos. Com a aplicação do critério de exclusão de artigos, que não contavam com processo de revisão por pares, a pesquisa passou a contar com 415. Após a aplicação do último critério de inclusão, leitura crítica de títulos e resumos, visando a aderência metodológica e temática ao objetivo da RSL, foram selecionados 17 artigos para análise integral.

Gráfico 1. Fluxograma Prisma (adaptado): Processo de seleção dos artigos



Resultados e Discussão

A partir da análise dos textos selecionados, foi possível construir um quadro analítico robusto que integra elementos metodológicos, categorias emergentes e contributos para a formação docente crítica. Essa sistematização não apenas evidencia as contribuições individuais de cada estudo, como também permite traçar padrões, convergências e deslocamentos teóricos e metodológicos entre eles.

Os estudos analisados apresentam uma diversidade metodológica notável, incluindo abordagens qualitativas tais como, a autoetnografia, narrativa, etnografia, análise teórica, estudos de caso e pesquisas mistas. Essa pluralidade metodológica converge num compromisso político comum com a transformação social e a justiça educativa, revelando que o método não é apenas uma técnica, mas uma escolha ética e epistemológica. *Cuidar, narrar, construir sentidos – a investigação biográfica na formação docente coloca no centro psicodinâmicas de afetos, memória e autoria, reconfigurando o espaço onde se faz o professor* (Leal-da-Costa & Alves, 2018).

As contribuições centrais giram em torno de três eixos estruturantes:

- **Agency docente:** entendida como capacidade de ação crítica e transformação do contexto educativo.
- **Equidade e justiça social:** como princípios orientadores da avaliação, da formação e da prática pedagógica.
- **Saberes insurgentes e localizados:** valorizando experiências, narrativas e práticas formativas ancoradas em territórios específicos.

Estudos como os de Luna et al. (2022) e Kinloch et al. (2020) demonstram como práticas narrativas e etnográficas fortalecem a autoria docente, a escuta radical e a resistência simbólica. Já autores como Cochran-Smith e Reagan (2022) e Jurow e Freeman (2020) propõem modelos avaliativos e experimentais ancorados na justiça racial e equidade formativa.

A análise efetuada evidencia também limites recorrentes, como:

- Dificuldade de generalização nas pesquisas, dada a ancoragem contextual das investigações;
- Fragilidade das políticas estruturadas, sobretudo no campo da Educação em Direitos Humanos (EDH);
- Descompasso curricular, entre as propostas investigativas e a prática formativa efetiva (Van Katwijk et al., 2021).

Analisando as categorias emergentes, estas revelam uma forte articulação com os fundamentos da pedagogia crítica, da epistemologia e da justiça cognitiva. Entre as mais recorrentes, destacam-se a formação situada, as narrativas insurgentes, a educação como prática de emancipação, a hermenêutica crítica e a investigação colaborativa.

As subcategorias, por sua vez, concretizam essas macrotemáticas em práticas formativas específicas, com a autoetnografia como práxis crítica ou projetos de mudança como formação.

Os estudos analisados adotam uma diversidade metodológica com destaque para as abordagens qualitativas, mistas e baseadas em investigação-ação, refletindo o compromisso político e formativo com a transformação social no contexto da formação docente.

Em síntese, a investigação em formação docente crítica caracteriza-se por uma pluralidade metodológica que integra etnografia, análise narrativa, *grounded theory*, investigação-ação e métodos mistos, consolidando práticas reflexivas e colaborativas com foco em equidade, *agency* e justiça social.

Síntese e implicações

Os dados reforçam que a investigação colaborativa não gera apenas conhecimento, mas constitui-se como dispositivo de formação, estimulando a reflexão crítica e a coconstituição de sentidos pedagógicos, onde a mesma se fundamenta na necessidade de compreender a especificidade da prática profissional em contexto, destacando o ciclo de investigação como um motor de desenvolvimento docente. Essa análise transversal permite afirmar que, mais do que uma justaposição de estudos, o que se delineia é uma cartografia crítica da formação docente, na qual a teoria, a prática, a política e a ética se entrelaçam para promover uma educação comprometida com a equidade e com os direitos humanos.

Análise dos estudos selecionados à luz da educação em, e para os direitos humanos

A Educação em, e para os Direitos Humanos (EDH) parte da premissa de que a educação deve ser um instrumento de emancipação e promoção da equidade, sendo um compromisso com a transformação social. Essa perspectiva está presente de forma clara nos seguintes autores: Ahmed et al. (2020), que destacam a “*agency*” como objetivo e ferramenta da EDH, com foco no empoderamento político; Jurow e Freeman (2020) que propõem práticas de remediação crítica como enfrentamento à evasividade racial, conectando EDH à justiça racial e Lucena (2024) que

aponta os “cursinhos populares” como territórios de resistência e práticas formativas contra as exclusões estruturais. Esses trabalhos materializam os princípios transformadores da EDH ao abordar diretamente estruturas de poder, exclusão e opressão, promovendo uma educação voltada à ação crítica e ao compromisso social.

A análise dos 17 estudos incluídos na RSL revela um compromisso teórico e metodológico com a formação docente crítica, situada e emancipada. Os textos analisados demonstraram que, processos formativos que sejam capazes de gerar docentes reflexivos e politicamente envolvidos requerem práticas de investigação e autoria com forte resistência aos paradigmas reprodutivos da educação moderna. Cabe salientar que “sem produção própria não existe docência” (Demo, 2011, p. 58), posição que desestabiliza a lógica da aula como fim em si mesma e propõe a aprendizagem pela pesquisa como um princípio educativo fundamental. A pesquisa, nesse sentido, é vista como um direito, cuja tarefa é reconstruir criticamente o mundo vivido.

Importa ainda referir que a análise da RSL também reforça a necessidade de se construir uma formação docente autoral, comprometida com a justiça social e com a práxis crítica. Essa perspectiva articula-se com a crítica de Paulo Freire (1968/2019) à educação bancária e com o apelo de Michel Foucault (1971/2014) à análise dos discursos de poder que operam nas instituições escolares. Assim, como propõe Louis Althusser (2022), a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, deve ser interrogada quanto ao tipo de sujeito que forma e ao papel que desempenha na manutenção ou na rutura da ordem dominante.

Nesse cenário, é imprescindível situar a influência do neoliberalismo sobre os processos formativos no campo da educação em direitos humanos. O avanço do neoliberalismo nas últimas décadas não apenas reconfigurou as dinâmicas econômicas globais, mas também penetrou profundamente nas estruturas educacionais, transformando a formação docente em um espaço de gestão tecnocrática e de padronização. No contexto da educação, o neoliberalismo atua por meio da racionalidade gerencialista, que transforma a escola numa empresa, os estudantes em clientes e os professores em operários da instrução. Como alertam Dardot e Laval (2016), esse regime não é apenas um modelo econômico, mas uma forma de subjetivação que redefine os sentidos da ação pedagógica, corroendo a autonomia docente e obscurecendo a sua função social crítica. Nesse modelo, a formação continuada tende a reduzir-se a instrumentos de controle de desempenho, submetida a avaliações quantitativas e métricas de produtividade que ignoram as realidades socioculturais dos sujeitos formadores.

No campo dos direitos humanos, os efeitos dessa lógica são ainda mais perversos, ao priorizar a eficiência, a concorrência e o individualismo meritocrático, onde o neoliberalismo corrói os fundamentos da justiça social, da solidariedade e da equidade. A educação, quando submetida a essa racionalidade, deixa de ser compreendida como direito universal e passa a ser tratada como serviço condicionado ao capital cultural e econômico dos indivíduos. Em vez de promover a inclusão, reproduz desigualdades, naturaliza a exclusão e invisibiliza as opressões estruturais de raça, classe e gênero. Como argumentam Demo e Calisto (2025), o desafio de uma educação comprometida com os direitos humanos exige o enfrentamento direto desse modelo, assumindo

a diversidade como princípio político e epistêmico, e não como concessão tolerante ou retórica vazia. Portanto, resistir ao neoliberalismo na educação é também reivindicar a escola como espaço de dignidade, autoria e transformação social.

A formação continuada, especialmente quando instrumentalizada por políticas públicas, é “tomada” nos estudos como espaço de disputas epistêmicas e políticas. Os textos destacam, por exemplo, a tensão entre propostas emancipadoras e os limites impostos por estruturas hierárquicas e currículos normativos. Essa contradição é também debatida por Demo e Calisto (2025), ao denunciarem que, em especial nos países pobres e em desenvolvimento, a escola pública continua sendo pobre para os pobres e branca para os brancos, expondo a face colonizadora da escola e dos direitos humanos quando estes não são enraizados na diversidade real dos sujeitos.

Nesse cenário, os estudos analisados que abordam práticas como auto etnografia, pesquisa narrativa, formação em territórios periféricos e metodologias colaborativas se aproximam da proposta de uma qualidade política da educação (Demo, 2010), que não se limita à avaliação de resultados, mas se compromete com a equidade epistêmica e a autoria docente como critérios de justiça cognitiva (Santos, 2007, 2009). A formação docente que emerge dessa leitura não é neutra. Ela é situada, insurgente e tensiona as fronteiras da legitimidade do saber escolar.

A análise dos estudos também evidencia a ausência sistemática de políticas consolidadas de formação docente em e para os direitos humanos, lacuna que denuncia a persistência da lógica neoliberal e do tecnicismo nos programas formativos. Essa constatação reforça a ideia de que o Brasil naturalizou uma escola pública que fracassa sistematicamente seus sujeitos, ao mesmo tempo em que a legitima como único espaço possível de ascensão social – operando, assim, como tecnologia de exclusão.

Por fim, ao valorizar a escuta das narrativas docentes, o trabalho colaborativo e a análise da prática, os estudos selecionados apontam caminhos para uma formação que articula crítica, criação e compromisso com uma educação transformadora. Esse itinerário analítico se alinha à concepção freireana de práxis e à exigência demo-foucaultiana de interrogar o sistema educativo em suas bases epistêmicas e políticas.

Considerações finais

A partir das análises conduzidas, torna-se evidente que os estudos sistematizados convergem na defesa de uma formação docente que se construa como prática crítica, situada e transformadora. Cada uma das metodologias adotadas não apenas revela a multiplicidade de contextos educativos investigados, mas também amplia as possibilidades de compreensão da docência como um campo de disputa epistêmica e política. A presença constante da noção de *agency*⁵ como capacidade

⁵ Autores como Anthony Giddens (1984) destacam a agência como parte da dualidade da estrutura, onde o agir social contribui para a reprodução ou transformação das estruturas sociais. Já Judith Butler (2004) analisa a agência no contexto performativo do gênero, sublinhando seu caráter relacional e situado. Na educação, Archer (2003) e Biesta e Tedder (2007) contribuem com abordagens que articulam *agency* à formação identitária, à experiência docente e à construção de práticas emancipatórias.

crítica dos sujeitos evidencia uma inflexão significativa na literatura recente: formar professores e professoras não é apenas capacitá-los para ensinar conteúdos, mas prepará-los para ler o mundo e intervir nele com responsabilidade social.

Dessa forma, esta revisão sistemática oferece não apenas uma contribuição metodológica e analítica à literatura, mas também um mapa conceitual potente para pesquisas futuras. O compromisso com uma educação em direitos humanos atravessada por práticas dialógicas, narrativas insurgentes, políticas de equidade e epistemologias plurais exige reconhecer a *agency* como eixo de articulação entre saber, poder e transformação. Fica, portanto, o desafio ético e político de como podemos garantir que as formações docentes, institucionais ou populares, são efetivamente capazes de cultivar sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com uma educação antirracista, anticolonial e socialmente justa.

Referências bibliográficas

- Ahmed, A. Kayum, Martin, J. Paul, & Uddin, Sameera (2020). Human rights education 1995–2017: Wrestling with ideology, universality, and agency. *Human Rights Quarterly*, 42(1), 195–216. <https://doi.org/10.1353/hrq.2020.0006>
- Althusser, Louis (2022). Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (2.^a ed.). Edições 70.
- Arcadinho, Ana, Folque, M. Assunção, & Costa, Conceição L. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 102–111. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29173>
- Archer, Margaret (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Biesta, Gert, & Tedder, Michael (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Butler, Judith (1990). *Gender trouble*. Routledge.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Reagan, Eleanor (2022). Centering equity in teacher education evaluation: From principles to transformative enactment. *Journal of Teacher Education*, 73(5), 449–462. <https://doi.org/10.1177/00224871221123728>
- Dardot, Pierre, & Laval, Christian (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. Echalar, Trad.). Boitempo.
- Demo, Pedro (1995). Metodologia científica em ciências sociais (3.^a ed.). Atlas, 1995. https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/DEMO_Pedro._Metodologia_cient%C3%ADfica_em_Si%C3%A4ncias_Sociais.pdf
- Demo, Pedro (2008). Autoria e construção do conhecimento. Vozes.
- Demo, Pedro (2010). *Educação e qualidade: O direito de aprender* (8.^a ed.). Autores Associados.
- Demo, Pedro (2011). *Educar pela pesquisa* (9.^a ed.). Autores Associados.
- Demo, Pedro (2021). *Educação e política: Do discurso à prática* (7.^a ed.). Autores Associados.

- Demo, Pedro, & Calisto, Cristiano S. (2025). *Direitos humanos iguais e diversos: Desafios do igualitarismo*. Paco Editorial.
- Flores, Maria Assunção (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva* (Vol. 2, pp. 773–810). Conselho Nacional de Educação. <https://core.ac.uk/download/pdf/132797630.pdf>
- Foucault, Michel (2014). *A ordem do discurso*. Loyola. (Trabalho original publicado em 1971)
- Freire, Paulo (2019). *Pedagogia do oprimido* (65.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968)
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Jurow, Aachey S., & Freeman, Quinton (2020). Re-mediating designs for equity: Making commitments concrete. *Information and Learning Sciences*, 121(9–10), 711–728. <https://doi.org/10.1108/ILS-01-2020-0003>
- Kinloch, Valerie, Burkhard, Tanja, & Graham, DaVonna (2020). Storying youth lives: Centering equity in teaching and teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(1), 66–79. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1678779>
- Leal-da-Costa, Conceição (2018). *Ser, cuidado e(m) formação*. M. A., Folque, D. Magalhães, & C. Vaz-Velho (Orgs.). *O cuidado nas profissões dedicadas ao bemestar e ao desenvolvimento humano* (pp. 143–153). Évora: CIEP|UE.
- Leal-da-Costa, Conceição, & Alves, Camila A. (2018). Cuidar e aprender com as crianças em educação e saúde: Narrativas e(m) formação. *Sisyphus – Journal of Education*, 6(2), 139–159. <https://doi.org/10.25749/sis.14577>
- Lucena, Hadassa M A. (2024). Formação docente em contexto não formal: A experiência nos cursinhos populares. *Educação em Revista*, 40, e42772. <https://doi.org/10.1590/0102-469842772>
- Luna, Diego, Pineda-Alfonso, José A., García-Pérez, Francisco F., & Costa, Conceição L. (2022). Teacher training, research and professional development in a neoliberal school: A transformative experience in Social Sciences. *Social Sciences*, 11(8), 349. <https://doi.org/10.3390/socsci11080349>
- Moher, David, Liberati, Alessandro, Tetzlaff, Jennifer, Altman, Douglas G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Page, Matthew, McKenzie, Joanne E., Bossuyt, Patrick M, Boutron, Isabelle, Hoffmann, Tammy C., Mulrow, Cynthia D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Santos, Boaventura S. (2007). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política* (3.ª ed.). Cortez.
- Santos, Boaventura S. (2009). *Epistemologias do sul*. Cortez.
- Van Katwijk, Lonneke, Jansen, Ellen, & van Veen, Klaas. (2021). Development of an inquiry stance? Perceptions of preservice teachers and teacher educators toward preservice teacher inquiry in Dutch primary teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(3), 286–300. <https://doi.org/10.1177/002248712111013750>
- Zeichner, Kenneth M. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103), 535–554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

Narrativas de profissionalidade docente na educação profissional: Processos relacionais de tensões e desafios

Maria Luiza Troian & Filomena Maria de Arruada Monteiro

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),

Cuiabá/MT, Brasil

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT/Brasil e, mais especificamente, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente – GEPForDoc/UFMT/Brasil, com o objetivo de conhecer como se configura a profissionalidade docente na Educação Profissional das Escolas Técnicas Estaduais da Seciteci/MT/BR. Compreendemos a profissionalidade construída em processo subjetivo, reflexivo e relacional, no interior de um coletivo profissional e contexto escolar (Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Sacristán, 1995); e adotamos a pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) como método e fenômeno de pesquisa, no estudo da experiência (Dewey, 1976) por meio da narrativa. A narrativa envolve processos relacionais e contextualizados, um *continuum* de significar e ressignificar experiências, produz conhecimentos e formação. Assim, este estudo dialoga com as narrativas de sete docentes de uma das Escolas Técnicas Estaduais da Seciteci/MT/BR, elaboradas em dois momentos de roda de conversas e uma entrevista narrativa. A análise parcial das narrativas mostra que o lugar da regência tem uma especificidade geradora de tensões e desafios embricados a aspectos institucionais, de interação com gestores, discentes e docentes, diversidade dos cursos e alunos; que, por sua vez, configuram uma profissionalidade marcada pela autonomia, coletividade e comprometida com a formação profissional e humana dos alunos.

Palavras-chave: profissionalidade docente, pesquisa narrativa, educação profissional

Resumen

Este trabajo es un extracto de la investigación doctoral vinculada al Programa de Posgrado en Educación/UFMT/Brasil y, más concretamente, al Grupo de Estudios e Investigación en Políticas y Formación Docente – GEPForDoc/UFMT/Brasil, con el objetivo de conocer cómo se configura la profesionalidad docente en la Educación Profesional de las Escuelas Técnicas Estatales de Seciteci/MT/BR. Entendemos la profesionalidad construida en un proceso subjetivo, reflexivo y relacional, dentro de un colectivo profesional y un contexto escolar (Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Sacristán, 1995); y adoptamos la investigación narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) como método y fenómeno de investigación, en el estudio de la experiencia (Dewey, 1976) a través de la narrativa. La narrativa implica procesos relacionales y contextualizados, un continuo de significar y resignificar experiencias, produce conocimientos y formación. Así, este estudio dialoga con las narrativas de siete docentes de una de las Escuelas Técnicas Estatales de Seciteci/MT/BR, elaboradas en dos momentos de rondas de conversaciones y una entrevista narrativa. El análisis parcial de las narrativas muestra que el lugar de la regencia tiene una especificidad que genera tensiones y desafíos entrelazados con aspectos institucionales, de interacción con gestores, estudiantes y docentes, diversidad de cursos y alumnos; que a su vez, configuran una profesionalidad marcada por la autonomía, la colectividad y el compromiso con la formación profesional y humana de los alumnos.

Palabras clave: profesionalidad docente, investigación narrativa, educación profesional

Tecendo o contexto da pesquisa

A tecelagem desta pesquisa está estruturada a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente – GEPForDoc⁶/UFMT/Brasil, onde estudamos epistemológica e ontologicamente a pesquisa narrativa articulada a concepção de docência como desenvolvimento Profissional contínuo e contextualizado, em processos autônomos e reflexivos que se entrelaçam com as dimensões da vida pessoal e profissional ao longo da vida e na cultura escolar (Freire, 1996; Garcia, 1999; Mizukami, 2002; Nóvoa, 2022).

Para melhor compreender os aspectos que são constituidores da docência, o GEPForDoc decide pela Pesquisa Narrativa fundamentada por Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), que estudam a experiência por meio das narrativas. Partem dos estudos filosóficos de John Dewey (1976) sobre experiência e conhecimento e agregam novos sentidos com entrelaçamentos da experiência em contextos de temporalidade, sociabilidade e lugar, como ação subjetiva e relacional para fundamentar o método narrativo de investigação, uma vez que a narrativa é uma construção subjetiva e reflexiva da pessoa com suas experiências.

O processo de narrar gera conhecimento e formação, assim, temos na narrativa o fenômeno a ser pesquisado, o conhecimento; mas também, o método de pesquisa, pela objetivação de dimensões que são singulares e subjetivas de sua formação e exercício da docência, possibilitando melhor conhecer e compreender o seu desenvolvimento profissional (Monteiro et al., 2023). Portanto, a narrativa é método e fenômeno desta pesquisa e pelas narrativas dos docentes busca conhecer e compreender aspectos constituidores da profissionalidade no desenvolvimento profissional docente no contexto específico das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso.

O cenário dos entrelaçamentos narrativos que configuram a profissionalidade docente neste contexto específico envolve a Educação Profissional e as Escolas Técnicas Estaduais de Mato Grosso, que sucintamente será apresentado a seguir.

A Educação Profissional no Brasil já completou um centenário de história e atualmente está prevista no Artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, regulamentada pelo Decreto Nacional n.º 5.154/2004 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. A sua forma de oferta está organizada com cursos de: I - Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, sem exigência de nível de escolarização; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, vinculado à conclusão do Ensino Médio; e III - Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação. A Educação Profissional Técnica pode ser oferecida: integrada ao Ensino Médio com uma mesma matrícula; concomitante, com uma matrícula no Ensino Médio e outra no curso técnico; e subsequente, para quem já concluiu o Ensino

⁶ Criado no ano de 2004, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenado pela professora Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro.

Médio. Nas duas últimas, a base curricular do curso agrega somente os conhecimentos específicos e relacionados à formação do perfil profissional do curso em questão. A oferta da Educação Profissional acontece em instituições: federais, estaduais, municipais, associativistas e privadas.

A formação da docência para atuação na Educação Profissional ainda demanda muitos avanços, tanto na formação inicial como na formação continuada. A LDB 9.394/96 estabelece que para atuar na docência da Educação Básica é necessário ter graduação em licenciatura, porém, esta exigência não abrange a docência na Educação Profissional de Nível Médio. Somente depois de quase três décadas, com a Resolução CNE/CP 01/2022, o Ministério de Educação estabeleceu Diretrizes para Formação de Professores da Educação Profissional exigindo a graduação em licenciatura ou Pós-Graduação em Formação Pedagógica, mesmo assim, até então, para ingresso na docência nos cursos técnicos e tecnológicos da educação profissional, a exigência se restringe à titulação de graduação. No entanto, na última década, instituições públicas de ensino superior passam a ofertar cursos de Pós-Graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, voltados à formação pedagógica para a Educação Profissional, que ganha proporção maior em abril de 2024, com o lançamento pelo Ministério da Educação da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

Esta pesquisa estuda a profissionalidade docente na Educação Profissional do Estado de Mato Grosso/Brasil, gerida pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (Seciteci). Esta forma de oferta da Educação Profissional no estado teve início no ano de 2004 e atualmente conta com dezessete Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, distribuídas em diferentes municípios do estado de Mato Grosso. A Educação Profissional é oferecida através de cursos de: Qualificação Profissional, destinados para diferentes níveis de escolaridade e com carga horária mínima de 160 horas; Cursos Técnicos subsequentes e/ou concomitantes, com carga horária de 800 a 1.300 horas, a depender do perfil profissional do curso (Instrução Normativa n.º 03/2021/SECITECI/MT). Neste ano de 2025 estão em andamento 224 turmas de Cursos Técnicos (concomitantes ou subsequentes) oferecidos pela Seciteci/MT e abrangendo todas as regiões do estado.

Os docentes que atuam nas Escolas Técnicas são graduados em bacharelado ou licenciatura, com vínculo de contratos temporários (de 6 meses a 4 anos) ou efetivos da carreira⁷, constituindo uma equipe docente com um grupo permanente, que representa aproximadamente um terço da equipe; e um grupo com vínculos temporários, com uma constância de rotatividade. É neste contexto específico de educação profissional que a pesquisa busca conhecer sobre a configuração da profissionalidade da docência, abrangendo os aspectos políticos, institucionais, pedagógicos e de gestão das escolas, abordados a partir da interpretação das narrativas que foram elaboradas pelos docentes em processos reflexivos e autônomos, no sentido da organização e valorização profissional, evidenciando o que é, para si, singular de sua docência.

⁷ A carreira dos docentes da Educação Profissional do Mato Grosso/Brasil foi criada e normatizada pela Lei Complementar nº 154 de 9 de janeiro de 2024.

Na Pesquisa Narrativa, participantes e pesquisador elaboram suas narrativas em um contexto de experiências e significações compartilhadas e influenciadas mutuamente, possibilitando a atribuição de significados importantes para compreender o lugar que ocupam nos contextos em que atuam. Assim, esta pesquisa envolveu a pesquisadora doutoranda e pedagoga de uma das Escolas Técnicas Estaduais de Educação profissional e Tecnológica de Mato Grosso, onde também atuam os oito docentes participantes da pesquisa.

Após uma conversa inicial que acompanhou o convite e o aceite assinado para participar da pesquisa, planejamos conjuntamente os momentos para constituir os textos de campo sobre suas docências, que envolvem suas dimensões pessoais e profissionais, como também, “as narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências dos indivíduos são constituídas, moldadas e expressas e encenadas” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 42). A elaboração dos textos de campo sobre sua docência deu-se nos anos de 2023 e 2024, com dois momentos de rodas de conversas, com intervalo de dez meses entre elas, e entrevistas narrativas desenvolvidas na primeira quinzena posterior a cada roda de conversa. Não utilizamos a roda de conversa como metodologia de pesquisa, e sim, como contexto para compartilhar e ressignificar experiências. Ambos os momentos foram gravados, transcritos e apresentados aos respectivos participantes. A questão inicial para a elaboração das narrativas foi: Como é ser docente na Escola Técnica Estadual? As intervenções seguintes consideraram as narrativas já compartilhadas e seus contextos. Para assegurar a identidade dos participantes, cada um escolheu um pseudônimo que utilizaremos para identificar suas narrativas.

Tecendo uma profissionalidade resiliente e emancipatória: narrativas de pertencimentos e reinvenções

Na tessitura da docência na Educação Profissional, as narrativas revelam um tear complexo e específico, que ao mesmo tempo desafia e emancipa numa trama comprometida com o ensino, que vai além da ação de ensinar alguma coisa específica para alguém, mas também, no modo específico de mobilizar e conduzir os conhecimentos para fazer com que sejam aprendidos (Mizukami 2002; Roldão, 2005), criando um ambiente que favoreça a aprendizagem. Neste sentido, Primavesi narra seus desafios da docência ao relacionar com a forma de oferta dos cursos e atribuições das aulas na escola onde atua.

Primeira coisa que você tem que conhecer é o perfil daquele curso. Onde o profissional vai atuar e quais são as competências e habilidades que ele tem que dominar. Aí, a partir daí, você insere os seus conhecimentos, os seus conteúdos para auxiliar no desenvolvimento profissional. Então, exige muito. (Primavesi, entrevista narrativa, 2024)

Uma demanda que “exige muito”, como narra Primavesi, alinhado e agregando ao que escreveu Marcelo García (1999) quanto ao trabalho docente: “Para além de conhecimentos pedagógicos, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam.

Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (p. 19). E, no caso da educação profissional, esse conhecer tem profundas conexões com o perfil de formação e mundo do trabalho para o qual os alunos estão se formando, exigindo do docente conhecer e relacionar com os conhecimentos científicos e técnicos, criando situações de mobilização e condução para a desenvolvimento profissional humano e emancipador dos alunos na sua formação inicial em Técnico de Nível Médio.

Na esteira dessa perspectiva, lembramos que a docência é um processo de uma (re)construção constante e integrada no tempo e nos espaços, de interação prolongada com diversos agentes nas múltiplas formas de participação onde se projetam as dimensões “emocionais, utópicas, sociais e simbólicas que contribuem para a sua formação, sempre inacabada, enquanto pessoas” (Alcoforado, 2014, p. 69). Em consonância, as falas de Primavesi e Cora Coralina revelam um estado constante de reinvenções vivenciadas, ampliam o trabalho da regência e do lugar da escola, incorrida numa transitoriedade cotidiana:

É o professor universalista. É aquele que transita, transitório, transita por tudo. É assim que eu me sinto. Eu tenho de ter toda uma abordagem diferente, trabalhando questões diferentes. Lendo os trabalhos. Tem que saber de tudo um pouco. (...) Provoca uma inquietação quando isso acontece, porque a gente parece não conseguir suprir tudo. (Cora Coralina, roda de conversa, 2024)

Uma docência gerida com constante rotatividade de atribuições de aulas em diferentes cursos e áreas de conhecimento. Seguindo na mesma trama da universalidade, Primavesi narra entrelaçamentos com a estruturação e oferta dos cursos:

Muitas vezes você tem que criar o seu curso pra você trabalhar. Tem que pensar o curso onde você vai atuar. Além de atuar, você tem que pensar e elaborar o curso. Ou então, conhecer o curso que você vai atuar. Você também não conhece o perfil profissional, você tem que conhecer. (Primavesi, entrevista narrativa, 2024)

Essa rotatividade constante, entre cursos, disciplinas e áreas de atuação, opera como força desestabilizadora, mas também como motor de resiliência profissional. Observa-se que suas reflexões assumem uma responsabilidade com o planejamento e a regência comprometidos com a formação dos alunos. Uma constante adaptação a novas situações e atribuições docentes, que o professor Sam narra como desafio e possibilidade de crescimento:

O desafio é grande. Trabalhar aqui, na nossa área, é ler muito, é cansativo, é desgastante. Mas, ao mesmo tempo, é muito bom, porque vou evoluindo muito. É um desafio. É assim que descrevo. (...) Dava uma olhada na emenda, qual era o conteúdo a ser abordado e conversava com os colegas. (...) aí você vai procurando além de ver os conteúdos da emenda, aplicar aqueles conteúdos, todos com aplicações voltadas para área, todos os exercícios, todos os problemas, situações problemas que eu elaborava era em cima daquele conteúdo, da área de atuação profissional. Exatamente isto (Sam, roda de conversa, 2024).

Essa tensão entre esgotamento e crescimento remete a um processo que desafia constantemente o professor a refazer-se, tanto individual quanto coletivamente. Uma profissionalidade que não está dada é produzida na tensão entre ações individuais e coletivas, entre pertencimento a um campo e a travessia por outros. Nesse processo, o trabalho docente se revela como coletivo e interdependente, como ilustra a prática de Sam ao dialogar com os colegas e articular a ementa do curso ao contexto da atuação da profissão e perfil profissional, uma prática relacional condizente com a dimensão coletiva da profissionalidade, uma trama onde o professor não atua isoladamente, seu desenvolvimento e sua ação ética estão sustentadas nas relações que estabelece com seus pares, com os estudantes e com os contextos institucionais. Uma integração individual e coletiva que envolve uma cultura que não fez parte de sua formação inicial e experiências escolares são novos e diferentes contextos de adaptação que “pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar” (Marcelo García, 2010, p. 24).

A narrativa de Sam também nos mostra uma docência na interdependência com os outros professores, de uma forma peculiar que extrapola o que compreendemos como planejamento coletivo. É uma “conversa com os colegas” para conhecer os conhecimentos do perfil do curso e do campo e práticas profissionais. Um desenvolvimento e atuação profissional organizado no apoio profissional mútuo de constituição e circulação de conhecimentos, conversas intencionadas para o ensino com partilha e elaboração de narrativas reflexivas e formativas da regência, constituindo dimensões coletivas e colaborativas, estruturante da profissionalidade em torno de ‘comunidade de práticas’ no cotidiano e na cultura escolar, movimentos pedagógicos e processos reflexivos que fortalecem o sentimento de pertença e identidades identitárias que significam o desenvolvimento profissional dos docentes e constituidoras de sua profissionalidade (Nóvoa, 2009).

Nas palavras do professor Senhor, o exercício docente não se limita ao domínio técnico de sua formação inicial, mas à disposição permanente para aprender e se abrir ao desconhecido:

O que que é um bocache? Não sei. (...) Mas vamos lá ver o que é isto. Então, o meu nível de conhecimento sobre determinadas especialidades não se limita ao meu campo de pesquisa, ele se relaciona com outros campos. Acho que é isto que é interessante. (Senhor, roda de conversa, 2023)

Aqui se delineia a dimensão autônoma e emancipatória da profissionalidade docente, pois aprender com outras áreas de conhecimentos, buscar conexões entre saberes, aceitar o não saber como parte do ofício, traduz-se em uma ação pedagógica aberta ao novo e à constante pesquisa, à criatividade e inovação no compromisso com a formação integral do estudante. A profissionalidade, nesse contexto, é resiliente e política, como indica Alcoforado (2014): “A profissionalidade reporta-se à ação profissional autônoma com características identitárias, compreendendo um compromisso ético e político com o trabalho, o desenvolvimento profissional de todos os trabalhadores” (p. 71). Seguindo nesta perspectiva, Primavesi traz uma narrativa

consciente das tramas da docência onde atua e comprometida com o trabalho pedagógico e formação dos alunos, perpassando pelo trabalho coletivo e interdependente:

Existe uma vivência de constante mudança de grupo de trabalho. Existe uma vivência de mudanças constantes de cursos, de áreas de atuação, de perfil profissional que você vai trabalhar, (...) E, ao mesmo tempo, quando muda o perfil do curso, muda os professores também, com quem vou planejar e trabalhar naquele curso. Mas também os professores mudam temporariamente na escola. Existe uma troca de convivência muito grande. Um grupo que permanece e um grupo que é rotativo. (Primavesi, entrevista narrativa, 2024)

Essa transitoriedade excessiva dos grupos docentes fragiliza os vínculos e o planejamento, que as narrativas trazem com uma interdependência entre os professores das diferentes áreas de formação voltados para uma construção cooperada e interdisciplinar voltada à formação emancipadora e profissional dos alunos relacionada ao perfil do curso e à atuação no mundo do trabalho. A constante transitoriedade impõe ao docente o desafio de reconstruir, a cada novo semestre, novas alianças pedagógicas, novos planejamentos, novas formas de pertencer. Ainda assim, é nesse constante “recompor-se” que a profissionalidade docente se reafirma, não como essência fixa, mas como identidade ética e política em movimento, no compromisso com as dimensões coletivas do trabalho e dos atributos individuais e autônomos para constituição do grupo de pertença, da profissionalidade e desenvolvimento profissional (Alcoforado, 2014; Marcelo García, 2010; Roldão, 2005).

As narrativas evidenciam uma profissionalidade identificada na pertença de um corpo coletivo, definido por Roldão (2005) como partilha que acontece “quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima” (grifos da autora, p. 119). Assim, a docência na educação profissional aparece como um território de fronteira, onde o professor, mesmo em contextos de instabilidade, age de forma autônoma, coletiva e comprometida com a formação profissional e humana dos alunos.

Escuta sensível como fio condutor no entrelaçamento de trajetórias de vida e conhecimentos

Nas atividades de regência na educação profissional do contexto da pesquisa, as tramas das narrativas trazem entrelaçamentos em múltiplas histórias de vida que, mesmo coexistindo no presente, trazem consigo ritmos e sentidos distintos de aprendizagem. A diversidade de faixas etárias e experiências profissionais dos alunos se impõe como elemento estruturante da prática docente, não como um dado a ser contornado, mas como um território desafiador de formação mútua e intergeracional que Faustina narra com um desafio gratificante:

Porque eles trazem muita coisa, assim, a gente tem que aproveitar o que eles já sabem. (...) Eu acho muito complexo ainda. Eu aprendo muito a cada dia. Cada dia que eu vou dar aula é uma surpresa. Mas é gostoso, é gratificante, mas é um desafio. (Faustina, entrevista narrativa, 2023)

Essa abertura relacional exige do docente um constante movimento de autorreflexão, de reestruturação de suas próprias concepções de ensino e aprendizagem. Cora Coralina, ao falar das trocas, dos diálogos com alunos mais velhos, evidencia esse duplo movimento de aprendizagem, da docência interdependente da discência, na disponibilidade para o diálogo e respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996).

Troca de saberes acontece muito. Porque muitos deles já são pais de família, já tem uma vivência, já são bem maduros e eles já tem muitas coisas para nos ensinar, porque às vezes nós estamos em um universo totalmente diferente do que o aluno traz. E, isto faz com que a gente pense e repense as nossas aulas constantemente. (Cora Coralina, roda de conversa, 2023)

O que está em jogo não é apenas o ensino de conteúdos, mas a possibilidade de um diálogo pedagógico entre diferentes saberes e culturas de experiência, envolvendo processos reflexivos, respeitosos e formativos, que passa pela capacidade de reconhecer o outro como legítimo portador de saberes e também como sujeito de transformação. A ideia de ‘pensar e repensar constantemente’ traduz aquilo que Mizukami (2002) chama de tramas de reconstrução pessoal e profissional, nas quais a experiência vivida se converte em experiência formativa, uma vez que o professor se coloque em atitude de reflexão crítica sobre sua prática e na prática centrada na aprendizagem dos alunos, como lugar de formação e de reflexão; o lugar do outro que Nóvoa (2009) apresenta como: “um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente – como ensinar” (p. 31), como uma prática humana e relacional, que em processos reflexivos, forma-se no interior de uma profissionalidade.

Contudo, essa relação com a diversidade não se dá sem tensões. Como bem aponta Senhor, a convivência entre saberes da experiência e o conhecimento científico exige posturas éticas, didáticas e políticas constantemente calibradas:

Mas a depender de como se dá essa relação com o professor na troca do conhecimento, ela é conflitiva. Até porque, tem alguns conhecimentos que vem por parte do aluno que não tem uma leitura científica e não são válidos. Então, quando você contrapõe aquele conhecimento que veio por parte do aluno, há um desconforto. Mas ao mesmo tempo, você tem que saber a todo o momento, saber filtrar, até aqui cabe, aqui você está equivocado. E, estas situações, estas nuances, da forma como você troca os conhecimentos, como você filtra, requalifica e fala é uma postura desafiadora. (Senhor, roda de conversa, 2023)

O desafio, aqui, reside na necessidade de requalificar saberes sem deslegitimar trajetórias. Trata-se de uma atuação que não se fecha em certezas, mas que assume o risco do conflito como parte do processo educativo, porém um conflito ético, respeitoso e construtivo, na alteridade (Freire, 1996) constituída no respeito e na valorização do outro no processo de aprendizagem, construída no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento de suas narrativas. A tensão entre os saberes sistematizados e as experiências dos alunos tem a regência, constituída no “espaço de

construção compartilhada de significados. Ao mediar esse conflito, o professor emancipa a si e ao outro, alicerçado numa ética da escuta e da responsabilidade pela aprendizagem coletiva” (p. 64), possibilitando diálogos que favorecem a construção de narrativas pelos alunos, de significar e ressignificar suas experiências.

Um movimento que implica o ensino dos conteúdos com ética e boniteza, respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996), que aparecem entrelaçados nas narrativas quando o professor se vê desafiado pelos contextos plurais da regência na educação profissional. Nesse contexto, o que era desafio passa a ser desenvolvimento profissional, numa docência que se constitui na circularidade de escuta sensível, ensinar e aprender, e nesse entrelaçamento que emerge uma profissionalidade docente que exige do professor uma escuta atenta, uma postura reflexiva e a capacidade de refazer-se na relação com o outro.

Conclusão

O entrelaçamento interpretativo das tramas narradas configura a emergência de uma profissionalidade docente resiliente em meio a complexidades cotidianas. Uma resiliência que se afirma como processo dinâmico, situado e relacional, tecido nas tramas dos desafios apresentados da escola, das relações interpessoais, que perpassam pela demanda de planejamento integrado e ações colaborativas com outros docentes em contexto de rotatividade na equipe; na alteridade e escuta sensível como fio condutor do ensino com as experiências trazidas pelos alunos como conhecimentos e os conhecimentos científicos, mobilizando processos reflexivos e criando um ambiente de ensino comprometido com a formação profissional e humana dos alunos.

Emerge também uma profissionalidade emancipatória, que se forja nos processos reflexivos diante das tensões que se configuram no lugar da regência, com constante mudanças de atribuições e incertezas da continuidade e no planejamento futuro; na diversidade de trajetórias de vida dos alunos, interações individuais e coletivas entrelaçadas na ética e dialogicidade com os alunos e demais docentes, na disposição de aprender com o outro, reconhecendo os saberes múltiplos, as heterogeneidades e as especificidades do ensino na educação profissional.

Assim, constroem e reconstroem, num continuum e relacional, a regência que configura sua profissionalidade no entrelaçamento entre as tensões e desafios, tecendo o desenvolvimento profissional com ações autônomas, colaborativas, coletivas e emancipatórias.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, Luís (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: Possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*, 39(1), 65-84. <https://doi.org/10.5902/1984644411343>
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Editora da UFU.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021*. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica.

- Ministério da Educação.
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192
- Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
- Dewey, John (1976). *Experiência e educação* (Anísio Teixeira, Trad.; 2.ª ed.). Editora Nacional.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Governo do Estado do Mato Grosso. (2004). *Lei complementar 154, de 9 de janeiro de 2004b*. Institui a carreira dos profissionais da educação profissional e tecnológica do poder executivo estadual. <http://www.sad-legislacao.mt.gov.br>
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Marcelo García, Carlos (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 2(3), 11–49.
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>
- Mizukami, Maria G. N., & Reali, Aline M. M. R. (Org.) (2002). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. EdUFSCar.
- Monteiro, Filomena M. A., Mariani, Fabio, & Aimi, Deusodete R. S. (2023). Experiências na educação superior: Sentidos para docência em narrações. *Formação Docente*, 15(33), 47–49.
<https://doi.org/10.31639/rbpfp.v15i33.694>
- Nóvoa, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf
- Nóvoa, António (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Secretaria de Educação; Instituto Anísio Teixeira.
- Roldão, Maria C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, 12(13).
<https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- Sacristán, Gimeno (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63–90). Bloco Gráfico.
- Secretaria de Estado, Ciência, Tecnologia e Inovação. (2021). *Instrução Normativa 03/2021/SECITECI/MT, MT*. Diretrizes da estrutura e organização curricular e propostas pedagógicas dos cursos da educação profissional. Governo do Estado do Mato Grosso.
<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16488#/p:20/e:16488?find=organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20e%20das%20Propostas>

Constituição da docência na educação superior e processos formativos: Sentidos na/da docência

Filomena Maria de Arruda Monteiro, Mauro José de Souza & Dejacy de Arruda Abreu

Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/MT-Brasil

Resumo

A docência pressupõe conhecimentos, saberes e fazeres marcados pela sensibilidade, atitudes, valores reflexivos e investigativos do docente, componentes essenciais ao processo de ensinar, aprender e formar-se, que suscitam questionamentos: como os dilemas e desafios são experienciados e narrados pelos docentes na educação superior na tessitura de seus processos identitários? Apresentamos reflexões sobre a experiência formativa e o processo de constituição da docência na educação superior, evidenciados por meio dos princípios ontológicos e epistemológicos da pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015), os quais potencializam uma compreensão outra do que é a formação, cuja ênfase recai sobre as subjetividades que atravessam os docentes, legitimando a experiência como produção de conhecimento. Ancorado pelo conceito de história constituinte do desenvolvimento profissional docente, o estudo possibilita conhecer e refletir sobre a potência das ações no viver pessoal e profissional. Este texto origina-se do recorte de uma pesquisa maior, decorrente de uma entrevista em profundidade, na qual compreendemos a escuta da subjetividade de uma docente experiente na educação superior, em diferentes paisagens vivenciadas, que desvelam os tensionamentos na constituição do ser professora. A análise narrativa produziu um movimento em que participantes e pesquisadores ressignificam experiências vivenciadas, (re)organizando, problematizando e (re)interpretando tais experiências temporalizadas.

Palavras-chave: educação superior, experiência, pesquisa narrativa, processos identitários, formação de professores

Constitution of teaching in higher education and training processes: Meanings in/of teaching

Abstract

Teaching presupposes knowledge, skills, and practices marked by the teacher's sensitivity, attitudes, and reflective and investigative values. These are essential components of the teaching, learning, and development process. These components raise questions: How are dilemmas and challenges experienced and narrated by higher education teachers as they weave their identity processes? We present reflections on the formative experience and the process of constituting teaching in higher education, highlighted through the ontological and epistemological principles of narrative inquiry (Clandinin & Connelly, 2015). These principles foster a different understanding of training, emphasising the subjectivities that permeate teachers, legitimising experience as knowledge production. Anchored by the concept of history as a constituent of professional teacher development, this study allows us to understand and reflect on the power of actions in personal and professional life. This text stems from a larger study, resulting from an in-depth interview. In this study, we explored the subjectivity of an experienced higher education teacher who experienced different landscapes and revealed the tensions within the constitution of being a teacher. The narrative analysis produced a movement in which participants and researchers reframe lived experiences, (re) organising, problematizing, and (re)interpreting these temporalised experiences.

Keywords: higher education, experience, narrative research, identity processes, teacher training

Constitution de l'enseignement dans les processus d'enseignement supérieur et de formation: Significations dans/de l'enseignement

Résumé

Enseigner suppose des connaissances, des compétences et des pratiques marquées par la sensibilité, les attitudes et les valeurs réflexives et investigatrices de l'enseignant. Ces composantes sont essentielles au processus d'enseignement, d'apprentissage et de développement. Elles soulèvent des questions: comment les enseignants du supérieur vivent-ils et racontent-ils leurs dilemmes et leurs défis alors qu'ils construisent leurs processus identitaires? Nous présentons des réflexions sur l'expérience formative et le processus de constitution de l'enseignement dans l'enseignement supérieur, mises en lumière par les principes ontologiques et épistémologiques de l'enquête narrative (Clandinin & Connelly, 2015). Ces principes favorisent une compréhension différente de la formation, mettant l'accent sur les subjectivités qui imprègnent les enseignants et légitimant l'expérience comme production de connaissances. Ancrée dans le concept d'histoire comme composante du développement professionnel des enseignants, cette étude nous permet de comprendre et de réfléchir au pouvoir des actions dans la vie personnelle et professionnelle. Ce texte est issu d'une étude plus vaste, issue d'un entretien approfondi. Dans cette étude, nous avons exploré la subjectivité d'un enseignant expérimenté de l'enseignement supérieur, qui a vécu différents contextes et révélé les tensions inhérentes à la profession d'enseignant. L'analyse narrative a produit un mouvement dans lequel les participants et chercheurs recadrent les expériences vécues, (ré)organisant, problématisant et (ré)interprétant ces expériences temporalisées.

Mots-clés: enseignement supérieur, expérience, recherche narrative, processus identitaires, formation des enseignants

Introdução

A prática de ensino e a formação docente configuram ações complexas que não devem ser entendidas de modo desconectado da vida, pois o ato formativo e a profissão se entrecruzam continuamente, nem sempre numa linearidade. Pensar e investigar esta temática implica, portanto, assumir uma pluralidade de segmentos e representações que reverberam na qualificação desta ação, incitando-nos a uma permanente atualização no olhar e na compreensão do fenômeno como algo temporal e particular, embora representativo de um todo social (Ferrarotti, 2014).

Este estudo materializa enredamentos entre a pesquisa narrativa, a formação e a constituição do processo identitário docente, e foi desenvolvido a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc), criado em 2004 e vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Sob a coordenação da professora Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro, há mais de 20 anos, este grupo desenvolve pesquisas em formação de professores com foco na investigação narrativa.

Como desdobramento de estudos, investigações e diálogos reflexivos, atualmente coloca em marcha a pesquisa intitulada: "Narrativas de experiências de Desenvolvimento Profissional

Docente na Educação Superior”, financiada pelo CNPq/PQ⁸. Esta ação objetiva conhecer e publicizar concepções e práticas instituintes do Desenvolvimento Profissional Docente (Linhares, 2007) no âmbito da formação inicial e continuada no Brasil e na América Latina, fazendo-nos perceber dimensões ainda não vistas, possibilitando outras paisagens e interlocuções a serem construídas sobre a perspectiva da investigação em rede, e fomentando um movimento por meio de bons encontros (Espinoza, 2010), entre vidas e narrativas docentes.

As reflexões e investigações tecidas no GEPForDoc conferem protagonismo à formação docente continuada e à pesquisa narrativa e esculpem um movimento instituinte que indaga sobre os distintos modos através dos quais cada um constitui sua docência, articulando suas experiências e histórias de vida. Apresentamos neste ato um conjunto de excertos, recorte deste amplo estudo, na direção da problemática tecida pelo grupo, que tenciona e alavanca questionamentos fundantes que direcionam as linhas investigativas do grupo. Indagamos neste contorno na pesquisa maior: como os processos identitários docentes vão sendo configurados no exercício da docência na Educação Superior? De que modo as narrativas sobre a experiência potencializam e qualificam esta formação? Como os dilemas e desafios são experienciados e narrados pelos docentes na educação superior na tessitura de seus processos identitários?

Objetivamos neste recorte da pesquisa refletir sobre a experiência formativa e o processo de constituição da docência de uma professora experiente na Educação Superior, evidenciados por meio dos princípios ontológicos e epistemológicos da Pesquisa Narrativa ancorados nos autores Clandinin e Connelly (2015). Nesta tessitura, assumimos a indagação: como os dilemas e desafios são experienciados e narrados pelos docentes na educação superior na tessitura de seus processos identitários? Intencionamos compreender os dilemas e desafios experienciados e narrados, nos entrelaçamentos reflexivos e identitários de uma docente experiente. Entendimento sustentado por um comprometimento sociocultural, político e pedagógico com a formação de professores, narrado a partir de lugares institucionais e não institucionais e marcado por uma temporalidade contextualizada e relacional.

A formação docente é compreendida como uma ação permanente que atravessa a vida e a docência; uma forma de desenvolvimento profissional contínuo que abriga a formação inicial e continuada e encontra-se articulado pelas vivências pessoais, profissionais e situacionais que ocorrem no decurso da ação pedagógica e da própria vida profissional (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2022). Deste modo, vida e profissão são reconhecidas como indissociáveis e complementares, pois fomentam diálogos reflexivos e formativos alinhavados pela cultura e pelas políticas públicas e educacionais.

Neste movimento, a pesquisa narrativa configura uma ação em que a experiência é entendida por meio de uma dupla vertente: por um lado configura o fenômeno a ser investigado e direcionando o aspecto epistemológico deste modo de investigar, e por outro representa o método, através do qual a compreensão dos aspectos subjetivos e objetivos da formação docente é ampliada nas

⁸ Bolsa Produtividade em Pesquisa da coordenadora da pesquisa.

narrativas tecidas e refletidas. Na perspectiva assumida, os estudos de Clandinin e Connelly (2015) inquiram sobre os princípios da continuidade e interação da experiência (Dewey, 1976), reiterando seus aspectos epistemológicos, ontológicos e transacionais conceituados em relações com sentidos e contextos. Como ações subjetivas relacionadas ao cotidiano do indivíduo, reconhece-as numa interação reflexiva e permanente consigo mesma e com o mundo. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza relacional, configurada no processo introspectivo e no reconhecimento das experiências compartilhadas. Assume, deste modo, a indagação e a reflexão sobre a experiência como uma ação interacional e relacional amparada numa abordagem social, facilitada por uma dialética relacional e dialógica (Clandinin & Connelly, 2015; Contreras Domingo, 2016).

Na direção dos encaminhamentos tecidos, este texto desvela, em um primeiro momento, os entrelaçamentos entre as atividades do GEPForDoc e as narrativas de docentes na Educação Superior com foco na constituição da docência. Neste preâmbulo, são articulados os elementos do desenvolvimento profissional docente e seus desdobramentos por meio de processos identitários; num segundo momento os procedimentos metodológicos ganham protagonismo, onde são postos em cena os fundamentados na investigação narrativa e na centralidade da experiência como eixo epistêmico e ontológico. Na sequência, são apresentadas as narrativas de nossa participante, que denotam seu movimento de constituição identitária, explicitando uma trajetória por meio da qual são evidenciados os dilemas e desafios da constituição da docência, em cuja trama é tecida a dialética relacional deste percurso. Como análise conclusiva, são apresentadas algumas considerações propositivas que traduzem a influência dos grupos investigativos e das redes colaborativas na qualificação das práticas docentes formativas sustentadas em uma formação permanente, horizontal, coletiva e colaborativa, configurada pelo compromisso e engajamento ético-político e formativo dos envolvidos.

Processos identitários e formação na Educação Superior

A cultura, na multiplicidade de sua representação na/da realidade, vai tecendo influências no modo como cada indivíduo percebe e reconhece o mundo e se situa nele. Para uma compreensão mais ampla acerca do caleidoscópio que configura estas relações e significações, necessitamos interpretar os mecanismos que orientam o pensamento humano e as predisposições balizadoras das decisões e escolhas, seja no âmbito pessoal, social e/ou profissional. Esta imersão no universo particular nos reporta simultaneamente ao contexto universal, cujas articulações imbricam elementos que constituem nossa individualidade, marca própria refletida no cenário situado, gerando estigmas que transitam num permanente processo de metamorfose, configurado por dilemas e desafios entre o que somos e o que necessitamos ser e conduz a uma permanente luta entre a moral e a ética (Maffesoli, 2010). Nesta esfera, o autor ressalta ainda que os pequenos momentos cotidianos e emoções constituem o que denomina 'centralidade subterrânea', que gradativa e progressivamente vai compondo sentidos para nossas condutas, valores e ações

cotidianas, interferindo consideravelmente em nossas significações identitárias, orientando trajetórias e percursos históricos e processuais no fluxo existencial.

Para melhor entrelaçar as representações que sustentam os processos identitários, aportamos contribuições de dois autores, reconhecendo serem subsídios adequados e necessários à especificidade deste estudo. Dubar (2009) afirma que a identidade é relacional, resultante do processo de socialização; Hall (2020) associa este conceito a um pertencimento cultural, onde a linguagem opera dentro de uma estrutura de poder, instituições, política e economia, onde os indivíduos são reconhecidos simultaneamente como produtores e consumidores de cultura. Entretanto, por se tratar de uma investigação narrativa, agregamos a esta discussão o termo apresentado pelos autores canadenses para definir a identidade narrativamente.

Para Connelly e Clandinin (2000), a identidade pode ser caracterizada como um fenômeno relacional e mutável, tecida na interseção entre identidade, conhecimento e contexto, representando as histórias que nos constituem, ou no original *"stories to live by"*, estando intimamente ligadas ao trabalho profissional e à paisagem delineada pelos contextos. Este movimento produzido por uma dialética relacional valoriza as experiências vividas como substanciais, constituintes da própria base epistemológica configurada, externada e refletida por meio das narrativas tridimensionais que acessam e articulam as histórias de vida dos envolvidos, alicerce da pesquisa narrativa.

Pensando a formação docente continuada, valorizamos, pois, os elementos da subjetividade e do descentramento nas perspectivas identitárias atribuídas aos indivíduos, razão pela qual nos aproximamos do conceito de desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009). Nesta perspectiva, a formação docente é reconhecida como um amplo, contínuo e complexo crescimento profissional que permeia a vida e a carreira docente, caracterizada no movimento de construção e reconstrução pessoal que conduzem a uma maturidade profissional. Movimento alicerçado num sistema organizativo e institucional comprometido com a promoção de condições para que esta ação ocorra qualitativamente, absorvendo ordenamentos e tramas que incentivem e fomentem iniciativas individuais e coletivas relacionadas a ampliação das bases de formação docente (Mizukami, 2005; Shulman, 2014).

Para a qualificação desta trama de pesquisa narrativa, o enredamento estabelecido com redes de colaboração tem se mostrado excelente estratégia dialógica e reflexiva, constituindo-se espaço formativo horizontal e permanente. Neste movimento, o GEPForDoc, tem desenvolvido estudos e encaminhamentos reflexivos na direção de outras possibilidades formativas, perfiladas à subjetividade emancipatória e cunhadas na experiência relacional e contínua que caracteriza as histórias de vida dos docentes, no movimento de constituição identitária defendido pelo grupo.

Em se tratando do contexto universitário, há que se reconhecer que a universidade historicamente pouco se preocupou com a formação pedagógico-didática de seus professores, muitas vezes sendo omissa em relação a isso. Reflexo deste cenário, a formação do docente universitário ainda figura como algo secundário, fragmentado, com práticas limitadas e parciais que tendem a transferir aos docentes a responsabilidade por sua própria formação. Por vezes

compactuando com alinhamentos políticos neoliberais, estimula um modelo de docência fundamentado na atividade científica que confere protagonismo à pesquisa em detrimento da docência, ação que impacta diretamente a formação de seus docentes (Almeida, 2013; Cunha, 2000; Pimenta & Anastasiou, 2014; Saviani, 2009). Nesta direção, estimula um modelo de ensino mais tradicionalista que, em última instância, valoriza a objetividade e a universalidade típicas da ciência moderna, em cujo cenário a cultura é concebida como adjacente e as subjetividades por vezes ignoradas (Diniz-Pereira, 2014; Roldão, 2017).

O GEPForDoc, na contramão desta direção, tem desenvolvido estudos e encaminhamentos reflexivos que reconhecem outras possibilidades formativas, perfiladas à subjetividade emancipatória cunhada na experiência relacional e contínua que caracteriza as histórias de vida dos docentes. Neste viés, a formação docente é reconhecida num movimento permanente, alicerçado num sistema organizativo e institucional capaz de promover condições para que esta ação ocorra qualitativamente, fortalecido pelo enredamento estabelecido com redes de colaboração, que tem conduzido a excelentes estratégias horizontais, dialógicas e reflexivas.

A pesquisa narrativa como método e fenômeno

A pesquisa narrativa em sua gênese, busca uma fundamentação com abordagem qualitativa, valorizando os elementos da subjetividade e da singularidade; surge num cenário de profunda transformação, onde a subjetividade buscava seu protagonismo e como uma forma de contraste à objetividade e universalidade das chamadas 'ciências duras' da modernidade, propondo uma reflexão sobre a experiência presente na dialética relacional humana (Clandinin & Connelly, 2015). Este tem sido o sustentáculo teórico-metodológico a orientar as investigações e reflexões no interior do GEPForDoc. Na compreensão destes autores canadenses, a pesquisa narrativa enquanto método, fundamenta-se em um conjunto de princípios éticos, ontológicos, epistemológicos e metodológicos que constituem a base de sua práxis relacional. Ancorado no conceito de experiência de John Dewey (1976), o movimento relacional é reconhecido por meio dos princípios de continuidade e interação no interior dos quais uma experiência é compreendida em seus aspectos tridimensionais de tempo, lugar, pessoal e social.

Valorizando o conhecimento situado, a investigação narrativa articula-se numa espécie de zona fronteira que, indissociavelmente, atravessa a experiência pessoal e profissional, estimulando um giro no olhar para práticas horizontais, relacionais e sociais. Perspectiva materializada, nesta especificidade, por meio de relatos dos docentes, expressão própria de suas experiências pessoais e sociais que conferem o caráter epistemológico desta forma de investigar e formar-se.

Neste entendimento, cada experiência não é apenas pessoal, mas também social (Ferrarotti, 2014), no movimento em que cada ação e significado devem ser mapeados em termos de histórias narrativas que perpassam aspectos temporais, espaciais e relacionais, que esculpem a tridimensionalidade da pesquisa narrativa e sustentam seu reconhecimento ontológico. Ação que

interpreta cada experiência passada como fundante para conduzir à compreensão de experiências futuras num *continuum experiencial* (Clandinin & Connelly, 2015). Atribuem, assim, o protagonismo às experiências vividas, narradas e refletidas pela perspectiva da retrospectção, compreendidas também pela prospecção do porvir, demarcando a amplitude da tridimensionalidade: tempo/lugar e contextos de interação.

Apresentamos na sequência a trama narrativa de uma docente experiente na Educação Superior, cujo recorte visa aportar contribuição e compreensão dos desafios, dilemas e tensões entre os processos formativos decorrentes do desenvolvimento profissional docente desta professora em suas articulações com os processos identitários e significações da docência neste contexto. A escuta atenta às narrativas da participante foi possibilitada por uma entrevista narrativa em profundidade realizada por dois pesquisadores do GEPForDoc e integra uma pesquisa maior com outros docentes daquela universidade, já finalizada. Pela proximidade das narrativas com seu contexto laboral, optamos por designá-la neste ato como PAVE (referência abreviada de seu sobrenome).

A entrevista ocorreu no ano de 2022, de modo *on-line* e teve a duração aproximada de uma hora, tendo sido precedida pelo aceite à participação e um autorretrato redigido pela entrevistada, o qual nos possibilitou a organização de registros prévios alinhados aos objetivos da pesquisa, reconhecidos como “codas”, disparadores da conversa. Ao término da entrevista, houve a transcrição literal das narrativas, que após a aprovação pela entrevistada Pave deram origem aos textos de campo.

À luz da literatura e das reflexões tecidas, estes textos de campo configuraram os textos de pesquisa, numa tessitura produzida por esta trama, que fundamentou as reflexões nos entrelaçamentos desta pesquisa, apresentadas em sequência. No movimento de construção das análises e considerando as imbricações dos pesquisadores com o fenômeno narrado, tomou-se o cuidado em não distorcer o sentido e o significado das narrativas trazidas em cena pela participante, no qual destacamos a seguir alguns excertos, reflexionando-os.

Entrelaçamento de experiências: Desafios e dilemas

Para esse momento neste tecido narrativo⁹ pessoal, social e profissional, situamos a docente participante que nos trouxe em sua própria voz “só consegui me formar também por ser filhote da universidade pública, da escola pública. Exerci todo meu trabalho profissional no serviço público. E eu me enxergo nesse lugar” (Narrativa Pave, 2022). É como se ‘sempre’ estivesse nessa profissão, mas que não foi dada e sim conquistada e entendida, o que nos faz compreender seus desafios e dilemas em sua trajetória pessoal/profissional para o seu constituir-se como docente em uma instituição superior de ensino. Nesse entendimento sustentamos a compreensão de que a “pessoa

⁹ No artigo, usamos palavras que remetem a tecidos, tessituras, tramas no sentido do tecer o texto narrativo como um emaranhado de fios.

em formação é concebida, ao mesmo tempo, como ator social e pesquisador de sua própria experiência” (Passeggi, 2020, p. 62).

Com isso percebemos que os conflitos pessoais entre o sentir e o querer resultam em decisões que escrevem uma vida-profissão (Rios, 2020). Se associando a ela, nossa participante, em um momento de sua narrativa, expressa: “eu nunca quis ser professora, não era algo que eu tinha como meta, ser professora, porque na realidade eu queria era ser médica e a psicologia era minha segunda opção” (Narrativa Pave, 2022). Esse relato de Pave ao mirar seu passado, suscita suas vivências em uma teia de significações que são atualizadas e permite enquanto pesquisadores e pesquisados percebermos os entrecruzamentos de tempos vividos e ressignificados nesse eu-presente que encontra na própria história de vida o seu fio mestre-condutor ou motivacional de suas escolhas e posições atuais ao nos dizer que “a educação já fazia parte de minha história pessoal, pois meu pai era professor, um tio diretor escolar e meu avô professor de música em um conservatório” (Narrativa Pave, 2022). Frente aos processos identitários, salientamos que

as subjetividades, as experiências, os sentidos atribuídos aos acontecimentos, tempos, pessoas, escolhas e motivações que balizam as existências são enfocados tomando as narrativas de si como principal meio de acesso a tais explicações e interpretações sobre o mundo. (Santos, 2024, p. 102)

Para exemplificar esses acontecimentos balizadores, tomamos ‘o lugar da experiência’ entre dois tempos, quando a participante docente nos diz que hoje não se vê em outro lugar de atuação. Esse lugar se movimenta no tempo (passado-presente-presente-passado e finalmente passado-presente) e se confronta para ser significado ao expressar: “confesso que o desafio da docência não foi aceito de imediato, mas, foi sendo enfrentado com dificuldades, pois não me via nesse lugar” (Narrativa Pave, 2022). O que o caleidoscópio nos mostra é um encontro de tempos e lugares reinterpretados. Esse situar-se no momento atual de sua carreira, nos ajuda a entender, também, que seja um projetar-se em devir (Passeggi, 2021). Conseguimos observar nesses tensionamentos dos fios (vida-profissão) que neles se tecem o exercício da docência.

A docência nos tensionamentos dos fios constitutivos do ser-pessoa e professora

Mesmo tendo um histórico de pessoas próximas como educadores, ensinantes, isso não significa necessariamente um natural direcionamento para a docência. A docência, nesse compor profissional da nossa participante esteve entre a afirmação e a negação dela, gerando tensões e resistências ao dizer “eu nunca quis ser professora, não era algo que eu tinha como meta” (Narrativa Pave, 2022); ela foi sendo forjada no processo do vivido, por meio das experiências e do descobrir-se a si mesma e se reconhecer ao expressar: “a docência está imbricada na minha história desde cedo e a descoberta de ser professora e suas implicações foi se dando ao longo da trajetória construída” (Narrativa Pave, 2022). Nesse sentido, percebemos que esse constituir-se não é fixo numa linha causal, mas passa por múltiplas experiências, nem sempre lineares, que esboçam subjetividades dos processos identitários.

Essa singularidade se comunica com outras experiências do vivido em formação, assim, destacamos em um excerto referente aos estudos coletivos com os colegas de formação continuada ofertados na universidade para professores em serviço. Nele, a participante expressou “a realidade vivida no chão da escola, que era diferente da vivida pelo pessoal da Secretaria, dentro do gabinete, e os desafios, os dilemas vinham à tona, gerando discussões e conflitos” (Narrativa Pave, 2022). Devido o engajamento na escola, na universidade e nos estudos é possível ir desenhando a sua concepção de docência tendo como referência o seu próprio fazer pedagógico e atuação docente, mas também dos outros, diferenciando a teoria, a prática e vendo-a de modo articulada com a experiência.

Assim, os ensaios da docência na realidade do ensino de Psicologia em uma instituição privada, corroboraram para que a participante tivesse o contato com esse ‘lugar da docência’, por isso, declarou em sua narrativa que “exerci inicialmente a função de professora levando aquelas fichas com resumo dos capítulos lidos, passando ponto na lousa, que era o modelo de professor que eu tinha, que era o meu pai” (Narrativa Pave, 2022). Isso gerava inquietações entre o pensar e fazer: “tinham coisas que me incomodavam como: Quem é esse professor? Como é que ele trabalha? Como é que ele se relaciona com seus estudantes, com seus alunos?” (Narrativa Pave, 2022). Nessas indagações de si-mesmo para si, que percebemos que a docência vai se manifestando no exercício da própria docência, pois a experiência não acontece apartada dela. A ponto dessa confirmação ser ouvida e internalizada em si pela manifestação dos outros, quando os estudantes diziam “oi, professora, me soava muito bem, me soava normal” (Narrativa Pave, 2022). A sensibilidade da escuta, o acolhimento da profissão que vai se dando, segmentando no tempo e sendo internalizada como um ‘renascimento’, como Nóvoa (2016) ao mencionar Serres dizia “uma segunda pele vai sendo formada em nós” ao ressaltar:

Re-nascido, o que isso quer dizer? Quer dizer que o nosso trabalho como professores é um processo de RE-NAS-CI-MEN-TO, de renascimento do ponto de vista pessoal, de **deixar crescer uma pele profissional em cima da nossa pele pessoal**. E que, se esta pele profissional não colar bem com a pele pessoal, se ela não for compatível com a pele pessoal, isto vai nos trazer um grande desconforto ao longo da nossa vida. Por isso, é preciso que neste processo de renascimento, nós compreendamos bem como ser professor e porque esta mistura de peles que está naquilo que o Michel Serres chama o Re-nascer. (p. 12, gravação, grifo nosso)

Nesse aspecto desse conjugar a vida-profissão, vamos num crescente percebendo nas narrativas da nossa participante docente sua identificação com essa nova pele nascida. Mas, o seu auge ou síntese de perceber-se como docente nessa pele, foi melhor percebida estando em uma instituição superior pública, ao nos contar: “foi muito forte para eu ir trabalhando essa identidade, fortalecendo cada vez mais a participação no núcleo de inclusão da universidade, participação em projetos de extensão” (Narrativa Pave, 2022). Em outro momento da entrevista ela narra que foi viajando para atuar nos projetos de formação continuada ofertados pela universidade pública, convivendo com a diversidade de culturas no interior de Mato Grosso (MT),

se deparando com a escassez de recursos de todas as ordens de necessidades, posteriormente ajudando a pensar e a escrever um projeto pedagógico curricular de curso e atuando como professora nesse mesmo curso de Psicologia que esta identidade ia sendo fortalecida.

Nesse sentido, a docência vai sendo pensada e repensada nela mesma, o que vai ao encontro dessa narrativa “eu fui me soltando mais, exercitando esse ato de ensinar. Ensinar no sentido da troca, porque eu tinha que ouvir para poder aprender para eu poder contribuir, não dava para ir para algo pronto e acabado” (Narrativa Pave, 2022). Concordamos com Nóvoa (2016), quando afirma que a profissão se forja na experiência concreta da profissão:

Vou dizer a palavra várias vezes – não é possível fazer uma formação profissional, no sentido mais nobre do termo (porque formar um professor é formar um profissional, como formar um médico é formar um profissional), não podemos formar um professor como profissional se a profissão não estiver dentro do espaço da formação. (pp. 6–7, gravação)

Por isso, se forma um docente e ele ajuda a formar outros, pois a profissão está nele, sendo pensada e vivida. Esse emaranhado de experiências permitiu à nossa participante ponderar e compreender, por meio da reflexão, que “passei da condição de ‘psicóloga-professora’ para ‘professora-psicóloga’ e posteriormente somente ‘professora’, num reconhecimento à profissão docente” (Narrativa Pave, 2022).

Essa narrativa é totalizadora desse ser em formação e em desenvolvimento profissional; ela (participante) engajada em sua própria história de vida, consegue se ver e ver todos os outros processos que gradativamente foram compondo o seu mosaico docente, pois assim se percebe que

quando precisei escrever o primeiro capítulo da tese de doutorado, foi um capítulo muito difícil porque tive que rever minha história e foi aí que eu encontrei muitas respostas que eu, ou não tinha conseguido enxergar e passei a enxergar a partir das leituras feitas, ou que de alguma forma eu negava. (Narrativa Pave, 2022)

Sobre esses aspectos podemos refletir e reconhecer, pelo olhar de quem narra, as costuras que foram sendo feitas pela participante, e com isso compreendemos que a pesquisa biográfica abraça a história de uma vida (Josso, 2006), pois, “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e os outros” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 27).

Assim, ao narrar a vida-profissão “a experiência narrativa vai traduzindo a **inteligibilidade nos modos que cada docente habita a profissão** em diferentes espaços, tempos e subjetividades, desvelando saberes pedagógicos que constituem as fissuras do/no processo educativo” (Rios, 2020, p. 17, grifo nosso).

Algumas considerações

Este estudo, tecido na perspectiva da pesquisa narrativa, proporcionou aos participantes, movimentos de percepções de tempo, lugar e experiência vivida que emergiram das subjetividades

molhadas pela vida-profissão. Representa, deste modo, um movimento de ouvir-se a si mesmo/a na presença de um/a outro/a, um/a pesquisador/a que se conecta ao processo narrativo e interpretativo, em que todos saem modificados. Nessa cinesia, foram colocados à mesa os dilemas e desafios que, processualmente, foram constituindo a docência de nossa participante, na trama de uma dialética relacional. Nestes entrelaçamentos reflexivos e identitários, pudemos ver refletido o comprometimento sociocultural, político e pedagógico com sua formação e com a formação do outro, narrados em lugares institucionais e não institucionais, assentados em uma temporalidade contextualizada e relacional.

Reiteramos que a docência neste estudo é entendida como um processo que envolve não só o domínio de conhecimentos, saberes, fazeres de um campo de atuação, mas a sensibilidade do ser docente no entrelaçamento do pessoal e profissional que envolve atitudes e valores, que tecem a reflexão e a investigação como componentes essenciais ao processo de ensinar e aprender. Neste amálgama, o ser se forma e possibilita a formação dos outros em processo, constituindo, conseqüentemente, o movimento que configura o próprio desenvolvimento profissional. A análise narrativa produziu um movimento em que participantes e pesquisadores, ao problematizarem e interpretarem as ressignificações sobre as experiências, vão desvelando os tensionamentos que exteriorizam partes constituintes do ser docente.

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria de Lourdes P. (2013). Políticas de educação e estado avaliador na América Latina: Uma análise para além das avaliações externas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 77–91. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.4.005>
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Editora da UFU.
- Connelly, F. Michael, & Clandinin, D. Jean (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Contreras Domingo, José (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 14–30. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>
- Cunha, Maria Isabel (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In Marília Costa Morosini (Org.), *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação* (pp. 53–60). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Dewey, John (1976). *Experiência e educação* (Anísio Teixeira, Trad.; 2.ª ed.). Editora Nacional.
- Diniz-Pereira, Júlio Emílio (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogos*, 1(1), 34–42. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>
- Dubar, Claude (2009). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Espinoza, Baruch (2010). *Ética* (Tomaz Tadeu, Trad. e notas; 3.ª ed.). Autêntica.

- Ferrarotti, Franco (2014). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Antonio Nóvoa & Mathias Finger (Orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação* (2.^a ed., pp. 17-34). EDUFERN.
- Hall, Stuart (2020). *A identidade cultural na pós-modernidade* (Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, Trans.; 12.^a ed.). Lamparina .
- Josso, Marie Christine (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: Ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 373–383. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>
- Linhares, Célia (2007). Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, 16(31): 139–160. <https://doi.org/10.29286/rep.v16i31.5192>
- Maffesoli, Michael (2010). *No fundo das aparências*. Vozes.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>
- Mizukami, Maria das Graças N. (2005). Aprendizagem da docência: Professores formadores. *Revista E-Curriculum*, 1(1). <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>
- Nóvoa, António (2016, junho). *Diálogos entre formação de professores e as pesquisas sobre educação na atualidade* [Degravação de áudio por Delarim Martins Gomes]. Conferência. Cuiabá, MT.
- Nóvoa, Antonio (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. SEC/IAT.
- Passeggi, Maria da Conceição (2020). Abordagens narrativas na pesquisa educacional brasileira. *Revista Paradigma*, 41, 57–79. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929>
- Passeggi, Maria da Conceição (2021). Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, 17(44), 93–113. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>
- Pimenta, Selma G., & Anastasiou, Lea G. C. (2014). *Docência no ensino superior* (5.^a ed.). Cortez.
- Rios, Jane P. V. (2020). Narrativas de experiencias pedagógicas: Territorios de (re)existencias en la formación docente. *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias*, 11, 15–24. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3809>
- Roldão, Maria do Céu N. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista Educação*, 22(2), 191–202. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>
- Santos, Elzanir (2024). Tornar-se professor (a) universitário (a): Aprendizagens, concepções, desafios e engajamentos. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 33(74), 100–118. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p100-118>
- Saviani, Demerval (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143–155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Shulman, Lee S. (2014). Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196–229. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

Aprendizagens da docência em uma rede colaborativa: Narrativas de futuros professores

Rosa Maria Moraes Anunciato

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

A pesquisa colaborativa extrapola dualismos teoria-prática, pesquisador-professor, universidade-escola, e propõe uma postura investigativa de modo colaborativo com as escolas e com os atores escolares. A construção de conhecimento construída em redes colaborativas pressupõe a colaboração entre os participantes e o diálogo em que cada sujeito tem voz e apresenta sua perspectiva experiencial. Seus saberes são considerados, partilhados, refletidos; promovem o aprendizado colaborativo da docência em que cada um dos atores é convidado a partilhar “pedaços de vida” concorrendo para o fortalecimento da sua profissionalidade e fortalecimento do seu trabalho nas escolas. Assim, questionamos quais as características das aprendizagens de futuros professores participantes de uma rede de aprendizagem colaborativa. A ReAD (Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência) foi desenvolvida como ação formativa de uma pesquisa colaborativa conectando, por meio do diálogo intergeracional, professores iniciantes, experientes e licenciandos em Pedagogia em um ambiente virtual. Para os licenciandos é uma ação complementar à formação inicial em Pedagogia. Na metodologia, a escrita e partilha de narrativas ao olhar para si, refletir sobre sua história; olhar para o outro e encontrar sintonias e/ou estranhamentos; olhar para a docência e encontrar também sintonias e estranhamentos permitem compreender a experiência como fenômeno inscrito num determinado contexto histórico-cultural e subsidiar políticas de fortalecimento dos professores. Nosso foco é analisar sua potencialidade. Os resultados mostram que as ações formativas colaboraram nas aprendizagens profissionais dos futuros professores, os quais, de modo geral, evidenciaram as atividades realizadas alinhadas à realidade do exercício da docência, como também os diálogos e partilha de experiências com professores iniciantes, experientes e pesquisadores de forma cooperativa em um ambiente de socialização profissional com apoio e acolhimento aos dilemas, sentimentos e desafios da docência. Assim, a rede colaborativa surge como uma estratégia formativa significativa na construção de conhecimentos para o futuro exercício da prática docente.

Palavras-Chave: formação de professores, pesquisa colaborativa, comunidade de aprendizagem docente, desenvolvimento profissional docente

Introdução

O estabelecimento de redes de aprendizagem online, no âmbito da formação de professores, envolvendo a participação de profissionais em diferentes fases da carreira por meio do diálogo, possibilita novas oportunidades de refletir acerca da própria prática mediante pontos de vista diferenciados e estimula o compartilhamento de ideias e seu aprofundamento por meio das discussões realizadas. Na dimensão relacional, o envolvimento efetivo nessas redes “possibilita o estabelecimento de vínculos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e do sentimento de corresponsabilidade entre os participantes” (Oliveira & Gama, 2014, p. 88).

A Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) foi criada no âmbito de uma pesquisa colaborativa intitulada Diálogo intergeracional na indução de professores: O estabelecimento

de um contínuo de formação docente. Desde 2016, a ReAD tem realizado ações formativas, estruturadas como atividades de extensão e desenvolvidas por meio da plataforma Moodle da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Até 2021 contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desde essa data é realizada com apoio da pró-reitoria de extensão da universidade. Tem como participantes licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes, com até cinco anos de carreira, e professores experientes, com mais de dez anos de docência. As atividades formativas têm sido planejadas de modo que sejam realizadas de forma individual (leituras, elaboração de narrativas escritas e planos de ensino, etc.), utilizando a ferramenta “tarefa”; e de forma coletiva (discussões), com a ferramenta “fórum”.

O diálogo e a troca de conhecimentos, a partir de relatos das próprias vivências, estão presentes desde o início da ReAD, o que tem contribuído para aproximar os participantes do processo e estimular a criação de vínculos. Não se trata apenas de receber informações, mas de compartilhar conhecimentos e atribuir-lhes sentido, estabelecendo conexões com as próprias experiências.

Desse modo é potencializada a aprendizagem colaborativa on-line, que desenvolve a capacidade reflexiva e permite compreender diferentes pontos de vista e elaborar respostas aos questionamentos dos colegas. De modo mais abrangente, uma das grandes aprendizagens impulsionadas pelas redes de aprendizagem on-line é a consciência de que é possível aprender de diferentes formas e com os pares, o que pode despertar nos envolvidos a compreensão da aprendizagem como um processo permanente, que ocorre ao longo de toda a vida (Souza & Anunciato, 2019). Neste estudo, procuraremos analisar algumas características das aprendizagens de futuros professores participantes dessa rede de aprendizagem colaborativa.

Alguns pressupostos teórico-metodológicos

O referencial teórico da pesquisa incluiu discussões sobre a área de formação de professores, especialmente sobre o desenvolvimento profissional docente, como um conceito polissêmico não apenas pelas diferentes acepções do termo, mas pela multiplicidade de ações, tempos e agentes que o envolvem (Oliveira & Gama, 2014). O desenvolvimento profissional docente decorre do exercício profissional e das interações humanas nos espaços coletivos ancorado na formação inicial e contínua e, ao mesmo tempo, inscreve-se na identidade pessoal. Nesse processo individual e coletivo, a reflexão sobre a própria história, sobre como nos tornamos professores, o diálogo com as histórias alheias, as marcas relacionadas ao sentir, ao fazer docente, às relações interpessoais, no dizer de Nóvoa (1995), o produzir a vida do professor e produzir a profissão docente.

Isso nos leva a outro referencial angular do nosso trabalho: as narrativas de formação e investigação narrativa trazendo autores como Clandinin e Connelly (2011), Galvão (2005) que nos auxiliam a estabelecer uma diferença entre narrativa e história. Em síntese, o fenômeno, o acontecido constituem a história; e o método que a investiga e a descreve se constitui numa narrativa. O estudo clássico de Clandinin e Connelly (1996) já indicava que os professores conhecem a docência por imagens, rituais, hábitos, ciclos, rotinas e ritmos que têm por base a

própria experiência e que se apresentam nas histórias dos professores e das escolas. Entendemos a pesquisa narrativa como uma forma de professores pensarem sobre suas experiências. Nossos trabalhos nos mostram que os professores contam suas histórias sobre a docência e isso conduz a reflexões por meio do diálogo sobre as experiências significativas para a constituição da identidade e desenvolvimento profissional docente. A pesquisa com as narrativas de professores como uma metodologia envolve uma visão do fenômeno (Oliveira, 2011) e implica em níveis de reflexão (Oliveira & Gama, 2014; Zeichner, 1993; 1995). Usar a metodologia da pesquisa narrativa é adotar uma visão particular de experiência de ser professor/professora como fenômeno sob estudo.

A metodologia da pesquisa e da intervenção foi do tipo colaborativo (Fiorentini, 2004; Ibiapina, 2008), em que os participantes se comprometem em um processo para produzir conhecimentos e ao mesmo tempo formar-se. A discussão sobre as narrativas na pesquisa e a documentação dessas narrativas levou-nos a abordar o cenário de produção dessas narrativas na perspectiva da pesquisa colaborativa em ambientes online, visto que o trabalho se fundamentou metodologicamente em uma perspectiva construtivo-colaborativa. A pesquisa colaborativa teve como cenário o ambiente online do Portal dos Professores da UFSCar e se assentou na disponibilidade de todos os envolvidos para a construção coletiva de novos conhecimentos, partindo da discussão de temáticas relacionadas ao cotidiano dos envolvidos. Procuramos organizar a interação online enfatizando a importância do diálogo, pois conforme Santos (2010) o ambiente online de aprendizagem não se restringe a uma plataforma utilizada como repositório de conteúdos e de tarefas, configurando-se como um conjunto de interfaces (de conteúdo e de comunicação) reunidas num único programa, em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se comunicam, compartilhando informações, saberes e conhecimentos. Onrubia, Colomina e Engel (2010) pontuam a interação social e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao grupo como essenciais para a ocorrência de processos de aprendizagem colaborativos. Procuramos maximizar as potencialidades de elementos dos ambientes online como a possibilidade que o participante retorne para a discussão e observe os comentários dos outros, a possibilidade de maior controle do tempo despendido para a participação e do que é escrito - o participante pode escrever seu comentário em um editor de texto, revê-lo, repensar e reescrevê-lo, ocasionando uma melhor formulação dos comentários e maior controle dos aspectos emocionais (Mill, 2014).

Os conteúdos das narrativas de professores nos permitem avançar na compreensão de temáticas relativas à inserção docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência. O trabalho seminal de Shulman (2005), ao propor a reflexão sobre a base de conhecimento para o ensino, mostra que os saberes dos professores compreendem um conjunto de conhecimentos, compreensões de diferentes naturezas, necessários para ensinar e saber ensinar (P. Almeida et al., 2019). Isso implica formação ao longo da vida e da carreira.

Zeichner (2008) propõe a Formação de Professores para a Justiça Social (FPJS) que supera os limites de uma formação teórico-prática ao prever uma aprendizagem da docência assente em parâmetros de igualdade, inclusão e democracia, trazendo para o terreno da formação de

professores, o reconhecimento de que os padrões de qualidade para o bom ensino são ideológica, política e culturalmente determinados (Moreira et al., 2014).

Esse movimento favorece, ao que recorda Vieira (2014), quando os professores assumem o papel de investigadores da sua prática (como acontece com a produção das narrativas), a sua indagação desafia as forças históricas e estruturais que condicionam a transformação da educação ou, pelo contrário, ignoram ou aceitam essas forças, contribuindo para sua manutenção.

A pesquisa

A pesquisa envolveu o desenvolvimento da ReAD como uma atividade de extensão da UFSCar certificada com carga horária de 120 horas para os participantes (Lagoeiro, 2019). Tendo em vista que a aprendizagem dos professores é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, da escolarização, da formação e da prática profissional dos professores e não se limita a espaços educativos formais e tradicionais, tinha-se como hipótese que a criação dessa rede pudesse potencializar o desenvolvimento profissional dos participantes. Neste sentido, de acordo com Marini (2018), a ReAD – como atividade de pesquisa e extensão – buscou contribuir para o processo de formação, aprendizagem profissional e construção da identidade docente por meio do diálogo intergeracional entre os participantes (pesquisadoras, tutoras, estudantes da pós-graduação, licenciandos, professores experientes e iniciantes).

No ano de 2016, a ReAD aconteceu em caráter híbrido. O híbrido se fez presente ao articular conhecimentos acadêmicos, teóricos e práticos. O espaço híbrido proposto pôde favorecer a mediação de experiências, por meio das interações estabelecidas entre as parceiras, apresentando, pois, um potencial transformador para cada uma delas. Também foi possível a construção, análise e discussão de diferentes tipos de conhecimentos (acadêmicos, práticos, etc.) relacionados à docência, por meio do delineamento de ferramentas virtuais de engajamento, da realização da parceria universidade-escola e da elaboração de materiais didáticos voltados para a promoção de novas oportunidades de aprendizagens para os diversos atores.

Parte-se da compreensão de que todos os participantes podem ensinar, aprender e contribuir com o desenvolvimento profissional, de forma colaborativa, por meio de uma rede de aprendizagem híbrida. As interações entre os sujeitos da ReAD aconteceram tanto por meio de atividades virtuais no Moodle da UFSCar, bem como em reuniões presenciais com a participação das pesquisadoras, tutores e professores experientes (Lagoeiro, 2019; Marini, 2018).

No período de 2017 a 2019, a ReAD foi realizada exclusivamente online. Compreende-se que possibilitar a constituição de uma “rede de aprendizagem on-line implica na criação de um espaço virtual onde a rede de aprendizagem possa se desenvolver e que seus participantes possam interagir entre si” (Marini, 2018, p. 37). Neste sentido, esse “espaço virtual preconiza uma proposta de formação que valoriza o professor como protagonista de sua aprendizagem e se centra na flexibilidade espaço-temporal” (Souza & Anunciato, 2019, p. 1092). Em 2020 e 2021, devido à pandemia do novo coronavírus, as reuniões entre a equipe de pesquisa foram

realizadas exclusivamente on-line e desde essa data são realizadas com apoio da pró-reitoria de extensão da universidade.

A ReAD se constituiu, assim, como uma rede de aprendizagem virtual, onde profissionais de diferentes fases da carreira, com idades variadas, experiências diversas e de distintas gerações profissionais dialogaram sobre conhecimentos, saberes e vivências relativas à docência. Essa cultura de comunidade pressupõe compartilhar conhecimentos e analisar a prática pedagógica, considerando os erros que aconteceram, o surgimento dos problemas, as surpresas, etc. (Marini, 2018; Souza & Anunciato, 2019).

Salienta-se que as atividades virtuais têm sido organizadas em módulos temáticos de forma que os participantes pudessem se envolver em grupos colaborativos de aprendizagem virtual. Os participantes da ReAD foram convidados a vivenciar ações, conhecer materiais, planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, ações de letramento por meio de atividades que conectem matemática e práticas de leitura e escrita e as diferentes áreas do conhecimento, entre outros temas como, inclusão, diversidade e gênero, tecnologias na sala de aula, relação escola-comunidade, planejamento e avaliação etc. De modo geral, as tarefas e fóruns propostos abordavam aspectos voltados para a prática pedagógica, profissionalização docente, dificuldades enfrentadas no início da carreira etc (Souza & Anunciato, 2019).

Ao longo da vigência das atividades colaborativas na ReAD seguiram-se as seguintes etapas do projeto diálogo intergeracional:

1. Levantamento das concepções das participantes;
2. Estabelecimento de demandas formativas (dilemas, conflitos, dúvidas, conteúdos específicos e seu ensino, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, temas transversais, os estudantes e suas características e contexto, currículo entre outros);
3. Tratamento e discussão com base em referenciais teóricos sobre as demandas formativas com ênfase na realização de práticas pedagógicas, visando a sua melhoria e a reflexão nos grupos intergeracionais sobre tais práticas;
4. Avaliação contínua deste processo via narrativas de diferentes naturezas (fóruns, diários, relatórios etc.) de modo individual e coletivo.
5. Análise de dados, divulgação de resultados e elaboração dos relatórios de pesquisa.

Participantes da ReAD

A ReAD envolveu a participação de pesquisadoras da UFSCar; estudantes da pós-graduação da universidade que atuavam como tutores; professores experientes com dez anos ou mais de docência; professores iniciantes com até cinco anos de carreira; licenciandos do curso de Pedagogia.

Em 2016 as professoras experientes foram convidadas para fazer parte da ReAD pela equipe de pesquisa, pois eram profissionais de referência nas escolas em que atuavam por apresentarem boas práticas de ensino. As professoras experientes no início da ReAD assumiram o papel de

auxiliar os pós-graduandos na mediação e no oferecimento de feedbacks das atividades realizadas pelos professores iniciantes e licenciandos. Esse papel foi naturalmente assumido tendo em vista que no início elas participavam tanto das atividades promovidas no AVA como das reuniões com os tutores e pesquisadoras da UFSCar. Já os docentes iniciantes e licenciandos foram selecionados a partir de inscrições promovidas no site do Portal dos Professores.

Devido ao número superior de inscritos em relação às vagas disponíveis, foram estabelecidos alguns critérios de seleção (Marini, 2018), os quais são detalhados no Quadro 3.

Quadro 3. Critérios de seleção

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES		
Licenciandos	Professores iniciantes	Professores experientes
a) ser estudante regularmente matriculado em um dos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância); b) ser estudante regularmente matriculado em outra Instituição de Ensino Superior; c) estar nos dois últimos anos da graduação; d) ter realizado estágio supervisionado de docência; e) ter disponibilidade de tempo (mínimo de quatro horas semanais); f) ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web; g) ter acesso à Internet.	a) ser egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar (presencial ou a distância) ou de outras Instituições de Ensino Superior; b) atuar como professor(a) em escolas públicas (municipais ou estaduais); c) ter até três anos de experiência docente ou, em caso de vagas excedentes, até cinco anos de experiência; d) ter disponibilidade de tempo (mínimo de quatro horas semanais); e) Ter conhecimentos básicos de uso do computador e de navegação na web; f) Ter acesso à Internet.	Foram convidados a participar professores com 10 anos ou mais de experiência docente, considerados profissionais com boas práticas.

Em todos os anos de vigência da ReAD observou-se um número elevado de professores e licenciandos interessados na atividade de pesquisa. Seguindo os critérios estabelecidos previamente para cada módulo oferecido, foram selecionados os participantes interessados. Em alguns módulos foi possível estabelecer uma lista de espera caso surgissem novas vagas.

As licenciandas envolvidas na pesquisa de Marini (2018), participantes deste estudo, cursavam Pedagogia na UFSCar no ano de 2016 – seis delas na modalidade EaD e apenas uma cursava presencialmente. Todas estavam no meio da graduação (a maioria delas estava cursando o 5º semestre) e, por isso, já tinham realizado pelo menos um estágio obrigatório do curso, pré-requisito para participarem da ReAD. As licenciandas apresentaram concepções e crenças muito semelhantes sobre a docência, associando esse trabalho com algo inato e/ou motivado pelo amor. Referente às suas expectativas em participar da ReAD destacaram a troca de experiências com outros profissionais.

Aprendizagens da docência de futuros professores

As principais aprendizagens profissionais referentes aos três grupos de participantes da ReAD – licenciandos, professores iniciantes e experientes – foram analisadas nas dissertações de Marini (2018), Batista (2018), Ferreira Filho (2023) e A. Almeida (2023) e nas teses de Lagoeiro (2019), Cruz (2019), Pereira (2021) e Gracioli (2022). Reconhecendo as especificidades de cada fase vivenciada na trajetória docente, apresentamos aqui os resultados referentes aos futuros professores.

As diferentes atividades virtuais da ReAD proporcionaram importantes momentos de partilha de experiências e saberes entre os participantes – seja por meio do oferecimento de feedbacks nas tarefas, elaboração e análise de casos de ensino, diálogos nos fóruns. Os módulos oportunizaram tanto a discussão das vivências docentes relativas às fases do desenvolvimento profissional (o estágio na formação inicial, a inserção na carreira, a escolha da profissão, etc.) como também conteúdos e conhecimentos sobre o ensino (planejamento; avaliação; alfabetização; geometria; inclusão, etc.). Nas atividades que tiveram como foco essas questões relacionadas a “o que” e “como” ensinar, foi possível observar os conhecimentos docentes advindos das interações entre licenciandos, professores iniciantes e experientes.

De acordo com a pesquisa de Marini (2018), há evidências de que o diálogo intergeracional estimulou as licenciandas a: relatarem suas percepções sobre a docência; apresentarem suas concepções sobre o ensino; tirarem dúvidas sobre determinados conteúdos (plano de ensino, alfabetização, avaliação); refletirem sobre suas vivências; dialogarem com os outros participantes; trocarem experiências; compartilharem materiais diversos (vídeos, textos, músicas etc.). Essas trocas contribuíram para que as futuras professoras construíssem novas aprendizagens sobre o fazer docente. O fato de se sentirem confortáveis em compartilhar suas concepções, ideias, percepções, indica que a ReAD foi um ambiente colaborativo. Entretanto, a autora ressalta que quando a equipe e/ou os participantes não problematizavam algumas falas das licenciandas, isso não favoreceu para elas refletirem e repensarem algumas crenças e concepções.

Para as licenciandas, em alguns casos, as ações da ReAD não foram suficientes para o questionamento de crenças arraigadas sobre a criança e a escola, o que denota limitações da discussão que parece ter ficado apenas no plano teórico quando não apoiada em uma prática pedagógica sistematizada, visto que não estavam em estágio ou outras atividades de inserção na escola.

Referente à formação inicial, salienta-se que os futuros professores constroem conhecimentos específicos durante esse processo. Entretanto, o curso de licenciatura – independentemente de sua qualidade – não consegue abranger todos os conteúdos e conhecimentos que serão necessários para o processo de ensino e aprendizagem (Cruz, 2019). Isso ficou evidenciado na dissertação de Marini (2018). De acordo com a autora, a análise de casos de ensino na ReAD favoreceu que as licenciandas identificassem conhecimentos relativos à docência que tinham ou não domínio, bem como reconhecerem o que ainda precisam aprender para serem professoras. Foi possível perceber que as licenciandas pareciam não saber e/ou ter dúvidas sobre conceitos básicos relativos à alfabetização e letramento, planejamento e avaliação. Neste caso,

uma das licenciandas utilizou o fórum para conversar mais sobre o tema com as professoras experientes e iniciantes – construindo, assim, novos conhecimentos. Apesar de algumas dúvidas sobre como elaborar um plano de ensino, de uma maneira geral, as licenciandas salientaram a importância do planejamento e da avaliação para: ter clareza sobre os conhecimentos prévios dos alunos; diagnosticar as necessidades da turma; adequar o trabalho pedagógico; desenvolver a aula partindo da realidade dos alunos. Tal fato evidencia que a formação inicial proporcionou que elas construíssem alguns saberes que são importantes para o processo do ensino.

A comparação entre os resultados de Marini (2018) e Cruz (2019) revela que a construção da base de conhecimento dos professores se dá no contato com as práticas da docência. Não foi possível identificar se as estudantes tinham tido contato na formação em Pedagogia com as áreas de conhecimento abordadas na ReAD, mas foi evidenciado o pouco domínio desses temas, o que nos leva a compreensão de que o diálogo intergeracional pode favorecer este processo e a necessidade de acompanhamento de professores iniciantes que sem isso ficam sujeitos às experiências de ensaio e erro no ensino.

De acordo com a pesquisa de Marini (2018), as licenciandas relataram que compreendem o desenvolvimento profissional como algo contínuo e ressaltam que o apoio dos pares pode trazer contribuições para esse processo. Referente a isso, elas indicam que a troca com profissionais mais experientes na ReAD favoreceu para que percebessem o que ainda não sabiam e aprendessem. Marini ressalta que um momento significativo foram as atividades que envolveram a análise de casos de ensino. Essas situações favoreceram as licenciandas a expressarem suas concepções relacionadas à docência e se projetassem na situação, isto é, se imaginassem exercendo a docência. Ao comentarem sobre as práticas de ensino presentes nos casos, as licenciandas dão indícios sobre quais ações docentes mais se identificavam. De acordo com Marini, esses momentos somados à partilha de saberes com os outros participantes da ReAD podem ter contribuído para o início da construção da identidade docente das licenciandas. Portanto, evidencia-se que – ao abordar temas específicos do trabalho docente, como: avaliação, planejamento, alfabetização, início da carreira etc. – a ReAD contribuiu para que as licenciandas construíssem a sua profissionalidade.

As licenciandas indicaram, ainda, que o estágio é muito importante para a formação, aprendizagens e inserção na prática. Dentre as experiências mais significativas, foi relatado o apoio oferecido pelas professoras responsáveis pelas salas estagiadas bem como o modelo de docência. Esses momentos fizeram com que elas confirmassem a sua identificação com a profissão. Referente às dificuldades, as licenciandas relataram: o sentimento do “choque de realidade” nas experiências de estágio; relacionar teoria e prática devido à complexidade das vivências em sala de aula; elaboração de planos de ensino e semanário (Marini, 2018).

Do ponto de vista formativo, vimos que as diferentes atividades virtuais da ReAD proporcionaram importantes momentos de partilha de experiências e saberes entre os participantes - seja por meio do oferecimento de feedbacks nas tarefas, elaboração e análise de casos de ensino, diálogos nos fóruns. Os módulos oportunizaram tanto a discussão das vivências docentes relativas às fases do desenvolvimento profissional (o estágio na formação inicial, a inserção na carreira, a

escolha da profissão, etc.) como também conteúdos e conhecimentos sobre o ensino (planejamento; avaliação; alfabetização; geometria; inclusão, etc.). Nas atividades que tiveram como foco essas questões relacionadas a “o que” e “como” ensinar, foi possível observar os conhecimentos docentes advindos das interações entre licenciandos, professores iniciantes e experientes.

A ferramenta “Fórum de Discussão” permite a comunicação assíncrona, não exigindo a participação simultânea, e não se negam as potencialidades dessa ferramenta para o desenvolvimento de reflexões coletivas pautadas nos comentários dos colegas, compartilhamento de suas ideias, experiências, convicções e pensamentos. A análise de dados indicou que os fóruns possibilitaram às participantes pensar, analisar e refletir sobre os comentários das colegas, buscar outras fontes de análise e, dessa maneira, construir o próprio comentário de forma elaborada e aprofundada.

Contudo, o papel do tutor torna-se imprescindível para que as interações e discussões ocorram de forma que as questões apresentadas recebam o máximo de atenção pelos participantes. Dentre os papéis assumidos por esse profissional está o de propor novas questões, incentivar a participação e oferecer feedbacks para se atingir os objetivos desejados em termos de profundidade dos argumentos no debate que podem indicar processos reflexivos importantes”.

Para que ocorram a aprendizagem colaborativa, o crescimento e a qualificação conjunta, todos os participantes precisam assumir o compromisso de contribuir para que as discussões ocorram dentro do espaço de tempo estabelecido. Assim, o participante precisa buscar meios para organizar e assumir sua parcela de corresponsabilidade, precisa gerenciar o seu tempo de estudo e estabelecer prioridades para a realização das atividades importantes da semana e não se perder entre as demandas mais urgentes.

Durante o processo da pesquisa colaborativa fizemos a avaliação contínua visando corrigir rotas, redefinir ações etc.

Considerações finais

Ao aproximar a formação e investigação, a experiência vivida, contada e refletida coletivamente se configura como outra forma de experienciar o vivido – e reconstrução de sentidos individuais e coletivos. Nesse movimento, são reelaboradas identidades docentes na medida em que as participantes ressignificam suas experiências e, a partir disso, na investigação, conseguimos identificar características, elementos e saberes que estão presentes no desenvolvimento profissional dos participantes.

A escrita e partilha de narrativas ao olhar para si, refletir sobre sua história; olhar para o outro e encontrar sintonias e/ou estranhamentos nas histórias alheias; olhar para a profissão docente e encontrar também sintonias e estranhamentos permitem compreender a experiência como fenômeno inscrito num determinado contexto histórico-cultural. Em um processo formativo individual e coletivo pela multiplicidade de ações, tempos e ressignificações que o envolvem encontram-se elementos para subsidiar políticas de fortalecimento dos professores.

O fato de que a rede colaborativa (ReAD) foi desenvolvida online, tornando-se mais acessível aos professores de diferentes regiões do país e permitindo o intercâmbio de conhecimentos oriundos da prática desenvolvida em contextos diferenciados. A pesquisa revelou o potencial contido nas redes colaborativas de aprendizagem, como espaços voltados ao desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira. Nelas, é possível oportunizar a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, a construção de novas práticas e estratégias de ensino, o auxílio ao enfrentamento das dificuldades encontradas. A partir desta experiência, é possível pensar na possibilidade de expandir o trabalho formativo por meio das redes de aprendizagem, considerando-se, inclusive, a intensa demanda apresentada inicialmente por docentes de diferentes etapas e níveis de ensino, atuantes nas diversas áreas de conhecimento. Com relação aos futuros professores, o diálogo com docentes mais experientes e professores iniciantes, com os quais guardam proximidade temporal na formação inicial, potencializa a reflexão sobre a prática docente e amplia as possibilidades do estabelecimento da base de conhecimento para o ensino ancorada em práticas colaborativas e na reflexão.

Referências bibliográficas

- Almeida, Amanda C. M. (2023). *A inclusão escolar pelo olhar de participantes da ReAD: Narrativas de professoras e licenciandas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18770>
- Almeida, Patrícia C. A., Davis, Claudia, Calil, Ana M. G. C., & Vilalva, Adriana M. (2019). Categorias teóricas de Shulman: Revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 130–150. <https://doi.org/10.1590/198053146654>
- Batista, Miriam (2018). *Aprendendo a ser professor: Contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of school. *Educational Researcher*, 25(3), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Editora da UFU.
- Cruz, Edith M. R. (2019). *Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: Pontas de icebergs* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal de São Carlos, Brasil.
- Ferreira Filho, Antonio C. (2023). *Narrativas de egressos de cursos de licenciatura na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar: Caminhos e possibilidades formativas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20123>
- Florentini, Dario (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. C. Borba & J. Araújo (Orgs.), *Pesquisa qualitativa em educação matemática* (pp. 47–76). Autêntica.
- Galvão, Cecília (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327–345. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>

- Gracioli, Jéferson M. A. (2022). *Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15659>
- Ibiapina, Ivana L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Liberlivros.
- Lagoeiro, Aline C. D. (2019). *Trilhando os caminhos do início da docência: Concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11510>
- Marini, Carolina (2018). *Licenciandas em Pedagogia na Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD): Compreensões sobre a docência* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10824?show=full>
- Mill, Daniel (2014). Flexibilidade educacional na cibercultura: Analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 97–126. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12680>
- Moreira, Maria A., Anunciato, Rosa M. M., & Viana, Maria A. P. (2020). Qualidade da/na educação: Narrativas de professoras sobre o trabalho docente. *Em Aberto*, 33, 149–164. <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526>
- Nóvoa, António (1995). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 13–33). Dom Quixote.
- Oliveira, Rosa M. M. A. (2011). Narrativas de formação: Aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. *Interacções*, 7, 229–245.
- Oliveira, Rosa M. M. A., & Gama, Renata P. (2014). Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 23, 205–219. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432014000100018&lng=pt&nrm=iso
- Onrubia, Javier, Colomina, Rosa, & Engel, Anna (2010). As comunidades virtuais de aprendizagem baseadas no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In C. Coll & C. Monereo (Orgs.), *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 208–225). Artmed.
- Pereira, Amarildo G. (2021). *Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na ReAD* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/14695>
- Santos, Edméa (2010). Educação online como um fenômeno da cibercultura. In M. Silva et al. (Orgs.), *Educação online: Cenários, formação e questões didático-metodológicas* (pp. 29–48). WAK.
- Shulman, Lee (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Souza, Ana Paula G. de, & Anunciato, Rosa Maria M. (2019). Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: Contribuições da ReAD. *Revista Brasileira de Pesquisa*

(Auto)biográfica, 4(12), 1090–1109. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p1090-1109>

Vieira, Flávia (2014). Pedagogia, formação e investigação. In F. Vieira (Org.), Quando os professores investigam a pedagogia: Em busca de uma educação mais democrática (pp. 11–57). Pedago.

Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.

Zeichner, Kenneth (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 153–172. <https://doi.org/10.1080/1354060950010201>

Zeichner, Kenneth (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. E. Diniz-Pereira & K. Zeichner (Orgs.), *Justiça social: Desafio para a formação de professores* (pp. 11–34). Autêntica.

Escola, formação e agressividade: Hierarquias e violência entre estudantes

Marian Ávila de Lima Dias

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Herik Rafael de Oliveira

Universidade de São Paulo

Resumo

A violência entre estudantes expressa uma dimensão da cultura que tem falhado em sua tarefa civilizatória, dentro e fora da escola. As relações hierarquizadas são formas de expressão da violência entre os indivíduos e se encontram presentes naquele espaço. Na escola, haveria duas hierarquias entre estudantes. A Hierarquia Oficial compreende o desempenho acadêmico nas matérias; já a Hierarquia Não Oficial corresponde à popularidade, socialização e desempenhos corporais, como força e agilidade. Partimos da hipótese de que existiria alguma relação entre as hierarquias e a participação, como vítima ou como agressor, na violência escolar entre pares. Buscamos identificar como estudantes classificam a si mesmos/mesmas em termos do desempenho acadêmico para verificar se há relação entre o papel ocupado nesta classificação com o sofrimento ou a prática de maus tratos entre colegas. Participaram da pesquisa 53 alunas e alunos do sétimo ano do ensino fundamental de duas escolas públicas no Estado de São Paulo, Brasil, e que responderam a um questionário contendo a *Escala de Identificação das Hierarquias Escolares* (Escala H) e a *Escala de Autoindicação da Violência Escolar*. Os resultados indicam que houve correlação negativa (-0,500) entre Hierarquia Oficial e Agressor, o que reforça a importância das matérias de sala de aula no sentido da formação, pois quanto mais as/os estudantes consideram ser bom o seu desempenho nas disciplinas de sala de aula, menos agredem seus colegas e vice-versa. Houve correlação entre ser agressor e ser vítima (0,34), o que indica uma possibilidade de troca de papéis e reforça a necessidade de ficar fora do circuito agressor-vítima, pois quem está em um dos papéis pode passar para o outro. Tais resultados reforçam o lugar da escola como representante da cultura e o papel central de professores no envolvimento dos estudantes em suas disciplinas como forma de enfrentamento da violência entre pares.

Palavras-chave: hierarquias escolares, violência escolar, formação, agressor, vítima

Ainda no início do século XX, precisamente em 1910, em um debate sobre o suicídio, Freud (2013) fez uma breve ponderação sobre a tarefa da escola; breve, mas crucial. Ele se referiu à escola secundária, mas não parece equivocado extrapolar o apontamento de Freud à tarefa da escola como um todo, da educação em geral, e da formação em sentido mais amplo. Freud indicou que a escola devia dar à juventude “vontade de viver”, “despertar o interesse pela vida no mundo lá fora”. Àquela altura, essa recomendação já era feita partindo do entendimento de que as escolas não cumpriam essa tarefa, isto é, fracassavam em acender, nos jovens, a vontade de vida, o interesse pelo mundo.

Se tomarmos essa tarefa como um índice do êxito da educação, ou pelo menos como um importante compromisso dela – o que nos parece um justo objetivo –, deparamo-nos com alguns

problemas ao pensarmos a escola hoje, mais de cem anos depois; embora provavelmente esses imbróglis já despontavam naquela época.

O primeiro problema, fundamental, podemos enunciá-lo fazendo estas duas perguntas, cujo cerne é o mesmo: A vida socialmente possível é ela mesma substancial, digna e justa, para que lhe valha uma pulsante “vontade de viver”? O que Freud (2013) chamou de “o mundo lá fora” é significativamente interessante/vivo para que os jovens possam ter seu interesse por ele despertado?

Pensar na realidade da vida em sua forma danificada e na violência que pesa sobre cada existência, desde cedo, no mundo administrado é importante para refletirmos acerca dos limites da possibilidade de a escola produzir a vontade de viver e despertar o interesse pelo mundo e também para ponderarmos inclusive sobre o quão apropriada é essa tarefa.

Essa tarefa pode converter-se em ideológica, se a escola se põe a fazer propaganda de um mundo que, na verdade, tem se tornado completamente desinteressante (mais que isso, ameaçador), sem perspectivas e irracional. E não é animadora a imagem do mundo presente prolongando-se no horizonte. As pessoas tendo de “escolher” entre a miséria, a proscrição social e o trabalho precarizado, a despeito do avanço material das forças produtivas. A manutenção irracional, mas economicamente necessária, de divisões como aquela entre trabalho físico e trabalho intelectual, a qual, em seu caráter de exploração, é fonte ela mesma de uma agressividade, uma raiva, que se dirige contra a própria cultura que não realiza suas promessas - Adorno (1995) chamou isso de “falência da cultura” (p. 164). Aquela tarefa de despertar interesse pelo mundo pode se tornar descabida, se a escola põe-se entusiasticamente nesse sentido à revelia da tendência de afundamento do mundo na barbárie.

De todo modo, é o caso de pensar que não há possibilidade de a escola trabalhar no sentido de produzir vontade de viver e chamar para o mundo sem que nisso esteja presente em grande medida a intenção de transformar a vida e fundar outros mundos. Adorno (1996) já indicava que, quanto mais a formação se reduzir a tarefa de adaptar ao mundo tal qual ele é, mais pressão ela exerce, porque esse ordenamento do mundo solicita um *quantum* desmedido de repressão, e, portanto, mais a formação reforça a agressividade que ela imagina ter conformado.

Há pelo menos mais um problema, intimamente ligado ao primeiro, mas que nos interessa de modo particular nesta comunicação. Esse segundo problema é, na verdade, a constatação de que não só a escola não tem se mostrado capaz de despertar a vontade de viver, como tem engendrado e aprofundado, em seu próprio interior, a *vontade de não deixar viver, vontade de não deixar os outros viverem*, isto é, a violência, a agressividade. Nesse sentido, ela tem mostrado uma fina sintonia com o tal “mundo lá fora”, do qual na verdade não se pode separá-la.

Se, naquele debate que mencionamos no início, que tratava do suicídio, a questão era a agressividade, a vontade de destruição voltada contra o próprio Eu, aqui estamos enfatizando também a destrutividade voltada para fora, para os outros; agressividade, violência.

Não falamos aqui de violência e agressividade em abstrato e de modo indiscriminado. Lembramos, com Adorno (1995), que violência e/ou agressividade significam barbárie (e é a

barbárie que nos preocupa) quando são “erupções primitivas” (p. 160), quando não há “vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade” (p. 159), quando não estão acompanhadas de reflexões “transparentes em sua finalidade humana” (p. 161).

Significa dizer que agressividade e violência podem, mesmo produzindo situações constrangedoras, estar referidas a “contextos transparentes para a geração de condições mais dignas” (Adorno, 1995, pp. 159–160). Nesses casos, ele não é barbárie e pode ser, dialeticamente, anti-barbárie. Isso é fundamental para não passarmos a uma defesa conformista de uma educação para a pacificação (para a não-violência?) em tempos de conflito extremado. Adorno foi mais contundente e chegou a afirmar que quando defendemos o quietismo, a tolerância pura e indiscriminada, “esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo” (p. 164).

Porém, temos de convir que, infelizmente, as manifestações usuais de agressividade e violência não deixam muitas dúvidas de que não são do tipo daquelas que estão “a serviço da humanidade” (Adorno, 1995, p. 160).

Ao afirmarmos que a escola tem aprofundado a vontade de não deixar viver, temos em mente o agravo da violência escolar. Como violência escolar compreendemos manifestações de agressividade imediata engendradas no âmbito das relações escolares, mas entendendo que essas manifestações não podem ser explicadas sem compreender a relação dialética entre escola e a sociedade como um todo, mesmo porque as manifestações de violência na escola remetem aos processos de formação cultural que não se restringem ao espaço escolar (Kohatsu & Dias, 2009).

Aqui, atemo-nos ao caso do agravamento da violência escolar do Brasil, mas é uma realidade que não é particular ao nosso país. Para citar um dado relevante, podemos mencionar a série histórica, realizada entre 2009 e 2019, da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Comparando os dados de 2009 e 2019, houve um aumento de 31,0% no indicador de *bullying* e um aumento de 69,4% no indicador de estudantes que informaram não quererem ir para a escola por terem medo. A conclusão que é possível tirar desses dados é o “cenário perturbador em que nossas crianças e adolescentes estão sendo massacradas exatamente nos ambientes em que elas deveriam estar sendo protegidas, nos lares e na escola” (Cerqueira & Bueno, 2025, p. 45).

É esse cenário, ou melhor, é essa realidade que nos força a continuar perguntando o quê, na própria dinâmica escolar, tem colaborado com a reprodução ampliada da barbárie; o quê tem mantido a escola como uma agente de “educação para a barbárie” (ver Adorno, 1995, p. 161) e não “educação contra a barbárie”; o quê tem impedido a escola de alcançar o objetivo de “desacostumar as pessoas a se darem cotoveladas” (p. 162) e de produzir nas pessoas uma “delicadeza” capaz de gerar “vergonha acerca da rudeza” (ver pp. 165–168).

Quando nos perguntamos acerca dos determinantes da barbárie fermentados no interior da vida escolar não os entendemos como estanques, desvincilhados da dinâmica social, mas insistimos na especificidade por eles assumida na estrutura escolar e, por essa razão, a própria

escola e os atores com ela concernidos alçam o lugar mais decisivo no enfrentamento desses determinantes.

Um dos aspectos que repõem, na escola, a lógica de dominação social e, portanto, a própria barbárie, são as hierarquias. As hierarquias são um tipo de organização da relação entre as pessoas fundamental para a sociedade capitalista fundada na divisão social do trabalho e na divisão de classes. Adorno (1995) vinculou o fracasso da educação à existência dessas hierarquias no interior da escola, indicando que

há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não oficial, em que a força física, o 'ser homem' e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (p. 110)

Na escola a hierarquia oficial expressa-se no desempenho acadêmico, nos documentos escolares como notas, conceitos, aprovação ou reprovação e professores e estudantes não têm dificuldades em apontar aqueles considerados "bons alunos". Do mesmo modo, a hierarquia não oficial, ligada à esperteza e à força, é observada no cotidiano escolar pela popularidade, por demonstrações de destreza nos esportes ou mesmo nas aulas de Educação Física. Novamente, todos dentro do ambiente escolar são capazes de apontar aqueles que se sobressaem nessas atividades.

A discussão sobre as hierarquias oferece a possibilidade de pensar na relação que se estabelece não apenas entre os pares de estudantes, mas também entre a escola e a sociedade. Se, na sociedade, as hierarquias se apresentam de modo a adaptar os indivíduos a esta lógica de dominação do "mais fraco" pelo "mais forte", na escola estas hierarquias tendem a ser reproduzidas. Nesse sentido, a valorização de determinados atributos, e, sobretudo, a classificação serial entre 'melhores' e 'piores', abre espaço, também na escola, uma relação de violência entre os pares (Crochick et al., 2018).

A existência de hierarquias pressupõe a presença de competição, da divisão entre melhores e piores, e pressupõe, portanto, um tanto de agressividade que, mesmo de maneira sublimada, materializa-se na relação entre pessoas, entre alunos, que competem. A imagem das "cotoveladas" é expressiva: pense-se em crianças acotovelando-se para chegar na frente em uma corrida, pense-se em crianças espremidas acotovelando-se para ocupar o melhor lugar, a frente.

Tendo em vista esses aspectos, partimos da hipótese de que existiria alguma relação entre as hierarquias e a participação, como vítima ou como agressor, na violência escolar entre pares. Essa hipótese compôs uma das questões investigadas em uma pesquisa mais ampla sobre "Ações de enfrentamento ao *bullying* e à discriminação em escolas públicas", realizada no município de Guarulhos, em São Paulo (BR). A pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), e coordenada pela Profa. Marian Dias, na Universidade Federal de São Paulo, no Departamento de Educação.

Fizeram parte do estudo 30 estudantes da Escola 1 e 23 estudantes da Escola 2, do 7º ano do ensino fundamental, em um total de 53 participantes. Não foram coletados dados pessoais uma vez que em pesquisas anteriores (Crochick et al., 2018; Dias et al., 2020) não foram observadas interferências significativas dessas características; além disso, dado o teor sensível da temática, compreendemos que a não identificação destes dados poderia reforçar a sensação de anonimato e garantir maior fidedignidade às respostas.

Os cálculos estatísticos foram realizados no programa de computador Excel. O parâmetro para o nível de significância “p” adotado de 0,05 e 0,01 foi retirado da tabela de referência de Guilford e Fruchter (1973) conforme o tamanho da amostra. Todos os cálculos consideram a amostra total de 53 estudantes, não houve controle para a variável escola, pois não se percebeu assimetria entre as turmas.

Dos instrumentos utilizados, aqueles cujos dados se referem a esta comunicação foram a Escala de Hierarquias e a Escala de Maus Tratos de Bullying, ambas elaboradas por José L. Crochick.

O objetivo da Escala de Hierarquias é medir a participação dos alunos nas hierarquias oficial e não-oficial de sua sala de aula. Trata-se de um questionário não identificado. Nele, o/a aluno/aluna assinala, entre as opções “sim”, “não” e “mais ou menos” se ele/ela se considera bom nas disciplinas específicas (português, matemática, ciências, geografia, história, artes e educação física) e, em outra seção, indica, dentre as opções “nunca”, “algumas vezes” e “com frequência”, se é, por exemplo, convidado/convidada para fazer trabalhos ou atividades fora de sala de aula pelos outros colegas, se é querido/querida ou temido/temida, se participa de grupos em redes sociais com os/as colegas de turma.

A pontuação da Escala de Hierarquias escolares seguiu o seguinte critério: a resposta “sim” recebeu dois pontos, “mais ou menos”, um ponto e “não” zero ponto. Para cada estudante foram obtidos doze escores, um para cada questão, que podia variar entre zero e 12 (doze) pontos. Consideramos as seis primeiras questões, relativas ao desempenho acadêmico nas matérias de português, matemática, ciências, geografia, história e artes como componentes da hierarquia oficial, isto é, de ser considerado um “bom aluno” ou uma “boa aluna”; e as seis últimas questões referentes ao desempenho inter-relacional juntamente com o desempenho em educação física como componentes de uma hierarquia não oficial, isto é, aquela que valoriza estudantes mais fortes, fisicamente mais habilidosos e mais populares. Isso faz com que a pontuação máxima para a hierarquia não oficial seja de 14 (catorze) pontos.

A Escala de Maus-tratos e bullying entre colegas é uma escala de auto-observação da violência escolar. Nela, os alunos respondem a dois quadros contendo diversos tipos de agressões (xingar, ameaçar bater, bater, dar apelidos, excluir, pegar material sem consentimento etc.) indicando a frequência com que praticaram e com que foram vítimas desse tipo de atitude (se não, se foram algumas vezes ou muitas vezes).

A Escala de Maus-tratos e bullying entre colegas tem as seguintes pontuações: não praticou e/ou sofreu cada um dos tipos de violência – zero pontos; “algumas vezes” – um ponto; “muitas

vezes” – dois pontos. São calculados dois escores, tendo em vista esses quadros: um referente à autoindicação como autor de agressão e outro como autoindicação de vítima da agressão. O total de cada um desses escores – agressor ou vítima – pode variar de zero a 18 (dezoito) pontos.

Com a aplicação desses instrumentos, foram obtidos os seguintes resultados.

Foram utilizados os escores da Escala H (tanto o HOF como o HNOF) como da Escala de Auto Indicação da Violência Escolar (AGR e VIT) para o cálculo da correlação do coeficiente de Pearson. Os dois escores relativos às hierarquias assim como os relacionados à violência entre pares foram correlacionados entre si.

Não houve correlação significativa entre HNOF e AGR (0,16), o que indica que não necessariamente estudantes com bom desempenho na socialização e nos esportes são agressores de seus pares.

Também não foram encontradas correlações entre HOF e VIT (-0,19) o que aponta para o fato de que quem se sai bem nas disciplinas de sala de aula não necessariamente é vítima de maus tratos de seus colegas. Esse dado, que, na verdade, tem sido reafirmado por outros estudos do nosso grupo de pesquisa e estudos dos quais participamos há anos, contraria um tanto as ideias comuns de que quem é “inteligente”, ou melhor, quem se sai bem no desempenho acadêmico tende a ser um alvo comum de outros colegas, um estereótipo que inclusive encontramos muito difundido na indústria cultural.

Passemos às correlações estatisticamente significantes. Houve correlação significativa entre HOF e AGR (-0,50), a nível de 0,01. Trata-se de uma correlação negativa. Isto significa que quanto mais os/as estudantes se consideram bons/boas nas disciplinas de sala de aula, menos agredem seus colegas e vice-versa. Os resultados da pesquisa de Serrer Rufo et al. (2023) também apontam nesta direção uma vez que indicaram não apenas que quanto mais os estudantes tiveram escores elevados na hierarquia oficial, menos eles praticaram maus tratos aos colegas (-0,22) como também encontraram correlações negativas entre o bom desempenho acadêmico e serem vítimas deste tipo de agressão (-0,24).

A correlação negativa expressiva (-0,50) entre quem declara praticar maus tratos (Agressor) e quem se destaca na hierarquia oficial indica um caminho importante a ser seguido no combate à violência entre pares uma vez que quanto mais se sentirem bons nas disciplinas de sala de aula, menos os estudantes serão agentes perpetradores desse tipo de violência e vice-versa. Isso implica que uma escola e o conjunto de seus professores que estejam empenhados na eliminação da violência na escola devem cuidar para que seus estudantes se sintam participantes das matérias e incentivados a fazerem parte da rotina de sala de aula de modo a se considerarem bons alunos. É comum os profissionais da educação referirem-se a palestras e conversas de “conscientização” como atividades a serem ofertadas na escola para lidar com o tema, o que não necessariamente precisa ser descartado; contudo, os dados coletados nesta investigação indicam que considerar-se bom aluno é medida uma protetiva o que demanda dos professores que façam bem seu trabalho, deem boas aulas e convidem todos a participar das atividades desenvolvidas em sala de aula. O

cuidado com o conhecimento formal a ser construído em sala de aula com os alunos é uma forma de combater a violência.

Gostaríamos de chamar a atenção para uma sutileza desse dado, que é uma sutileza do próprio instrumento de pesquisa. Não mensuramos o desempenho oficial, por assim dizer, dos/das estudantes; o que poderia ser feito com dados das notas atribuídas nas disciplinas. A Escala é de autopercepção, pergunta o quanto quem responde se sente bom nas disciplinas. Nesse sentido, ela provavelmente não corresponde totalmente à rigidez institucional da hierarquia oficial na sala de aula, isto é, pode ser que certo aluno, que não obtém uma nota alta ou que não é considerado como “bom aluno” (no sentido do desempenho, da disciplina etc.), afirme se sentir bom em determinada matéria. Isso não é uma imprecisão do instrumento. Diante desse dado que aponta para o fato de que quem se sente bom/boa nas disciplinas tende a não ser agressor, isso abre a perspectiva de produzir uma relação de qualidade com o conhecimento, com o que é ensinado, que envolva os/as estudantes, e isso não pode ser garantido automaticamente pelos resultados numéricos de avaliações, depende da autopercepção naquele processo, ou seja, aponta para a dimensão do Eu.

Isso condiz completamente com um sentido da formação cultural, compreendida como uma forma de apropriação subjetiva da cultura, que está referida ao sujeito em sua dimensão individual e autorreflexiva. Ela diz respeito, não à lógica do máximo e melhor desempenho (e, portanto, afasta-se da competição), mas a uma educação na qual o importante é realizar aquilo que foi aprendido, refletir por si mesmo acerca das debilidades do que é feito, pensar sobre as exigências que cada um coloca para si e sobre como se conseguiu, ou não, objetivar o que imaginou-se/preendeu-se fazer (uma paráfrase de Adorno, 1995, pp. 161–192). É uma educação que trabalha “no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos” (p. 162). Veja que isso está relacionado de forma instintiva ao que falamos no início desta comunicação sobre a escola despertar o interesse pelo mundo; primeiro, porque é o interesse e, enquanto tal, está referido à dimensão do Eu, e, segundo, porque não há interesse pelo mundo sem a responsabilização de si mesmo sobre o mundo, o ver-se, autorrefletir-se, no mundo, nas relações.

Quando perguntamos sobre o sentir-se bom/boa, o que pretendemos é preservar a abertura para a dimensão da autoconsciência e da autorreflexão, fundamentais à formação cultural. Prezamos também pela espontaneidade fazendo frente ao critério de verificabilidade, de mensurabilidade, que tem se absolutizado sobre a formação, em especial na dimensão da administração da educação. A respeito disso, cabe lembrar um apontamento de Adorno (1996):

A formação cultural controlável [verificável, em outra tradução] que se transformou a si mesma em norma e em qualificações equivale à cultura geral que se degenera no parlavrório de vendedores. O momento da espontaneidade, (...), e tal como caracteriza a formação como algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza decompõe-se na agressiva luz das avaliações. (p. 399)

Perguntamo-nos – sem, no entanto, alimentar ingenuidade ou exagerar na aposta – se no “sentir-se bem” não haveria algo da experiência (o contato sensível e reflexivo do indivíduo com a realidade e o conhecimento) necessária à formação, um resquício da experiência possível no mundo das falsas experiências, no mundo da pseudoformação. O “sentir-se bem” parece não corresponder literalmente à autoconservação desesperada, que é aquilo ao que se dedica o pseudoformado (Adorno, 1996). No contexto da escola, esse interesse estrito pela autoconservação tem seu índice no tirar boas notas, cumprir com todas as tarefas, e é inclusive comum que, mesmo alunos/alunas que operam nesse sentido não se sintam bons mesmo quando tiram uma nota oito de um total de dez. Numa formação reduzida à pseudoformação, a experiência “fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero” (p. 405). Dificilmente o total daqueles e daquelas que indicam se sentirem bem o fazem porque sentem que tem muitas informações sobre os conteúdos das disciplinas, provavelmente há algo mais. Uma vez mais, dificilmente aquele interesse pelo mundo, do qual falava Freud (2013), pode ser mantido apenas com informações sobre o mundo. As informações evanescem; o destino instantâneo de cada informação é ser cancelada “no próximo instante por outras informações” (Adorno, 1996, p. 405). A força subjacente a um interesse duradouro, e resistente, pelo mundo não é a da curiosidade por informações mas a do desejo por conhecimento.

A eventual limitação que essa opção possa ter por exprimir uma autoavaliação enganosa nos parece muito menos importante do que sua vantagem em representar o envolvimento, o pertencimento, do estudante com o conteúdo, com a formação, não necessariamente vinculado a sua demonstração em notas ou outro conceito escolar. Sob o “sucesso” aferido pelas notas pode residir apenas a reprodução de conteúdos petrificados, sem relação com a experiência e a reflexão, isto é, mera coleção de fatos e informações indicando um processo de pseudoformação (Adorno, 1996).

Talvez a possibilidade de se considerar bom aluno nas disciplinas, sem ser policiado e desmentido por números, a partir de uma avaliação fundamentada no próprio juízo, represente mais o caráter vivo dos resquícios da formação cultural, da possibilidade de reconhecer-se, de algum modo, como pertencente à cultura na introjeção de seus objetos e conteúdos. Lembramos partir de Horkheimer (1986), a respeito da centralidade da relação menos rígida entre professores e alunos como expediente contrário à barbárie; é pouco provável que um aluno que se sinta bom em uma disciplina o faça a despeito de uma imposição autoritária de quem leciona, mas, sim, o sentir-se bom pressupõe relações de mediação não opressivas na lida com o conhecimento.

Se consideramos ser tarefa primordial da educação escolar o ingresso ao mundo da cultura, do conhecimento, suas formas de busca da verdade dos objetos bem como a capacidade de exercer a crítica sobre tais movimentos (Adorno, 1995), a correlação negativa entre ser agressor e se considerar bom nas disciplinas de sala de aula indica que um dos caminhos para o combate à violência entre pares reside na própria matéria ofertada por professores e no modo como estes convidam os estudantes a se envolver nela. Sob tal aspecto, os projetos e ações de professores para o enfrentamento dos maus tratos entre alunos encontram solo fértil na própria formação

específica dos professores, pois trata-se de planejar e executar práticas em sala de aula voltadas à construção e transmissão do conhecimento da disciplina para a qual dedicaram sua licenciatura de modo a que todos estudantes se sintam parte deste processo.

Sem sair do que estamos debatendo, voltemos à outra correlação significativa, de 0,34, também a nível de 0,01. É a correlação positiva entre ser agressor e ser vítima nos maus tratos entre os colegas; o valor foi de 0,34. Este resultado corrobora o dado anterior no sentido de que o envolvimento com a violência, seja como vítima, seja como agressor, denota uma tendência a manter-se envolvido na violência, mesmo esse papel seja trocado: a vítima tenderia a se tornar também agressor e vice-versa. Isso prolongaria as situações de maus tratos vividas pelos estudantes, diferentemente daqueles que se consideram bons alunos em sala de aula e que não estariam ocupando nem o papel de agressor, tampouco o de vítima. Não é essa espiral da violência na relação entre pares, esse enredamento mútuo no papel de vítima e agressor, uma expressão daquele duplo fracasso da escola em não conseguir produzir *vontade de viver* e, ao mesmo tempo, incitar a *vontade de não deixar viver*?

Nessa relação desenha-se uma sorte de espiral da violência, um ser golpeado e golpear sem fim. Essa rudeza das relações remete à adaptação controlada e acelerada das pessoas às coletividades via tortura – cuja percepção foi remetida a Horkheimer por Adorno (1995). Em outros termos, trata-se da fixação da violência como bárbaro princípio civilizatório, ou seja, socialização da tortura (Oliveira & Franciscatti, 2021). Horkheimer e Adorno (1985) afirmam: “Os perseguidores e as vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto” (p. 161). A intercambialidade entre os papéis de vítima e agressor prepara para a agressividade, tomando-a como norma inquebrável da vida social, na qual o indivíduo ocupará posições inferiores, desprovido de poder, e terá de suportar a violência e posições cujo diferencial mínimo de poder o permitirá (e demandará, em certas circunstâncias administrativas, políticas e sociais) descarregar seu máximo de agressividade. Há algo de fatal nessa espiral que convoca à importância de prevenir que a violência se estabeleça sobre qualquer vítima para que ela não atue nesse sentido compulsivo de descarregar sua dor em outras pessoas.

Referências

- Adorno, Theodor W. (1995). *Educação e emancipação*. Paz e Terra.
- Adorno, Theodor W. (1996). Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, 17(56), 388–411.
- Cerqueira, Daniel, & Bueno, Samira (Coords.). (2025). Adolescência e violência. In Daniel Cerqueira & Samira Bueno (Coords.), *Atlas da violência 2025* (pp. 45–48). IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Crochick, José L., Dias, Marian A. L., Freller, Cintia C., Correa, Alex S., Correia, & Rodrigo N. P. (2018). Hierarquias escolares: Desempenho e popularidade. *Educação e Pesquisa*, 3(44), 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201710167836>
- Dias, Marian A. L., Dadico, Luciana & Casco, Ricardo (2020). Relatos de participação no bullying: Tipos e consequências. *Revista Cocar*, 14(28), 49–69.

- Freud, Sigmund (2013). Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio. In S. Freud, *Obras completas, volume 9: Observações sobre um caso de neurose obsessiva ["O homem dos ratos"], Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)* (P. C. Souza, Trad.; pp. 389–391). Companhia das Letras.
- Guilford, Joy P., & Fruchter, Benjamin (1973) *Fundamental statistics in psychology and education*. McGraw-Hill.
- Horkheimer, Max (1986). Ideas sobre la educación política. In *Sociedad em transición: Estudios de filosofía social* (J. G. Costa, trad., pp. 79-87). Planeta-Agostini.
- Horkheimer, Max, & Adorno, Theodor W. (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos* (G. A. Almeida, Trad.). Jorge Zahar.
- Kohatsu, Lineu, & Dias, Marian A. L. (2009). Sociedade e escola: Produção e resistência à violência. In Denise Aurea-Tardeli & Fraulein Paula (Orgs.), *Violência na escola e da escola: Desafios contemporâneos à psicologia da educação* (pp. 11–24). UNIMEP.
- Oliveira, Herik R., & Franciscatti, Kety V. S. (2021). A tortura da socialização e a socialização da tortura: Algumas notas sobre crime, criminoso e punição. In P. F. Silva, C. S. Borzuk, & G. Gonçalves Junior (Orgs.), *Teoria crítica, violência e resistência* (pp. 183–202). Blucher.
- Rufo, Dora S., Reginaldo, Fabiane S., & Crochick, José L. (2023). Bullying, maus-tratos e desempenho escolar. *Teoria e Prática da Educação*, 26(1), e67926.
<https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.67926>

Eixo 3

Vidas, Identidades e Profissionalismo Docentes

Identidades e profissionalismo docente: Desafios e perspectivas na educação contemporânea

Cláudia Maria dos Santos Gigante

Vida de professores: Teorias e metodologias. Lições do campo: A pedagogia da antropologia com Carlos Rodrigues Brandão

Gilmar Rocha, Ricardo Vieira

Caminhos da floresta: Os múltiplos desafios enfrentados por professores na Amazônia brasileira

*Joabe Cota Riker, Jamarian Cota Riker, Lucilene Florêncio Viana, Karla Andreia Bessa
Segundo de Albuquerque, Marcos Laylson Nunes da Silva, Ticiane Lima dos Santos*

Percepção sobre os desafios e oportunidades da ciência cidadã na educação no Brasil

Fabiana Oliveira da Silva, Débora Olivato, Carmen Regina Mendes de Araújo Correia, Anabel de Lima, André Benaquiao Galvão, Jeferson Gabriel da Encarnação Coutinho, Laura Braga, Mariana M. Braga, Sheina Koffler, Janaina D. Gonzalez, Natalia Pirani Ghilardi-Lopes,

A vida da professora Maria: A construção dum self intercultural e sua pedagogia diferenciada

Ana Maria Vieira, Ricardo Vieira

Narrativas de profissionalidade docente na educação profissional: Processos relacionais de tensões e desafios

Maria Luiza Troian, Filomena Maria de Arruada Monteiro

Quanto vale uma história? Contribuições das histórias de vida à formação docente contínua em serviço no Brasil

Anair Araújo de Freitas Silva, Vanessa T. Bueno Campos

Identidades e profissionalismo docente: Desafios e perspectivas na educação contemporânea

Cláudia Maria dos Santos Gigante

Centro de Estudos Interdisciplinares de Educação e Desenvolvimento (CeIED)

Resumo

A construção da identidade docente e a compreensão do profissionalismo no ensino são temas centrais na análise da prática educacional contemporânea. O presente artigo explora como a identidade profissional dos professores é formada e negociada face às exigências sociais, institucionais e pessoais, destacando a influência de políticas educacionais e das mudanças nas expectativas em relação à docência. Assim, a identidade docente não é um conceito fixo, mas sim um processo dinâmico e multifacetado, moldado por interações constantes entre as experiências individuais e os contextos socioculturais nos quais o professor está inserido. O profissionalismo docente é analisado sob duas perspectivas principais: a normativa, que enfatiza as competências, padrões e comportamentos esperados; e a crítica, que problematiza as condições de trabalho, a autonomia e o reconhecimento social dos professores. O artigo argumenta que as expectativas de profissionalismo frequentemente entram em tensão com a identidade pessoal e profissional dos docentes, especialmente diante de desafios como sobrecarga de trabalho, baixos salários e falta de recursos pedagógicos. A análise também aborda como as formações iniciais e continuadas influenciam a construção da identidade docente, destacando a importância de reflexões críticas sobre a prática e de espaços colaborativos de aprendizagem. Além disso, investiga-se como os professores lidam com os dilemas éticos e profissionais no seu cotidiano, buscando alinhar suas crenças pessoais com as exigências do sistema educacional. Conclui-se que a consolidação de identidades docentes resilientes e de um profissionalismo crítico é essencial para enfrentar os desafios da educação no século XXI. Promover políticas que valorizem os professores como agentes transformadores e que reconheçam a complexidade de seu trabalho é um passo fundamental para fortalecer a profissão docente e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação.

Palavras-chave: identidade docente, profissionalismo, formação de professores, prática educacional

Introdução

A identidade profissional docente é um conceito multifacetado que tem sido amplamente discutido no campo da educação. Representa não apenas a forma como os professores se percebem e se posicionam profissionalmente, mas também como são reconhecidos socialmente no exercício da sua prática.

Ao longo das últimas décadas, a docência tem passado por diversas transformações, motivadas por mudanças sociais, culturais, tecnológicas e políticas. Neste cenário, torna-se essencial compreender de que forma se constrói a identidade docente e como se manifesta o profissionalismo na prática educativa (Azevedo et al., 2024).

Tanto a identidade como o profissionalismo exercem uma influência direta sobre o modo como os professores se percebem, desenvolvem o seu trabalho e interagem com a comunidade educativa. A construção de uma identidade profissional sólida e consciente é um fator

determinante para a afirmação de um profissionalismo que não se limite ao cumprimento técnico de funções, mas que seja reflexivo, ético e comprometido com a transformação social. Assim, o presente artigo pretende refletir sobre os processos de construção identitária e os desafios enfrentados na afirmação de um profissionalismo crítico e resiliente no contexto da educação contemporânea – uma educação que vai além da instrução formal e busca promover a autonomia, a cidadania e a inclusão (Azevedo et al., 2024).

No que diz respeito à socialização profissional, a formação inicial e o exercício da docência constituem as bases para a construção da identidade profissional, num processo de busca e afirmação que se desenvolve no próprio exercício da profissão (Silveira & Hagemeyer, 2023).

Quando a educação é tratada como prioridade, a formação continuada passa a ser valorizada, proporcionando aos docentes uma prática pedagógica fundamentada numa qualificação profissional que os coloca em contato direto com a realidade social em que estão inseridos. Neste contexto, emergem elementos fundamentais para a construção e valorização da identidade profissional docente (Silveira & Hagemeyer, 2023).

Assim, a formação de professores não pode ser reduzida a uma mera atualização de conteúdos disciplinares ou métodos de ensino. É necessário superar essa perspectiva de formação continuada utilitarista, permitindo que os docentes se envolvam com uma formação de qualidade, que lhes possibilite compreender como a articulação entre experiências anteriores e o processo formativo atual contribui para a superação dos paradigmas conservadores da educação (Silveira & Hagemeyer, 2023).

No que se refere à construção da identidade docente, é importante reforçar que esta se edifica na significação social da profissão e na forma como o professor se relaciona com as transformações culturais. Assim, o docente deve reconhecer que, tal como o mundo está em constante mudança, a sua profissão também não se limita à formação inicial (Silveira & Hagemeyer, 2023).

A construção da identidade docente: um processo dinâmico

A docência é uma atividade complexa, razão pela qual o docente deve compreender que o exercício da sua profissão constitui um espaço de trabalho profissional permanente. Ainda que se reconheça que a linha que separa o trabalho docente da formação continuada seja ténue, a prática exige, na maioria das vezes, decisões imediatas e ações imprevistas. Por isso, nem sempre há tempo suficiente para o distanciamento e a reflexão necessários ao desenvolvimento de uma atitude analítica e crítica sobre o fazer e sobre a identidade docente (Placido et al., 2022).

O professor, enquanto profissional da educação, está inserido num mundo laboral em constante e imprevisível transformação. São mudanças muitas vezes necessárias, mas não planeadas, o que contribui para a instabilidade no exercício da profissão. Esse conjunto de transformações inevitáveis evidencia que o processo de construção da identidade profissional está profundamente enraizado nas dinâmicas sociais, envolvendo experiências vividas no campo

profissional, bem como estratégias individuais e coletivas de interpretação e ação face aos desafios impostos pela profissão (Plácido et al., 2022).

A identidade docente não é estática nem homogênea: trata-se de um processo contínuo de (re)construção, influenciado por experiências pessoais, interações sociais e os contextos institucionais e culturais em que o professor está inserido (Flores, 2015; Gomes, 2008). Esta identidade começa a formar-se na formação inicial e é permanentemente negociada e reelaborada ao longo da carreira.

Neste sentido, o ato educativo constitui-se como um esforço pedagógico concreto e transformador. É uma prática enraizada na realidade e voltada para a construção de conhecimentos socialmente significativos. Toda a intervenção pedagógica pode ser compreendida como uma forma de práxis — ou seja, uma ação-reflexão que transforma as relações docentes e os saberes envolvidos. Quem ensina também aprende, sendo a práxis uma força modificadora das relações educativas e ressignificadora dos saberes, de forma reflexiva e inovadora (Plácido et al., 2022).

Segundo Morgado (2011), a identidade docente resulta da articulação entre a dimensão pessoal e a profissional, sendo moldada por valores, crenças, emoções e expectativas. O percurso de vida, as experiências escolares, as relações com alunos e colegas, bem como as políticas educacionais, destacam-se como fatores determinantes nesse processo. Assim, o professor constrói-se a partir de múltiplas pertencas, reconhecimentos e práticas, reconhecendo-se como um ser em permanente transformação.

Esta identidade é alimentada tanto pelas crenças que o professor tem sobre si mesmo quanto pelo modo como é visto e valorizado pelos outros (Coelho & Diniz-Pereira, 2017). O reconhecimento social e institucional é, portanto, fundamental: influencia diretamente a autoestima profissional, o sentimento de eficácia e o grau de motivação. Quando os professores sentem que o seu trabalho é desvalorizado, subalternizado ou incompreendido, a identidade profissional pode fragilizar-se, afetando o seu bem-estar e a qualidade do seu desempenho. Por outro lado, contextos de apoio, colaboração e valorização favorecem o fortalecimento de uma identidade docente mais positiva, segura e comprometida.

Em síntese, a construção da identidade docente é um processo dinâmico, relacional e contextualizado, que exige constante reflexão e ajustamento. Reconhecer esta complexidade é essencial para compreender os desafios enfrentados pelos professores e para promover condições que favoreçam o desenvolvimento de identidades profissionais mais sólidas, autônomas e conscientes.

Além disso, a construção identitária está profundamente ligada à percepção que o professor tem de si e da sua prática, bem como à forma como é reconhecido pelos outros (Coelho & Diniz-Pereira, 2017). Este reconhecimento afeta diretamente a autoestima profissional, a motivação e o sentido de pertença.

Profissionalismo docente: entre normas e resistências

O profissionalismo docente pode ser analisado a partir de duas perspectivas complementares: a normativa e a crítica. A perspectiva normativa centra-se no cumprimento de padrões estabelecidos, na demonstração de competências técnicas e comportamentos éticos, visando garantir a qualidade e a eficácia do ensino (Shulman citado em Born et al., 2019). Por sua vez, a perspectiva crítica interroga as condições concretas do exercício docente, refletindo sobre a perda de autonomia profissional, a crescente burocratização das práticas pedagógicas e o reconhecimento social da profissão. Esta abordagem evidencia as tensões emergentes entre as exigências institucionais e as práticas quotidianas dos professores (Flores & Viana, 2007).

No contexto contemporâneo, estas duas visões frequentemente colidem. A implementação de reformas educativas centralizadas, associada à intensificação do controlo externo, tem conduzido muitos docentes a sentimentos de desprofissionalização (Morgado, 2011). Acrescem a este cenário fatores estruturais como a sobrecarga de trabalho, a precariedade contratual, a escassez de recursos e a desvalorização salarial, que agravam o mal-estar docente, contribuindo para o aumento de níveis de stress, frustração e burnout (Flores, 2015).

Não obstante este quadro adverso, muitos docentes desenvolvem estratégias de resistência que possibilitam a reafirmação da sua identidade profissional. Estas formas de resistência não assumem, necessariamente, contornos explícitos de oposição, mas manifestam-se na construção de espaços de autonomia pedagógica, colaboração e reflexão crítica no seio das instituições escolares. Herdeiro e Silva (2011) salientam que a promoção de contextos de escuta, partilha e desenvolvimento profissional contínuo é crucial para o fortalecimento da agência docente. Tais ambientes, formais ou informais, promovem uma cultura profissional mais crítica e participativa, onde os professores se sentem reconhecidos, apoiados e desafiados a inovar nas suas práticas.

Deste modo, o profissionalismo docente deve ser concebido para além da mera conformidade com normas e regulamentos. Trata-se de uma prática ética, situada e crítica, que se (re)constrói nas relações com os outros, com o conhecimento e com a sociedade. Valorizar esta dimensão crítica é essencial para revitalizar a profissão docente e contribuir para a edificação de uma escola mais democrática, justa e humanizadora.

Neste sentido, espera-se que o docente, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, adote uma postura reflexiva, considerando a sua atuação em articulação com os contextos sociais e institucionais. Para tal, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma práxis inovadora, aberta ao diálogo com conceções educativas progressistas, favorecendo a superação de paradigmas conservadores (Silveira & Hagemeyer, 2023).

O professor reflexivo, como sujeito ativo no processo educativo, é capaz de analisar criticamente os contextos históricos, culturais e organizacionais que atravessam a sua prática, intervindo sobre eles de forma transformadora. Assim, o ensino-aprendizagem adquire uma dimensão dinâmica, criativa e integrada. Para que tal seja possível, é necessário que os sistemas educativos assegurem condições favoráveis à formação contínua dos docentes, reconhecendo a

práxis como motor do desenvolvimento profissional. Sob uma perspectiva emancipatória da educação, a prática pedagógica deve alicerçar-se na reflexão crítica e criativa, sendo a escola entendida como espaço privilegiado para a construção do saber e para o exercício do diálogo crítico (Silveira & Hagemeyer, 2023).

Formação docente e desenvolvimento profissional

A formação inicial e contínua dos professores desempenha um papel central na construção da identidade profissional e no fortalecimento do profissionalismo docente. Para além da aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos, é fundamental que os cursos formativos promovam uma consciência crítica, ética e reflexiva sobre o papel social do professor (Coelho & Diniz-Pereira, 2017; Flores, 2015). Este desenvolvimento deve ir ao encontro de uma prática educativa comprometida com a transformação social e com os desafios complexos do presente.

Neste sentido, a formação contínua deve ser concebida como um processo permanente, dinâmico e contextualizado, que responda efetivamente às necessidades reais dos docentes. Herdeiro e Silva (2011) sublinham a importância de criar oportunidades de aprendizagem que estimulem a partilha de experiências e a construção coletiva de saberes. Comunidades de prática e grupos de estudo assumem-se, assim, como espaços privilegiados para o empoderamento docente, fortalecendo uma identidade profissional coerente com os desafios do século XXI.

Os percursos formativos e os contextos de atuação influenciam de forma decisiva a forma como os professores percebem o seu papel. Daí a importância de programas de formação que integrem teoria e prática, valorizando a experiência concreta dos docentes e reconhecendo o saber que emerge do quotidiano escolar (Gomes, 2008).

Mesmo em contextos de mudança abrupta, é necessário reconhecer que a identidade profissional se constrói num processo contínuo, enraizado no *habitus* social da docência, que incorpora as experiências e os sentidos atribuídos à profissão (Silveira & Hagemeyer, 2023). A identidade docente estrutura-se, assim, na forma como cada professor se posiciona no mundo, nas suas representações e nas suas práticas, revelando-se na interação com os outros e na resposta às limitações e possibilidades que o meio escolar oferece.

Deste modo, o docente é um agente ativo da sua formação e identidade profissional, responsável por construir a sua prática em articulação com os demais e com os contextos institucionais em que atua. O *habitus* docente, nesse sentido, manifesta-se como um elemento estruturante da prática pedagógica e evidencia a importância da formação contínua como fator de desenvolvimento profissional (Silveira & Hagemeyer, 2023).

Contudo, é essencial compreender que a formação contínua não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor. Fatores estruturais e institucionais – como as condições de trabalho, a valorização salarial, a carga horária e o reconhecimento social – influenciam significativamente o exercício da docência (Plácido et al., 2021). Quando desconsiderados, estes elementos tornam-se obstáculos ao desenvolvimento profissional e à valorização da profissão,

agravando as dificuldades sentidas no cotidiano escolar. Nenhuma formação, por mais robusta que seja, consegue, isoladamente, superar tais adversidades.

Por isso, a formação contínua deve ser reconhecida como um lócus de emancipação e de reconstrução da identidade docente, ancorado no diálogo com a realidade escolar, com os pares e com a comunidade. Tal como defendem Serpa et al. (2022), este processo amplia as possibilidades de crescimento profissional e os contributos sociais da educação, reconhecendo-a como um direito fundamental e um espaço de criação coletiva e transformadora do conhecimento.

Investir na formação contínua é, assim, investir na qualidade da educação e na valorização do professor como sujeito histórico, ético e político. Trata-se de um investimento que contribui não apenas para o aprimoramento técnico e pedagógico, mas também para o bem-estar e a realização pessoal e profissional dos docentes. Professores bem formados, apoiados e valorizados são, indiscutivelmente, agentes fundamentais na construção de uma escola mais justa, democrática e humanizadora.

Conclusão

A compreensão das identidades docentes e do profissionalismo na educação contemporânea evidencia a complexidade da profissão e a urgência de políticas públicas que valorizem os professores como sujeitos ativos, reflexivos e transformadores. A identidade profissional constrói-se na interseção entre o pessoal e o social, entre o individual e o coletivo, entre a norma e a resistência. Neste sentido, torna-se essencial promover um profissionalismo crítico, que reconheça os desafios estruturais da profissão e aposte na formação contínua e no fortalecimento da autonomia docente, contribuindo, assim, para a valorização da docência e para a melhoria da qualidade educativa.

A identidade profissional e o profissionalismo estão intrinsecamente ligados e influenciam diretamente a forma como o professor se vê e atua. O presente artigo procurou refletir sobre os processos de construção identitária e sobre os desafios na afirmação de um profissionalismo crítico e resiliente que ultrapasse os limites de uma educação meramente formal (Azevedo et al., 2024).

Investir na formação contínua surge como uma estratégia eficaz para combater o isolamento profissional e a estagnação. Quando os docentes se mantêm atualizados e envolvidos com as transformações educativas, tendem a sentir-se mais seguros e confiantes no seu papel, fortalecendo a sua identidade profissional. Por outro lado, a ausência de investimento no próprio desenvolvimento pode conduzir à desmotivação e à fragilização identitária, comprometendo o compromisso com a missão educativa.

A identidade profissional manifesta-se nas práticas pedagógicas quotidianas. A forma como o professor planifica, interage com os alunos, avalia, gere conflitos e inova revela a sua visão sobre si mesmo enquanto profissional da educação. Uma identidade sólida traduz-se numa prática pedagógica ética, coerente e comprometida com a aprendizagem e o bem-estar dos alunos.

Consolidar identidades docentes resilientes é crucial para que os professores possam resistir à precarização e agir como agentes de mudança nas suas comunidades educativas (Shulman citado em Born et al., 2019; Flores & Viana, 2007). Nesse contexto, a formação inicial e continuada torna-se essencial para a construção de uma identidade reflexiva, crítica e comprometida (Azevedo et al., 2024; Plácido et al., 2021).

Entre os diversos desafios da construção identitária destacam-se os dilemas éticos e relacionais, como o equilíbrio entre autoridade e empatia ou a gestão da diversidade nas salas de aula. Professores que enfrentam turmas heterogêneas são chamados a respeitar a individualidade de cada aluno sem comprometer a equidade e a inclusão. Esses desafios exigem maturidade identitária, capacidade de adaptação e uma sólida base de valores.

As relações com colegas e direções escolares, por vezes marcadas por tensões ou diferenças pedagógicas, também influenciam a identidade docente, tal como a pressão social e mediática sobre o desempenho. Nestes contextos, o professor necessita de autorreflexão, autoafirmação e resistência ética.

A formação de professores deve, assim, possibilitar análises críticas sobre o sistema educacional e sobre as múltiplas responsabilidades docentes. É essencial uma base sólida, alicerçada em ensino, pesquisa e extensão, para desenvolver a expertise e a criticidade profissional (Dias et al., 2024).

Formações iniciais e contínuas não apenas enriquecem os processos educativos, mas também preparam melhor os futuros educadores para enfrentar os desafios contemporâneos. Essa formação contínua, longe de ser um evento pontual, deve ser entendida como um processo permanente, vinculado à experiência quotidiana do professor e à sua práxis reflexiva (Plácido et al., 2022).

A formação continuada não pode ser negligenciada: deve considerar o contexto real do exercício docente e promover a superação de paradigmas, contribuindo de forma estratégica para a valorização da profissão (Silveira & Hagemeyer, 2023). Neste percurso, o professor assume-se como eterno aprendiz, comprometido com a atualização contínua e com a construção de uma identidade profissional capaz de responder às exigências da sociedade atual.

Criar espaços educativos que promovam a reflexão crítica e criativa é, portanto, essencial. Romper com modelos conservadores e dar lugar ao professor reflexivo exige compromisso e mobilização. Neste processo, o fazer quotidiano, marcado por conquistas e desafios, molda o professor e esculpe a sua identidade docente, numa trajetória que valoriza as vivências e a escuta afetiva (Serpa et al., 2022).

Conclui-se que a identidade docente se constrói no entrelaçar das experiências, dos saberes e dos afetos. Fortalecê-la implica investir em formação, cultivar o diálogo, estimular a escuta e reconhecer o professor como sujeito histórico, ético e em permanente transformação.

Referências bibliográficas

- Azevedo, Daiana C., de Lima, Maria Aldecy R., & Bezerra, Maria Irinilda S. (2024). O exercício da docência frente às transformações sociais e educacionais. *Revista UFG*, 24. <https://doi.org/10.5216/revufg.v24.81026>
- Born, Bárbara B., Prado, Ana P., & Felipe, Janaína (2019). Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: Entrevista com Lee Shulman. *Educação & Pesquisa*, 45, e187438. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>
- Coelho, Ana Maria S., & Diniz-Pereira, Júlio E. (2017). Olhar o magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 133–153. <https://doi.org/10.21814/rpe.10724>
- Dias, Hellen Q. N. A., Baleeiro, Ana Rita G., Aquino, Geovana C., Barbosa, Débora T. T., Araújo, Vanessa L. F., & Finelli, Leonardo A. C. (2024). Formação de professores: Desafios e perspectivas entre o ser e o fazer docente. In Leonardo A. C. Finelli (Org.), *Considerações sobre o fazer docente* (Cap. 5, pp. 63–77). Editora Científica. <https://doi.org/10.37885/240115584>
- Flores, Maria Assunção (2015). Formação docente e identidade profissional: Tensões e (des)continuidades. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 679–698. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Flores, Maria Assunção, & Viana, Isabel C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Porto Editora.
- Gomes, Alberto A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: Uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 94–105.
- Herdeiro, Rosalinda, & Silva, Ana Maria (2011). Desenvolvimento profissional docente: Contextos e oportunidades de aprendizagem na escola. In A. B. Lozano et al. (Orgs.), *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogoxía* (pp. 2717–2728). Facultad de Ciencias da Educación.
- Morgado, José Carlos (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793–812. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500004>
- Plácido, Reginaldo L., Alberto, Simão, & Plácido, Ivonete T. M. (2021). A docência e a formação continuada: Um compromisso no exercício da profissão. *Revista Formação@Docente*, 13(1), 30–51.
- Plácido, Reginaldo L., Plácido, Ivonete T. M., & Alberto, Simão (2022). A profissão docente: Uma abordagem a partir da formação continuada. *Olhar de Professor*, 25, 1–20. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.16417.036>
- Serpa, Maria Julieta F., Santos, Cícera M. M., & Cavalcante, Maria Marina D. (2022). Formação contínua e identidade docente: Ponderações sobre o contexto atual. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1–11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8843>
- Silveira, Lisiane F. D., & Hagemeyer, Regina D. C. (2023). Docência inovadora: Ressignificações da identidade docente a partir da escuta de si e do outro. *Educação*, 46(1). <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.43996>

Vida de professores: Teorias e metodologias. Lições do campo: A pedagogia da antropologia com Carlos Rodrigues Brandão

Gilmar Rocha

UFF

Ricardo Vieira

CICS.NOVA-ESECS-IPLeia

Resumo

A “Antropologia da Educação” constitui um campo em formação cujas referências mais claras datam dos anos 1960 em diante, com destaque para o período posterior aos anos 1980. Trata-se de um campo aberto e em ampliação, rico em possibilidades de estudos e investigações. Nesta perspectiva, esta comunicação é parte de um plano de trabalho de pós-doutoramento referente a formação da antropologia da educação no Brasil e em Portugal, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. Especificamente, neste momento, explora-se a relação entre cultura popular e educação a partir da produção científico/acadêmica e memorialística do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, pioneiro, referência nacional e internacional (sobretudo na América Latina) no campo dos estudos da antropologia da cultura popular e da educação no Brasil. A relevância epistemológica, antropológica, política, pedagógica dos estudos do Prof. Carlos Brandão é inquestionável. O objetivo é, então, apresentar o contorno da pedagogia da antropologia de Carlos Rodrigues Brandão referente aos seus estudos no campo da cultura popular e/ou educação à luz de suas reflexões epistemológicas, principalmente, aquelas desenvolvidas mais diretamente em alguns de seus escritos referentes à cultura, à educação e à pesquisa participante.

Palavras-chave: antropologia, epistemologia cultura popular, educação popular

“o melhor de mim são os outros”

Carlos Rodrigues Brandão (2022)

Introdução*

Carlos Rodrigues Brandão (1940–2023), brasileiro nascido no Rio de Janeiro, foi um importante antropólogo, pedagogo, poeta, ensaísta, escritor de livros infantis, ativista, entre outras coisas. Autor de vasta, densa e inspiradora obra multivocal, reconhecida nacional e internacionalmente e de grande relevância científica, acadêmica e pedagógica para o campo de estudos da cultura popular e da antropologia da educação no Brasil.¹⁰ Além das inúmeras atividades profissionais

* Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPQ-Brasil, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, da Universidade Federal Fluminense/UFF, processo IC230044, ano 2023-2024.

¹⁰ Para uma visão detalhada e aprofundada da trajetória intelectual do prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão, segue o link do CV Lattes <http://lattes.cnpq.br/7721657000564411>, cuja última data de atualização é 2017 (embora tenha se aposentado da Unicamp em 1997, Brandão continuou exercendo inúmeras atividades de

como professor, pesquisador, além de prêmios e títulos, as colaborações, as orientações, as participações em bancas, congressos etc.; não bastasse tudo isso, a produção em artigos, capítulos de livros, livros, organização de livros, reedições etc. é algo impressionante. Sua aproximação com os estudos sobre a cultura popular nos anos 1960, com os movimentos sociais, com o ambiente rural e com a pedagogia de Paulo Freire – com quem estabeleceu laços de amizade e afinidade de pensamento –, o afetaram de tal maneira que desde então se converteu à antropologia e à educação produzidas, vividas, sentidas, pensadas, enfim, dramatizadas e performatizadas nas culturas populares em diversas regiões do país. Como ele mesmo destaca em seu perfil no site *A partilha da vida*: “Desde o ingresso na vida universitária, ainda como estudante tornei-me um militante ativista junto a movimentos sociais, atuando principalmente através da educação popular”. E é como um dos pioneiros no campo de estudos da antropologia da educação popular que se dirige nossa atenção, ainda incipiente, modesta e parcial, sobre alguns aspectos da vida, pensamento e obra do “mestre” Carlos Rodrigues Brandão.

“Lições do campo”, como designa o título desta comunicação, trata da pedagogia da antropologia do professor Carlos Rodrigues Brandão. Ou seja, trata da maneira como aprendemos com o outro quando, a partir de e durante os trabalhos de campo por meio das pesquisas participantes, enfim, por meio da experiência etnográfica, mas também e, principalmente, quando entendemos que todo processo de ensino e aprendizagem constitui um processo de troca de saberes, de fazeres, de experiência, de afetos etc.

O campo é uma categoria polissêmica e, como tal, nos remete a mais de um significado. Primeiramente, o significado de “campo” no pensamento e na obra de Carlos Brandão nos aproxima da sociologia de Bourdieu (1983) para quem o campo é um espaço social no qual são travadas “lutas concorrenciais” pela posição de autoridade, pelo domínio das ideias e normas práticas etc., bem como na busca pela legitimidade e reconhecimento político, científico, institucional. Nessa perspectiva, a obra de Carlos Brandão se inscreve no processo de formação de um campo de estudos no Brasil e na América Latina desde os anos 1960, quando a cultura e a educação popular são vistas como meios de ação política e pedagógica (Fávero, 1983). Outro é o significado do “campo” nos estudos da cultura e da educação popular desenvolvidos a partir de então, ou seja, o campo como *tropo discursivo* para designar o universo do mundo rural, das culturas tradicionais, da vida campesina, com suas expressões festivas, religiosas, ecológicas, seus saberes, suas práticas; o campo, o mundo rural, mundo das folias de reis, dos congados, das festas de pretos, das vivências compartilhadas, enfim, o campo como território privilegiado nos estudos do Prof. Carlos Brandão. São incontáveis as pesquisas em diversas regiões do país, os textos sobre as festas, sobre as rezas, sobre as danças populares etc., no conjunto da obra do antropólogo.

Metodologicamente, essa investigação procura combinar o “estudo de caso” envolvendo história de vida (R. Vieira, 1999) com a análise de discurso (tanto na perspectiva francesa do sentido ideológico inscrito no discurso, quanto na abordagem anglo-saxã da categorização textual¹¹) com o propósito de apreender não só as condições de produção do sentido do conhecimento antropológico acerca das culturas populares e da educação, bem como, identificar algumas das principais categorias e conceitos que estruturam e organizam a interpretação do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão.

Nesse processo, atenção especial é dedicada à etnografia, lembrando que mais do que uma questão de método, o trabalho de campo envolve a teoria e a prática, o campo e o texto, a razão e a sensibilidade, o etnógrafo e o nativo, enfim, a pesquisa participante; portanto, sua importância é de ordem epistemológica (Peirano, 1995; Rocha, 2006). Por meio do trabalho de campo é que se pode apreender as categorias e as práticas com as quais os homens dão materialidade à vida. Afinal, como sugerem alguns antropólogos desde Mauss (1981, 2003), as categorias não se reduzem às ideias ou representações coletivas abstratas, posto que são portadoras de agência, materialidade e afetividade (J. Gonçalves, 2013). Mas qual o sentido político cultural e o significado epistemológico da pedagogia da antropologia?

Sentido e significado da pedagogia da antropologia

Pedagogia é um conceito polissêmico, carregado de sentidos e significados outros. Tradicionalmente, pedagogia designa a “ciência que cuida ou estuda a educação” enquanto “conjunto de princípios e ideias que norteiam a ação de ensino”; porém, numa abordagem freireana, pedagogia mais do que uma metodologia consiste numa atitude epistemológica mediada por processos de ensino/aprendizagem em que o outro, seja criança, adolescente, adulto, seja camponês, ou cidadão, tem sua visão de mundo e seu estilo de vida respeitado como formas legítimas de saber, conhecer, pensar, sentir, ensinar...¹² Nessa perspectiva, mais do que pretender saber o que a antropologia ensina, nos interessa apreender como ela ensina; mais do que saber o que se aprende importa saber como se aprende. O que a antropologia nos ensina sobre processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, como aprendemos tendo em vista o fato de que “somos seres aprendentes”, observa o professor Carlos Brandão.

O antropólogo Marco Antônio Gonçalves (2014) lança luz sobre o significado da pedagogia da antropologia quando nos diz:

A antropologia desenvolve em seu exercício de produção de conhecimento esse princípio reflexivo, que é uma espécie de pedagogia de mão dupla: quem ensina aprende, quem aprende ensina. O trabalho de campo, esse lugar no qual se opera essa pedagogia, é menos uma espacialidade e mais um encontro entre pessoas, entre

¹¹ São muitos e variados os textos e manuais sobre metodologias ou técnicas de pesquisa no campo das ciências sociais e humanas, neste momento, limito-me a apontar: Bauer & Gaskell, 2002.

¹² Pode se dizer que a pedagogia pensada nestes termos está em sintonia com as epistemologias do sul, como sugerem Santos e Meneses (2009), Santos (2019) com as ecologias do saber.

culturas, entre conceitos. Uma relação que permite ao antropólogo e a seus interlocutores exercitarem essa pedagogia, o antropólogo se submete a esse aprendizado buscando quem o ensina a aprender aquele mundo outro. Portanto, o trabalho de campo seria essa instância pedagógico-epistemológica que transforma as pessoas nesse encontro, quando se defrontam perspectivas, conceitos e ideias. (p. 150)

A pedagogia da antropologia está envolta em um processo de trocas de saberes, de ensino e de aprendizagem com o “outro”. Trata-se de experiência dialógica, antropologicamente compartilhada, promovida pelo trabalho de campo via o encontro etnográfico, aqui nominada “pedagogia da partilha”.¹³

Propomos, então, que a pedagogia seja vista como atitude epistemológica frente à realidade social na medida em que se trata de um posicionamento antropológico e dialógico com o outro. A pedagogia aqui é pensada como forma de conhecer, como modo de aprender o saber e o fazer do outro com o outro, de modo compartilhado. Nesta perspectiva, ela implica um compromisso com o campo no qual o outro habita. Assim, mais do que o que se aprende no e com o campo, busca-se destacar como se aprende: ora, aprendemos com o povo a dançar, dançando, aprendemos a cantar cantando, aprendemos a rezar rezando, aprendemos a saborear saboreando, enfim, aprendemos juntos, aprendemos com, fazendo companhia, dividindo conhecimentos, interagindo subjetivamente, trocando dádivas; eis o sentido da pedagogia. Uma pedagogia que está em estreita relação de interdisciplinaridade e interculturalidade como nos ensinam os professores Ana e Ricardo Viera em vários de seus escritos (2016) com a mediação da antropologia; eis aí o sentido da pedagogia da antropologia. Portanto, também a antropologia é uma forma de pedagogia.

Combinando a “pedagogia da antropologia” com a “etnografia do pensamento antropológico” inspirada em Roberto Cardoso de Oliveira (1988) e Clifford Geertz (1998), esta proposta busca identificar a partir dos estudos da cultura popular e da educação algumas das principais categorias e conceitos que estruturam o pensamento antropológico e pedagógico do Prof. Carlos Brandão. É sabido que as categorias e os conceitos são, heurísticamente, constituídos no curso da história. Assim, a cultura popular, a educação, a pesquisa participante ganham na antropologia de Brandão não um sentido dado previamente, mas erigido a partir do campo, do diálogo, das trocas, das experiências.¹⁴

¹³ A propósito é nesse lugar, ou melhor, entrelugar do “trabalho de campo” que se desenvolvem fecundas “teorias etnográficas” como, por exemplo, a dádiva, a magia, a educação Rocha (2016c) etc. Por outro lado, não por acaso o Prof. Brandão irá em mais de um momento de sua obra evocar o termo *partilha*, a começar pelo nome do site. Da minha parte, penso a partilha no sentido dos gestos, tal como sugerido em Rocha (2016b), “gestos elementares da reciprocidade”: dar, receber, retribuir, pedir, ofertar, orar, agradecer, significa trocar, conviver, dividir, congregar, compartilhar, interagir, se se pode dizer, “dadivar”...

¹⁴ “Introdução a uma leitura de Mauss” é, nesse caso, referencial, pois, como sugere Oliveira, Mauss realiza procedimento epistemológico semelhante ao de Marx quando sem abandonar a empiria constrói uma interpretação da realidade como “concreto pensado”, ver Oliveira (1979).

A cultura e a educação popular

A cultura brasileira entre os anos 1960 e 1980, será marcado por um conjunto de manifestações de ordem política, cultural, social, estética, com movimentos e ações ligadas desde grupos inspirados na Teologia da Libertação, ou de inspiração marxista, com inúmeras publicações e manifestos como *A Questão da Cultura Popular*, de Carlos Estevam, de 1963; *A Cultura Popular em Questão*, Ferreira Gullar, de 1965; *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1968/2014), publicado originalmente em 1968; e inúmeras outras obras de referência sobre a cultura popular. Em *Cultura Popular, Educação Popular: Memórias dos Anos 60*, o Prof. Osmar Fávero (1983) reúne vários manifestos e documentos sobre a cultura e a educação popular, por exemplo, excertos dos manifestos do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), Ação Popular (AP), Movimento de Educação de Base (MEB) entre outros.

O que é importante destacar é quanto, neste contexto, a cultura e a educação popular, além de estarem a ser pensadas a favor dos “oprimidos”, como incita Paulo Freire (1968/2014), se retroalimentam, são experiências “gemelares”, são formas de resistência política frente à colonialidade do poder das classes superiores no Brasil. Como observa o Prof. Fávero (1983) na apresentação do livro por ele organizado:

Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. Os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... sindicatos, ligas... com/para/sobre o povo. Instrumentos que se convertiam em movimentos. Às vezes, os mesmos que vinham dos anos 50, como os clubes e as escolas radiofônicas, mas redefinidos, reorientados, vistos em novos horizontes, projetados em outra dimensão. (p. 9)

É neste contexto que o Prof. Carlos Rodrigues Brandão inicia sua trajetória política de militante da Ação Popular, do Movimento de Educação de Base, enfim, da “pedagogia do oprimido” elegendo, portanto, a educação popular como “campo” de ação e, posteriormente, a antropologia como meio privilegiado de mediação na apreensão e compreensão do mundo do “outro”, das suas visões de mundo, dos seus saberes e fazeres, de suas danças e festas, seus dramas e esperanças. Enfim, a partir do outro e com o outro, o Carlos Brandão aos poucos vai abrindo caminhos para a constituição de um futuro campo: a “antropologia da educação”.¹⁵

Em *educação como cultura*, nosso antropólogo-pedagogo observa que “durante largos anos a antropologia deixou na penumbra quase tudo o que tem a ver com as estruturas e relações de reprodução do saber através da socialização escolar de crianças e de jovens. Isto é: a educação”

¹⁵ Desde as últimas décadas que um grande número de antropólogos trabalham em prol de uma “antropologia da educação” que está em formação, entre outros ver Gusmão (2015).

(Brandão, 2007, p. 146). E mais à frente assevera: “repito, um interesse da antropologia pela educação e, de maneira especial, pelo mundo da escola, é ainda hoje muito pequeno, quase excepcional” (p. 147). O diagnóstico de Brandão é bastante pertinente quanto ao universo da educação nas sociedades modernas; contudo, quando olhamos para a história da antropologia e passamos a relativizar o significado da educação e o da escola no mundo contemporâneo, descobrimos outra configuração cultural.

Não estando restrita ao mundo da escola, a educação se amplia na perspectiva da antropologia e passa a convidar a ser vista também como educação não-formal. Carlos Rodrigues Brandão (1983), em estudo dedicado a apreender os processos de transmissão do saber popular no contexto das folias de reis, nos lembra que “antes de surgirem as escolas, são os lugares dos rituais os melhores espaços de trocas de saber. Dançando se sabe e cantando se ensina o saber da história e dos mitos da tribo” (p. 9). Em outras palavras, a “ausência” explícita ou o suposto silêncio sobre o tema educação nas etnografias clássicas parece confirmar exatamente o contrário, ou seja, a sua inscrição disseminada no cotidiano das sociedades primitivas e tradicionais.

Carlos Rodrigues Brandão (2022a),¹⁶ em um de seus últimos livros, intitulado *O Primata que Aprende: Como a Educação Começou a Acontecer* – espécie de balanço de todo o processo de formação do homem enquanto ser de cultura, enquanto ser aprendiz –, em uma clara referência a Mauss, observa: “A reciprocidade, a troca e a aliança, eis o que nos fez passar do *bando biológico* ao *grupo cultural*” (2019, p. 34). Em outras palavras, o que faz do homem um ser humano não é tão somente a sua capacidade física do *Homo sapiens* com um neocortex cerebral desenvolvido, mas o fato de ser um ser que aprende e transmite conhecimento, saberes, sentimentos, porque aprendeu, antes de tudo, a partilhar experiências, a compartilhar saberes, a compartilhar sentimentos, além de objetos. Nas palavras do próprio educador-antropólogo:

Não somos humanos porque somos seres racionais; nós nos tornamos humanos porque como indivíduos, grupos e comunidades, somos seres aprendentes. Não somos seres coletivos, somos seres sociais. Não somos seres de posse e de acumulação, e devemos não esquecer que elas são a nossa barbaria, a perda de rumo, o nosso desvio. Somos seres da troca e da reciprocidade, e elas são a nossa origem e o nosso destino. (p. 36)

Em um texto retrabalhado do autor, intitulado “Cultura popular e educação na América Latina: Um olhar muitos anos depois”, assim é definida a cultura popular:

Neste momento estamos trabalhando com uma expressão à qual se atribuem três sentidos. *Cultura popular* significa: 1) a cultura subalterna das classes populares por oposição à cultura dominante das classes dirigentes; 2) as diferentes modalidades de um trabalho realizado conjuntamente entre educadores populares e grupos populares dirigido à produção de outra consciência, de outra cultura e de outra ordem social; 3)

¹⁶ Não deixa de ser significativo destacar que a referência ao Prof. Carlos Rodrigues Brandão como educador-antropólogo nos parece mais apropriada, afinal, para além do fato de ser ele um “educador” como ele mesmo destaca em suas memórias, a qualidade de “mestre educador” se prolonga em sua antropologia que, em sintonia com nossa leitura, constitui uma “pedagogia da partilha”.

o resultado nunca concluído desse trabalho como uma retotalização da cultura nacional em termos de e sobre as bases de uma cultura popular liberada. Essa cultura que afirma a primazia do reconhecimento e da liberdade entre os homens é, inicialmente, uma cultura de classe: a das classes populares. É, após, a cultura que permite vislumbrar o fim das relações antagônicas entre as classes sociais: uma cultura universal e plenamente democrática. (Brandão, 2014, p. 115)

E, na sequência, arremata a definição nos seguintes termos:

Portanto, cultura popular pouco a pouco se define como prática de uma relação de compromissos entre movimentos de cultura popular e movimentos populares através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva dessa prática, aquilo que deve ser construído através do trabalho educativo da cultura popular. Define-se finalmente como o processo e o produto de tal realização. Por essa razão há uma frase que se tornou comum nesse período [nos idos dos anos 1960]: ‘fazer cultura popular’; ela significa, igualmente, aquilo que o educador faz junto ao povo e aquilo que o povo educado para a liberdade realiza. (Brandão, 2014, p. 115)

Pode-se dizer que o sentido atribuído ao “fazer cultura popular” evoca a 11.^a tese de Marx (1978) sobre Feuerbach, segundo a qual “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo” (p. 53).¹⁷ Carlos Brandão não deixa de realizar a crítica aos sentidos atribuídos à cultura popular nos idos dos anos 1960, pois muitas vezes submetidos a uma visão reducionista e uniformizadora da cultura, deixando de perceber e apreender a criatividade e diversidade das expressões das culturas populares.

Também a educação popular constitui um “fazer”, uma ação performativa integrada ao processo de “fazer cultura popular”. Não por acaso, para Carlos Brandão (2007), educar consiste em um processo artesanal através do qual as pessoas “fazem” e se “fazem” com suas trocas, seus afetos, suas experiências, suas convivências.

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades, aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que ‘estocagem’) de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (p. 26)

Nesta perspectiva, talvez não seja demasiado pensar a educação popular com Carlos Rodrigues Brandão como forma de educação social; afinal, como nos advertem os professores Ana Vieira e Ricardo Vieira (2016, p. 30),

¹⁷ Um ponto a ser explorado em outro momento e lugar é quanto ao sentido político e epistemológico atribuído à cultura popular e à educação popular nos termos de Carlos Brandão e muitos outros “educadores” dos movimentos dos anos 1960, em aproximação ao papel dos “intelectuais e a organização da cultura” em Gramsci (1982).

a educação social é, assim, portanto, uma profissão de interações e de relações com as pessoas com quem trabalha, procurando sustentar a sua autonomia e fomentar a 'conscientização', como já defendia Paulo Freire na sua Pedagogia da Autonomia entre outros escritos.

No entanto, esta é uma questão que neste momento só podemos sugerir com fins a uma reflexão em futuro próximo.

Pesquisa participante como participação política

A pesquisa participante para Carlos Brandão é, pedagogicamente, "com-partilhada", ou seja, à luz de sua pedagogia da partilha é uma experiência partilhada, reciprocamente, dividida com o outro. Processo no qual o ensino e a aprendizagem são simultaneamente os dois lados da moeda. É por meio da participação, das trocas, da convivência, das reciprocidades, do diálogo com o outro que aprendemos e apreendemos os significados na participação da cultura.

Em mais de um momento, Carlos Brandão dedica-se a refletir sobre o sentido político da participação, posto que ela alimenta a pesquisa participante e a prática pedagógica popular. Portanto, em texto dedicado aos "dilemas da participação", Carlos Brandão (2001) observa que a prática pedagógica comprometida com a educação popular faz com que "todo trabalho do educador deve servir e estabelecer condições de participação de sujeitos e grupos populares não *no programa de educação*, mas, através dele, *em seus próprios projetos comunitários e de classe*" (p. 120). Nestes termos, para Carlos Brandão a participação é fundamental no processo de constituição da educação popular. Trata-se de uma participação que, pode-se dizer, remete à ideia de *práxis* como ação promovida e promotora de participação e de reflexão, ou seja, é por meio ou através da ação e participação que se produz e fortalece o conhecimento das comunidades e/ou grupos populares. Para além da educação formal legitimada pelo poder, Carlos Brandão reconhece a existência de outros saberes e práticas como ele diz:

Há uma outra forma de trabalho pedagógico, cuja proposta de prática é o serviço da produção e fortalecimento de um poder popular através da instrumentalização, do desvelamento e do fortalecimento do saber que o povo adquire com a prática dos movimentos populares e consolida com a reflexão e a 'cientificação' da sua própria prática. É deste trabalho, de que participam educadores comprometidos, que proponho chamarmos de *educação popular*. Há formas de reprodução do saber internas aos próprios sistemas de trocas sociais e simbólicas das classes populares. Chamamo-la *educação de classe*. Saibamos reconhecer que, livre de regras e estruturas de formalização erudita das relações de saber, ela existe tanto nas estruturas tradicionais de qualquer comunidade camponesa quanto nos movimentos populares, expressões orgânicas do trabalho político dos próprios camponeses, em outros termos. (p. 118)

Após chamar a atenção para todo um longo, amplo e complexo processo de ações políticas movidas por intelectuais, professores, estudantes, grupos populares organizados, Carlos Brandão (2007) sintetiza o sentido político que atravessa a pesquisa participante, na longa citação, abaixo:

O desdobramento disto em termos específicos de pesquisa participante poderia gerar, para fins de debate, a seguinte sequência: 1) a pesquisa busca e ao mesmo tempo provém de relações de serviço e/ou aliança entre intelectuais militantes (em geral saído das universidades) e sujeitos populares, em que a disposição é a de gerar formas alternativas de saber e de produção social do saber onde, de saída, a oposição tradicional sujeito-pesquisador x objeto de pesquisa seja reduzida e, se possível, desfeita; 2) a intenção determinante de provocar mudanças significativas na esfera do saber, na das condições políticas de apropriação do saber e nas de transformações do saber em qualidade de ação e de ação popular em qualidade de poder, exige a criação de teorias e modelos de conhecimento da realidade social compatíveis com finalidades políticas que, do pleno direito, submetem as da pura ciência; 3) a quebra da dicotomia pesquisador-pesquisado e a subordinação da equação da pesquisa ao momento e à direção do trabalho político popular, é duplamente educativa e constitutiva: transforma categorias de pensamento e ação do intelectual participante e dos sujeitos populares envolvidos e, por outro lado, é a prática legítima que aponta para a possibilidade de construção de uma ciência popular. Ou seja, a legitimidade de um trabalho político que possui como horizonte a transformação da vida social e do sentido da história, torna legítima a alternativa de transformação das ciências que, no curso desta, fazem parte daquela. Tornam legítima a denúncia de seus serviços à causa da dominação e, por consequência, anunciam a legitimidade necessária de seu compromisso com uma 'causa popular'... (p. 129)

Carlos Rodrigues Brandão (1984) ratifica ainda em outro momento toda essa posição com relação à participação, diz ele: "minha prática pessoal participa da prática de grupos e instituições de agentes de mediação que se consideram comprometidos com os movimentos populares, através de trabalhos de educação popular" (pp. 163–164). Ainda nessa linha de reflexão, mais à frente ele observa: "gostaria de me situar numa perspectiva muito grata aos antropólogos. Gostaria de me situar no ver o que acontece, no compreender o que acontece a partir de seus processos internos e, principalmente, a partir das diferenças e oposições geradas pelo processo" (p. 165). Portanto, a condição de participação política faz parte da pesquisa, afinal, "*o importante, não é tanto a participação popular na investigação, mas sim a participação política da pesquisa nos movimentos e lutas populares*" (p. 165, grifo nosso). Para Carlos Brandão (1999), a pesquisa não está descolada da participação política, ou seja, a pesquisa participante é também uma forma de participação política no sentido de fortalecer a educação popular. Em outras palavras, a pesquisa participante constitui um instrumento de mediação na medida em que possibilita por meio da prática político-pedagógica promover uma educação popular compartilhada pelos grupos e/ou comunidades populares de forma orgânica.¹⁸ Em suma:

¹⁸ Em nota, Carlos Brandão (1984) assim define a mediação: "Chamo de agentes ou instituições de mediação aos intelectuais individuais ou coletivos que realizam qualquer tipo de prática política através de serviços sociais setoriais (saúde, educação, habitação, extensão agrária) entre classes sociais. Os agentes de mediação estão no centro de decisões e elaborações de trabalhos 'sobre', 'junto com' ou 'para' as classes populares: pelo menos inicialmente não estão no próprio seio das classes populares. Estão 'para elas', 'a serviço delas', 'contra elas', mas não são delas" (p. 163).

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. (p. 11)

Como se pode ver na apresentação do livro organizado por Brandão (1999), *Pesquisa Participante*, a pesquisa participante é também uma ação política, de resistência, de produção de conhecimento, modo no qual e pelo qual se promove o direito de fala, de garantir o direito de voz dos subalternos. Afinal, para Carlos Brandão participação política e pesquisa participante são os dois lados da mesma moeda:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (p. 12)

A pesquisa participante constitui uma ação – ainda que inspirada nos princípios da cientificidade moderna – marcadamente densa e profunda enquanto participação política na produção de conhecimentos, de saberes e práticas de resistências, que agenciam ou provocam a busca de conscientização crítica, libertadora e comprometida com os valores, os olhares, os sentimentos, desejos e esperanças das classes populares. A pesquisa participante é uma forma de participar, de compartilhar e de trocar, entre e com os pesquisadores e os pesquisados, saberes, práticas e afetos relativos à realidade suprema (Crapanzano, 2005; Rocha, 2016a). Pode-se dizer então que, com Carlos Rodrigues Brandão, a pesquisa participante é parte de um sistema mais amplo de “partilhas”, ou seja, de ações compartilhadas, compartilhadas, pedagogicamente, consagradas como dádiva!

Afinidades e obrigatoriedades

É sabido que Carlos Brandão estabeleceu estreito contato com Paulo Freire, mas também se pode identificar diálogos com outros autores como Antônio Gramsci, Marcel Mauss e, numa reflexão mais recente e atual, com Tim Ingold.

Em especial, Carlos Brandão parece estabelecer uma espécie de relação de “afinidades eletivas” na medida em que envolve o lado intelectual, a biografia e o sentimental com Marcel Mauss, ultrapassando as fronteiras da inspiração científica, posto que Marcel Mauss é também uma fonte de inspiração humanista, solidária, democrática, recíproca e, epistemologicamente, fecunda e resistente. Fecunda porque inspirada de um movimento à favor da vida, das trocas e das reciprocidades; resistente porque inspirador ao dar voz, dar confiança, aos sujeitos concretos e a seus pensamentos, e suas vontades e seus desejos, por fim, aos seus saberes e práticas socioculturais.

Carlos Rodrigues Brandão (2022a) dedica, em seu livro *O Primata que Aprende: Como a Educação Começou a Acontecer*, um capítulo intitulado “Dar, receber e retribuir”, numa clara alusão ao sistema de prestações totais desvelado por Marcel Mauss no paradigmática *Ensaio Sobre a Dádiva: Forma e Razão das Trocas nas Sociedades Primitivas*, de 1925. Mas o livro como um todo e toda reflexão assentada na ideia de o humano, como ser aprendente, está calcada na reciprocidade. Para Carlos Brandão,

Toda sociedade humana com graus e modos culturais muito diversos de reciprocidades foi no passado e segue sendo ainda hoje uma expressão própria de uma ‘comunidade de reciprocidades’. Esta talvez tenha sido a aprendizagem mais ancestralmente humana e humanizadora entre todas: o difícil é aprender a sair de si mesmo e abrir-se ao outro. O saber renuncia ao que ‘é meu’, ou ‘é nosso’, em favor de quem é ‘o outro’, e do que deve ser ‘do outro’. Impedir que coisas, pessoas e palavras permaneçam restritas ao círculo do que é ‘nosso, e torná-las símbolos, seres ou objetos de transações recíprocas. (p. 185)

Para o nosso “educador-antropólogo”, a educação e, em especial a educação popular, consiste em um sistema de reciprocidades por meio ou através da qual as pessoas trocam não só bens materiais, mas, e principalmente, valores, afetos, sensibilidades, aprendizagens, saberes, práticas, enfim, experiências. E mais, consiste em uma ação política na medida em que promove nas pessoas o senso de dignidade, de sabedoria, “maestria” em saber viver e dizer quão a vida com suas dificuldades, suas agruras, suas delícias, suas festas e dramas vale a pena ser vivida porque é, em sentido nietzschiano, uma “escola da vida”. Por certo, existem seres que competem, contudo, também somos seres que cooperam, compartilham, dividem, trocam. Mas nem por isso, “nós, os humanos”, deixamos de explorar, colonizar, desculturalizar, para não dizer animalizar, o outro; lamentavelmente!

Nos últimos anos, Carlos Brandão esteve às voltas, em diálogo, com a “antropologia e/como educação” de Tim Ingold (2020), especialmente, no trabalho não publicado, mas disponível no site *A partilha da vida*, intitulado “Uma pedagogia da antropologia ou uma antropologia da pedagogia?” (Carlos Rodrigues Brandão peregrinando em companhia de Tim Ingold).¹⁹

Em suma, somos seres aprendentes! Aprender e ensinar são os dois lados da mesma moeda. Somos seres aprendentes porque aprendemos ao longo da vida, da história, a estabelecer diálogos, comunicação, trocas, reciprocidades. Somos seres aprendentes porque aprendemos a aprender!

Aprender é a aventura sempre inacabável de ousarmos nos alçar a planos cada vez mais densos, mais complexos, mais diferentes, mais conectivos, mais recíprocos e, portanto, mais dialógicos de intertrocas de saberes, sentimentos, sentidos e significados.

Mais do que possuir e acumular conhecimentos, ao aprendermos o que não sabemos, nós estendemos *em nós* e *entre nós* esferas e redes de reciprocidades que nos tornam presentes em e participantes de círculos e circuitos cada vez mais densos e mais alargados de partilhas de saberes do pensamento e da imaginação e, portanto, da consciência. (Brandão, 2022, p. 313)

¹⁹ Na abertura do texto, em “Nota liminar”, o autor adverte: “Este escrito é simplesmente ‘um escrito’. Não é um artigo e muito menos um livro. Não deverá ser também um futuro capítulo de um livro. É a soma de alguns fragmentos ao longo de leituras de antropólogos, filósofos, poetas e outras pessoas que volta e meia escrevem o que pensam. Ou o que sonham. Meu primeiro desejo foi o de enviar estes ‘escritos peregrinos’ para a gente amiga de nossa Rede Argonautas. E depois partilhar o que escrevi com algumas outras pessoas.”

Para além de seres aprendentes que somos, somos também seres que aprenderam a compartilhar, a dividir, a trocar, a interagir, a dialogar, a coletivizar. Portanto, dividir, compartilhar, trocar é, sem dúvida, uma questão de educação, é parte de uma pedagogia da reciprocidade.

Deixo ao leitor algumas palavras finais do educador-antropólogo Prof. Carlos Rodrigues Brandão (2019) que, no meu entendimento, condensam o registro de seu legado, o tributo à sua pessoa e, ao mesmo tempo, encarnam o espírito da dádiva. Trata-se de um testemunho, uma declaração cuja ressonância encontra a sua “pedagogia da partilha”:

E o professor, o educador, eles são aqueles que, mais do ensinar o que não se sabe, fazem fluir entre as pessoas e os seus símbolos os conhecimentos que fazem fluir e colocam em circulação. O educador é um elo de reciprocidades, um profissional especializado em não permitir que ‘aquilo que deve ser conhecido’ fique restrito a esferas de ‘senhores do saber’. Por isso mesmo há algo de sempre transgressivo no ato de educar. Pois a experiência da educação é, em sua vocação mais singular, a de criar múltiplas situações em que algo porventura condenado a ser uma posse exclusiva e excludente um valor de mercado, uma apropriação hierarquizante (eu valho pelo saber que demonstro possuir, quando comparado com outros), um domínio, venha a se tornar também e de forma crescente e irreversível, um dom de troca. (p. 40)

A propósito, este é desafio que também nos colocamos: analisar parte da obra do educador e antropólogo, Prof. Carlos Rodrigues Brandão, constitui um desafio e uma inspiração. Aprender com o outro, que aprendeu com tantos outros é, sem sombra de dúvida, uma forma de celebrar a vida, dar voz aos subalternos, valorizar o conhecimento e a sabedoria das classes populares, a tradição, enfim, legitimar as formas e expressões das culturas e da educação popular.

Coube a alguns intelectuais, educadores, estudantes, antropólogos, enfim, pessoas para quem o outro importa, dar atenção, imaginar possibilidades, partilhar esperanças, dramas, afetos, saberes, práticas, reciprocidades. Carlos Rodrigues Brandão é um desses para quem o “outro” habita em mim.

Referências bibliográficas

- Bauer, Martin, & Gaskell, George (Orgs.). (2022). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2.^a ed.). Vozes.
- Bourdieu, Pierre (1983). O campo científico. In Renato Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 122–155). Ática.
- Brandão, Carlos R. (1983). Os mestres da folga e da folia. In Álvaro Sampaio et al. *Estrutura e processos sociais de reprodução do saber popular: Como o povo aprende?* (Vol. 2). Campinas.
- Brandão, Carlos R. (1984). *Casa de escola: Cultura camponesa e educação rural* (2.^a ed.). Papirus.
- Brandão, Carlos R. (1984). *Saber e ensinar*. Papirus.
- Brandão, Carlos R. (Org.). (1999). *Pesquisa participante*. Brasiliense.
- Brandão, Carlos R. (2001). *Pensar a prática* (3.^a ed.). Edições Loyola.
- Brandão, Carlos R. (2007). *A educação como cultura*. Mercado de Letras.

- Brandão, Carlos R. (2014). Cultura popular e educação na América Latina: Um olhar muitos anos depois. In Sandra Tosta & Gilmar Rocha (Orgs.), *Diálogos sem fronteira: História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas* (pp. 105–130). Autêntica.
- Brandão, Carlos R. (2019). Conviver, aprender a ser recíproco. In Erineu Foerste, Carlos Rodrigues Brandão & Gerda Schutz-Foerste (Orgs.), *Educação do campo: Diálogos interculturais* (pp. 21–44). Appris.
- Brandão, Carlos R. (2022a). *O primata que aprende: Como a educação começou a acontecer*. Wak.
- Brandão, Carlos R. (2022b). *Eu, professor: Pequeno inventário de memórias*. Pangeia.
- Crapanzano, Vincent (2005). A cena: Lançando sombra sobre o real. *Mana*, 11(2), 357–383. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132005000200002>
- Fávero, Osmar (Org.). (1983). *Cultura popular, educação popular: Memória dos anos 1960* (2.ª ed.). Graal.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogia do oprimido* (58.ª ed.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1968)
- Geertz, Clifford (1998). *O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Vozes.
- Gonçalves, José Reginaldo (2013). A materialidade das classificações: De Émile Durkheim a Marcel Mauss. In Gilmar Rocha & Sandra Tosta (Orgs.), *Educação e antropologia: Construindo metodologias de pesquisa* (pp. 51–64). CRV.
- Gonçalves, Marco Antonio (2014). A reeducação do antropólogo: A pedagogia da antropologia. In Sandra Tosta & Gilmar Rocha (Orgs.), *Diálogos sem fronteira: História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas* (pp. 149–164). Autêntica.
- Gramsci, Antonio (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira.
- Gusmão, Neusa Maria (2015). Antropologia e educação: Um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, 21(44), 19–37. <https://doi.org/10.2015/lcv21n44.003>
- Ingold, Tim (2020). *Antropologia e/como educação*. Vozes.
- Marx, Karl (1978). Teses contra Feuerbach. In *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* (2.ª ed., pp. 49–53). Abril Cultural.
- Mauss, Marcel (1981). *Ensaio de sociologia*. Perspectiva.
- Mauss, Marcel (2003). *Sociologia e antropologia*. Cosac Naify.
- Oliveira, Roberto C. (1979). Introdução a uma leitura de Mauss. In Roberto Cardoso Oliveira (Org.), *Mauss: Antropologia*. Ática.
- Oliveira, Roberto C. (1988). *Sobre o pensamento antropológico*. Tempo Brasileiro; CNPq.
- Peirano, Mariza (1995). *A favor da etnografia*. Relume-Dumará.
- Rocha, Gilmar (2006). A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. *Cadernos de Campo*, 15(14/15), 99–114. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p99-114>
- Rocha, Gilmar (2016a). A imaginação e a cultura. *Teoria e Cultura*, 11(2), 187–211. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12277>
- Rocha, Gilmar (2016b). O verbo e o gesto: Corporeidade e performance nas folias de reis. *Etnográfica*, 20(3), 539–564. <https://doi.org/10.4000/etnografica.4658>
- Rocha, Gilmar (2016c). Educação patrimonial e mediação antropológica. *Mouseion*, 23, 57–82. <https://doi.org/10.18316/1981-7207.16.19>
- Santos, Boaventura S. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- Santos, Boaventura S., & Meneses, Maria Paula (Orgs.). (2009). *Epistemologias do Sul*. Almedina; CES.
- Vieira, Ana Maria, & Vieira, Rui (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Profedições.
- Vieira, Rui (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Edições Afrontamento.

Caminhos da floresta: Os múltiplos desafios enfrentados por professores na Amazônia brasileira

Joabe Cota Riker*

Jamarian Cota Riker

Lucilene Florêncio Viana

Karla Andreia Bessa Segundo de Albuquerque

Centro Universitário Martha Falcão – Wyden, Manaus, Brasil

Marcos Laylson Nunes da Silva

Centro Universitário do Norte (UNINORTE), Manaus, Brasil

Ticiane Lima dos Santos

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Belém, Brasil

Resumo

O estudo aborda os desafios educacionais na Amazônia brasileira, destacando as dificuldades logísticas, a precariedade da infraestrutura e a falta de conectividade que afetam professores e alunos. Trazendo à tona a realidade da região, onde a educação é um ato de resistência. Os procedimentos metodológicos basearam-se em uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, em que se utilizou a Análise de Conteúdo para sistematizar a revisão bibliográfica, com foco em dissertações e teses. O referencial teórico evidencia que a educação na Amazônia exige uma abordagem diferenciada, que integre saberes locais e valorize a identidade cultural. A pesquisa propõe estratégias para a superação desses obstáculos, como a “Pedagogia da Floresta” e a adoção de tecnologias de baixo custo (como servidores *Raspberry Pi* e o uso de conteúdos *offline*). Os resultados culminam na proposta de políticas públicas e na valorização dos educadores, apontando o modelo da “Escola da Floresta” como um exemplo de sucesso. Concluiu-se pela necessidade de uma ação coordenada entre governo, ONGs e sociedade para garantir uma educação que seja, ao mesmo tempo, tecnológica, sustentável e socialmente justa para o futuro da Amazônia.

Palavras-chave: educação na Amazônia, pedagogia da floresta, inovação tecnológica, políticas públicas.

Abstract

This study addresses the educational challenges in the Brazilian Amazon, highlighting the logistical difficulties, precarious infrastructure, and lack of connectivity affecting teachers and students. It brings to light the region's reality, where education is an act of resistance. The methodological procedures were based on a qualitative, exploratory, and descriptive research approach, using Content Analysis to systematise the literature review, focusing on dissertations and theses. The theoretical framework shows that education in the Amazon requires a different approach that integrates local knowledge and values cultural identity. The research proposes strategies to overcome these obstacles, such as the “Pedagogy of the Forest” and the adoption of low-cost technologies (like Raspberry Pi servers and the use of offline content). The results culminate in the proposal of public policies and the professional valorisation of educators, pointing to the “Forest

* Email: joabe.riker@professores.fmf.edu.br

School” model as a successful example. It was concluded that a coordinated effort among the government, NGOs, and society is necessary to ensure an education that is simultaneously technological, sustainable, and socially just for the future of the Amazon.

Keywords: Education in the Amazon; Pedagogy of the Forest; Technological Innovation; Public Policies.

Introdução

A Amazônia brasileira é uma vasta área de floresta tropical que abriga a maior concentração de bacias hidrográficas do mundo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), mais de 27 milhões de pessoas vivem nessa região, o que corresponde a mais de 13% da população brasileira. A região, conhecida por sua vasta biodiversidade e rica cultura, apresenta obstáculos significativos para a educação. Devido às longas distâncias entre cidades e comunidades, dificuldades logísticas e de transporte, os desafios enfrentados por professores nessa região são imensos e multifacetados (Barboza, 2024).

As comunidades rurais e ribeirinhas, espalhadas ao longo dos rios e das estradas que cruzam os estados da região Norte do país, vivem em áreas de difícil acesso, o que torna a missão dos educadores ainda mais árdua. Em muitos casos, eles necessitam enfrentar longas jornadas de barco ou de ônibus para chegar às comunidades, o que pode ser exaustivo e perigoso, especialmente durante a estação das chuvas. E em épocas de seca e calor extremo, há o cancelamento de aulas devido à impossibilidade de acesso aos rios, um isolamento climático tornando-se recorrente (Apolinário & Pimenta, 2022). Além disso, a precariedade da infraestrutura das escolas é um dos principais problemas, pois muitos dos educandários em comunidades rurais ou ribeirinhas carecem de recursos básicos (J. Santos, 2020).

Essas características são particularmente limitantes, dificultando o processo de transformação de crianças e jovens por meio da educação de qualidade. Em sua dissertação, Anselmo Filho (2021, p. 66) descreve esses eventos trazendo-nos à realidade por suas palavras, quando cita que “o aluno enfrenta o banheiro diário dos rios em embarcações que fazem o transporte escolar”, caracterizando o modo de locomoção dos alunos na época da cheia. E ele também relata que os estudantes faltam constantemente às aulas devido à “quebra de peças, falta de pagamentos de condutores e condições climáticas” (p. 102).

Para Bruno (2024), outro desafio significativo é a formação e capacitação dos professores, pois a diversidade cultural e linguística das comunidades exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que respeite e valorize as tradições locais. No entanto, a falta de programas de formação continuada e de apoio pedagógico em áreas específicas dificulta a adaptação dos professores a essas realidades. Nesse sentido, a valorização profissional também é um ponto crítico, visto que os professores que atuam na Amazônia muitas vezes recebem salários baixos em comparação com as condições de trabalho adversas a que são expostos (N. Gomes & Gonçalves, 2018).

Uma das problemáticas recorrentes é a falta de acesso à *internet*, que limita as metodologias previstas para o processo de aprendizagem, desvia dos padrões estabelecidos para o restante do país e faz com que os professores se desdobrem para encontrar maneiras criativas de utilizar os recursos disponíveis para engajar os alunos e promover um aprendizado significativo, sem grandes prejuízos ou retardo educacional (Souza, 2024).

Dessa forma, considerando toda a natureza problematizadora apresentada, questiona-se: quais estratégias eficazes podem ser aplicadas para superar os desafios enfrentados por educadores na Amazônia brasileira?

Diante deste cenário desafiador, o objetivo geral da pesquisa é propor estratégias para superar os desafios logísticos, estruturais e sociais enfrentados pelos educadores na Amazônia brasileira. Para alcançá-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Discorrer sobre os principais obstáculos identificados, enfrentados pelos professores na região; e
- b) Sugerir políticas e iniciativas que possam contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos educadores.

A pesquisa justifica-se em três dimensões cruciais. Academicamente, ela busca preencher uma lacuna de conhecimento ao explorar a “Pedagogia da Floresta”, contribuindo para o desenvolvimento de programas de formação docente mais contextualizados e para a análise crítica de políticas públicas que, muitas vezes, falham em atender à realidade regional.

Socialmente, o estudo é um ato de justiça, pois dá visibilidade às desigualdades educacionais e à luta de comunidades e educadores, combatendo a marginalização e promovendo o empoderamento local. E pelo prisma ambiental, uma pesquisa na Amazônia, por si só, remete a uma profunda reflexão sobre sustentabilidade, e nesse caso, a educação é a ferramenta mais poderosa para formar cidadãos conscientes e engajados na preservação da floresta, garantindo que o conhecimento tradicional e científico se una para construir um futuro comum.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, o que permitiu uma análise aprofundada das complexidades enfrentadas pelos educadores na Amazônia brasileira, bem como a proposição de estratégias eficazes para a superação desses obstáculos (Santana, 2024). Isso é fato, pois o caráter exploratório e descritivo percorre a identificação e a caracterização dos principais problemas, como as dificuldades logísticas, a precariedade da infraestrutura e a necessidade de valorização profissional, claro, a partir de uma revisão de literatura sistemática.

Para o tratamento dos dados, a pesquisa seguiu os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977). Essa metodologia permitiu uma organização e aprofundamento do material bibliográfico, bem como a interpretação das informações a fim de extrair categorias e temas relevantes. O processo de análise foi estruturado em três etapas: pré-análise, exploração do

material e tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu na leitura flutuante e na organização dos documentos, como a dissertação de Anselmo Filho (2021) e a tese de Orleyson Cunha Gomes (2021), que serviram de base para a pesquisa.

Já na etapa de exploração, os dados foram codificados e agrupados em categorias temáticas, como “infraestrutura e logística”, “formação e valorização docente” e “abordagem pedagógica”, o que viabilizou a sistematização das informações. O tratamento dos resultados consistiu na inferência e na interpretação dos achados, conectando-os ao objetivo da pesquisa de propor estratégias para superar os desafios educacionais na região amazônica.

A complexidade do cenário amazônico e o papel transformador da educação

De acordo com Colares et al. (2025), a Amazônia brasileira é reconhecida globalmente por sua vasta extensão de floresta tropical e pela maior concentração de bacias hidrográficas do mundo, conforme pode ser evidenciado na Imagem 1:

Imagem 1. Bacia Amazônica no território brasileiro



Fonte: Henrique Tunes (2018).

Essa grandiosidade geográfica, com distâncias consideráveis entre seus centros urbanos, impõe desafios logísticos e de transporte significativos. Essa vastidão, com sua intrincada rede de rios que percorrem o interior das florestas, é um cenário de contrastes: de um lado, uma riqueza natural e cultural inestimável; de outro, uma realidade social e infraestrutural que impõe barreiras quase intransponíveis à garantia de direitos básicos, como o acesso a uma educação de qualidade (O. Santos, 2024).

A grandiosidade geográfica da região propicia uma dispersão populacional singular no país, criando desafios logísticos e estruturais que se tornam o pano de fundo para a missão dos educadores (Barboza, 2024). Mas, a problemática da educação na Amazônia vai muito além da logística e da infraestrutura, trata-se de uma questão profundamente enraizada em desvalorização

histórica, carência de políticas públicas contextualizadas e uma desconexão entre os currículos nacionais e as realidades locais (J. Santos, 2020).

Transcrevendo as palavras da Professora Lene Ferreira, que participou de uma entrevista em 2012, Gerone Junior (2012, p. 116) dissertou:

Eu tive que aprender a andar de bicicleta, a remar, a andar no meio do mato. Foi assim muito complicado encarar cobra, correr de cobra. Não era complicado dar aula, era complicado chegar até a escola. Aí tu te deparas assim com uma sala escura com quatro séries, com uma cozinha sem merendeira. Aí tu tinhas que descer para o quintal para fazer fogo de lenha e fazer a merenda. Porque eu sempre tive uma estima muito grande pelo ser humano, pelo aluno. Então eu ia fazer a merenda, eu não podia deixar o meu aluno mexer o caldeirão, para não dobrar em cima dele. Então eu tinha todo esse cuidado e era assim algo terrível, muito comprometedor e muito difícil ao mesmo tempo.

Essa fala evidencia que a práxis pedagógica em contextos ribeirinhos transcende a mera transmissão de conhecimento. Ela se configura como uma jornada de vanguarda que impulsiona o educador a superar suas barreiras e a desempenhar papéis multimodais, para além das competências teóricas. Ou seja, ser professor na Amazônia é, em essência, uma prática de resistência, onde a criatividade e o comprometimento são postos à prova diariamente.

A Educação como um reflexo dos desafios amazônicos

As comunidades rurais e ribeirinhas estão frequentemente localizadas em áreas de difícil acesso, o que exige dos educadores e dos próprios alunos percorrer longas e exaustivas jornadas de barco ou ônibus para chegar às escolas (Apolinário & Pimenta, 2022). A dificuldade de acesso às comunidades rurais e ribeirinhas não é apenas uma questão de tempo e cansaço, mas uma barreira que afeta a própria continuidade do ensino. Veja na Imagem 2 como os alunos costumam aguardar pelo transporte escolar na região amazônica:

Imagem 2. Alunos à espera de transporte escolar fluvial



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) (2018).

Apolinário e Pimenta (2022) destacam ainda a precariedade dessas rotas fluviais, ou até mesmo as terrestres, que, durante as cheias e secas extremas, podem isolar comunidades inteiras. A realidade das viagens perigosas e exaustivas impacta diretamente o bem-estar físico e mental dos professores e dos alunos, contribuindo para a alta rotatividade de profissionais, a descontinuidade pedagógica e a evasão escolar, um dos maiores obstáculos ao aprendizado efetivo.

Veja na Imagem 3 um dos barcos que servem de meio de transporte para alunos na região.

Imagem 3. Meio de transporte escolar fluvial na Amazônia



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) (2018).

Além desses desafios, alunos e professores dividem escolas que carecem de recursos básicos essenciais, como eletricidade, água potável e materiais didáticos adequados (J. Santos, 2020). Dados do Censo Escolar do ano de 2024 revelam um cenário preocupante e confirmam a assertiva de que muitas escolas rurais do Amazonas carecem de infraestrutura básica, como acesso à água tratada (apenas 23% das escolas têm rede pública de água), laboratórios de informática (17%) ou bibliotecas (22%). Esse também é um fator agravante que impacta diretamente na qualidade do ambiente de aprendizagem e no bem-estar de alunos e professores. Veja na Imagem 4 como é a realidade da maioria das escolas rurais e ribeirinhas na Amazônia brasileira:

Imagem 4. Escola sem infraestrutura básica na Amazônia

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) (2018).

Essa carência limita as metodologias de ensino, impedindo a aplicação de práticas pedagógicas modernas e interativas. Algumas escolas possuem um pouco mais de infraestrutura, porém, insuficiente para oferecer uma educação de qualidade equiparada às diretrizes nacionais de ensino e aprendizagem. Veja um exemplo na Imagem 5:

Imagem 5 – Escola amazônica sem infraestrutura

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) (2018).

A distância dessas comunidades para os grandes centros urbanos impossibilita a conexão com redes de dados, e sem *internet* há uma falta de conectividade generalizada na região que, por sua vez, isola os professores e alunos do acesso à informação e a recursos pedagógicos globais, criando uma verdadeira ilha educacional em pleno século XXI (Souza, 2024). Veja na Imagem 6, mais um exemplo desse tipo de escola, sem grandes recursos:

Imagem 6. Precariedade estrutural de escola na Amazônia brasileira

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) (2018).

Pelos exemplos vislumbrados percebe-se que a formação escolar na Amazônia enfrenta uma dicotomia: a necessidade de uma base teórica sólida *versus* a urgência de uma prática pedagógica adaptada à realidade local. A esse respeito, Orleyson Cunha Gomes (2021) destaca que os desafios também envolvem a entrada das novas tecnologias de comunicação e informação para os espaços escolares. Porém, o grande desafio reside em combinar a tecnologia com a realidade local, tornando a educação na Amazônia mais acessível e relevante, sem perder a conexão com a sua cultura e o seu ambiente.

Bruno (2024) cita que a Amazônia é uma região de vasta diversidade cultural e linguística, e por isso exige uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível às tradições locais. No entanto, dentro desse contexto há uma falta de programas de formação continuada e de apoio pedagógico específico para essas realidades, dificultando a adaptação dos professores. Por isso, é importante pensar também em uma estrutura pedagógica que valorize a diversidade cultural e linguística da região, que inclui comunidades indígenas e ribeirinhas.

A esse respeito, Santana (2024) reforça a importância de considerar “vivências e experiências que se unem e geram saberes carregados de singularidades, onde a terra, as florestas, os animais, os ecossistemas são considerados e respeitados” (p. 10). Já Pereira (2025, p. 3) aponta para o problema de que “muitos professores não possuem formação adequada para atuar com esse público”. A questão da valorização é um ponto crítico, pois os professores que atuam na Amazônia frequentemente recebem salários baixos em relação às condições de trabalho adversas a que são expostos (N. Gomes & Gonçalves, 2018).

Essa desvalorização pode dificultar a atração e retenção de profissionais qualificados na região. Borges & Souza (2021) reforçam que a falta de valorização profissional contribui para a alta rotatividade de professores, o que prejudica a relação de confiança e o vínculo pedagógico com os

alunos. Esse problema é um reflexo do “esquecimento das áreas rurais” por parte do poder público, o que contribui para a construção de um ideário de inferiorização dessas populações e seus costumes. A ausência de políticas públicas eficazes e o pouco apoio governamental levam a uma sobrecarga de trabalho para os professores, que muitas vezes precisam improvisar para garantir o processo de ensino-aprendizagem.

Resultados e discussões

Estratégias para superação dos desafios: Um olhar multifacetado

Lecionar na Amazônia pressupõe obrigatoriamente o uso de uma Abordagem Pedagógica Diferenciada, e esse deve ser o pilar principal no processo de formação dos alunos. Mello (2024) destaca a importância de iniciativas que valorizem conhecimentos e saberes ancestrais, demonstrando que a educação de qualidade na Amazônia é aquela que emerge do território. Isso implica não apenas ensinar sobre a floresta, mas aprender com ela e com seus povos. Nesse processo, a educação deve ser vista como uma alternativa segura para que isso possa ocorrer, visto a sua ênfase em levar o ser humano a sucessivas buscas de melhorias (O. Gomes, 2021).

Agora, o maior desafio é descobrir como proceder com o desenvolvimento de programas de formação que preparem os professores para as especificidades da região amazônica, considerando não só sua diversidade cultural e linguística, mas todas as problemáticas que orbitam essa região tão grandiosa. Uma das soluções relacionadas à oferta destes programas de apoio pedagógico contínuo, é adaptar-se às realidades locais, desenhando-os desde o início em parceria com as comunidades locais, integrando os saberes tradicionais, a cultura e a história amazônicas no currículo (N. Gomes & Gonçalves, 2018).

Esse é apenas o pontapé inicial, pois é importante também rever os investimentos na infraestrutura básica das escolas, garantindo o fornecimento de eletricidade, água potável e materiais didáticos adequados (J. Santos, 2020). Além, claro, de promover a melhoria das condições de transporte e pensar alternativas para acesso em períodos de condições climáticas adversas como cheias e secas extremas, sendo esse planejamento fundamental para assegurar a continuidade das aulas e evitar prejuízos ao calendário escolar, o qual, inclusive, segue ritmo diferenciado em relação ao restante do Brasil.

Uma das soluções seria pensar em infraestruturas que se integrem ao ambiente amazônico. Isso pode incluir a construção de escolas flutuantes, o uso de energia solar para garantir eletricidade e investimentos em tecnologias de comunicação via satélite. Sugestões alcançáveis para a superação das barreiras físicas e digitais, sobretudo com a ajuda de entidades financiadoras. Sabe-se que a complexidade dos desafios exige uma abordagem integrada e colaborativa. Por isso, é fundamental que governos, organizações não governamentais (ONGs) e a sociedade se unam para desenvolver e implementar políticas públicas eficazes.

Essas políticas integradas devem focar na melhoria das condições de trabalho dos educadores, na garantia de salários justos e na provisão de apoio logístico para que possam

desempenhar sua missão. Uma experiência em Parintins, no Amazonas, conforme analisada por Borges & Souza (2021), mostra que a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo pode levar a retrocessos na educação do campo. Isso convalida mais uma vez que a superação dos desafios educacionais na Amazônia exige uma ação coordenada entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal), ONGs e a sociedade civil.

Diante da limitação de recursos, os docentes precisam ser estimulados a desenvolver e aplicar metodologias criativas que engajem os alunos e promovam um aprendizado significativo, mesmo sem acesso a tecnologias avançadas. O docente da Amazônia é, por natureza, um agente de inovação. A capacidade de utilizar os recursos do ambiente para promover o aprendizado deve ser celebrada e replicada (Souza, 2024). Isto é, faz-se necessário criar espaços de troca de experiências e de valorização das práticas pedagógicas criativas. A valorização profissional, neste contexto, é o reconhecimento da resiliência, da criatividade e do compromisso de um profissional que, muitas vezes, atua em condições extremas, mas não desiste de sua missão.

Orleyson Cunha Gomes (2021) acerta ao apontar que a entrada de novas tecnologias de comunicação e informação é um dos grandes desafios, mas a realidade impõe barreiras físicas e logísticas que impedem a adoção de modelos educacionais comuns. A falta de acesso à *internet*, a instabilidade climática e a locomoção arriscada por barcos se tornam obstáculos intransponíveis para a implementação de uma educação digital moderna. A educação nessas regiões, portanto, exige uma abordagem que seja, ao mesmo tempo, tecnológica e humanamente adaptada.

Inovações para a realidade amazônica

A superação dos obstáculos listados exige um modelo de ensino que foque em soluções tecnológicas e de conteúdo que priorizem a autonomia, a sustentabilidade e a adaptabilidade. Em vez de depender de uma *internet* instável ou da possibilidade remota de conexão, as escolas podem adotar sistemas que funcionam *offline*. Salvar conteúdos em pequenos servidores de baixo custo, como os baseados em *Raspberry Pi* (computadores de placa única, de baixo custo, do tamanho de um cartão de crédito, que se conectam a um monitor de computador ou TV, e usam um teclado e mouse padrão).

Eles podem ser instalados nas escolas para armazenar um vasto acervo de materiais pedagógicos, como vídeos, livros digitais e aplicativos educacionais. Esses servidores seriam atualizados periodicamente nos grandes centros urbanos, transportados por meios logísticos que minimizem os riscos e, o mais importante, poderiam ser alimentados por painéis solares e baterias, garantindo energia para o funcionamento dos dispositivos, mesmo em locais sem eletricidade. A tecnologia, assim, se tornaria uma ferramenta de resiliência, e não um obstáculo.

Formação e segurança: O essencial para o educador

O papel do professor no cenário amazônico se transforma. Ele deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um agente de inovação e um mentor. Para isso, a

capacitação e a segurança se tornam pontos críticos. É essencial que os educadores recebam treinamento não apenas para usar as ferramentas, mas também para lidar com os desafios técnicos de forma autônoma. Além disso, a segurança no transporte é inegociável. As instituições públicas devem investir em embarcações mais seguras e em equipamentos de segurança para os professores, que arriscam suas vidas para levar o ensino às comunidades mais isoladas.

Por outro lado, não se pode depender apenas de soluções governamentais complexas e custosas, pois em muitos casos, não haverá iniciativa do poder público para a melhoria da educação em áreas remotas. A solução é concentrar esforços na capacitação de multiplicadores locais. Assim, professores-chave seriam treinados em polos regionais para dominar tecnologias de baixo custo e a criação de conteúdo *offline*. A logística de segurança, por sua vez, seria otimizada com rotas de transporte compartilhadas e investimento em equipamentos básicos, com apoio de parcerias estratégicas com universidades, ONGs e o setor privado.

A educação na Amazônia não deve se limitar a modelos externos, sobretudo aos padrões nacionais de ensino e aprendizagem, pois as dificuldades impostas aos educadores transcendem as diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC). Muitos professores já se desdobram no uso de tecnologias *offline* para se fortalecer e, assim, preparar as futuras gerações para os desafios e as oportunidades do mundo moderno, mas sem esquecer de manter uma conexão profunda com suas raízes. Mas sabe-se que o educador do futuro nas comunidades ribeirinhas, será um agente de inovação e resiliência quando de fato utilizar a tecnologia, que é um direito básico, para democratizar o acesso ao conhecimento e moldar as mentes dos futuros cidadãos em ambientes que, por agora, encontram-se geograficamente isolados.

Pelo que se percebeu, os desafios enfrentados pelos professores na Amazônia são intrinsecamente ligados às complexidades do território e à urgência de um novo modelo de desenvolvimento. A superação dessas barreiras, no entanto, é mais do que uma questão técnica, é um ato político e social que exige a colaboração de todos. O futuro da Amazônia, e, por extensão, do planeta, está intimamente ligado à educação de seus habitantes. Somente com a valorização do professor, a adaptação das políticas públicas e a integração dos saberes locais e globais, a educação poderá cumprir seu papel transformador, forjando uma geração de cidadãos conscientes, engajados e capazes de construir um futuro mais justo e sustentável para a sua região.

Por isso, é imperativa a união de esforços para melhorar as condições de trabalho dos educadores e garantir que todas as crianças e jovens da região amazônica tenham acesso a uma educação de qualidade. Justo nesse sentido, a “Escola da Floresta” em São Sebastião do Uatumã emerge como um modelo exemplar a ser replicado em muitos outros locais da Amazônia. Veja na Imagem 7 a vista aérea da localização da escola em meio a uma Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS).

Imagem 7. Visão aérea de Escola da Floresta em São Sebastião do Uatumã, na Amazônia



Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) (2024).

A inauguração da primeira “Escola da Floresta” em 2025 representa uma resposta concreta a várias das complexidades expostas nesse trabalho. Com sua estrutura sustentável, utilizando recursos como madeira de manejo, energia solar e captação de água da chuva, a escola não apenas melhora as condições de ensino, mas também se alinha à preservação ambiental. Além disso, ao ser construída dentro da comunidade, ela elimina a necessidade de longos e perigosos deslocamentos, garantindo acesso contínuo à educação de qualidade no próprio território. Veja a ilustração da escola na Imagem 8.

Imagem 8. Escola Estadual da Floresta (EEF) José Loureiro da Silva



Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) (2024).

Este modelo demonstra que a solução para a educação na Amazônia passa, necessariamente, por uma arquitetura pedagógica e física que respeite e dialogue com o ambiente local. E escola oferece um ensino que fortalece a identidade cultural e a sustentabilidade, e ao mesmo tempo introduz tecnologia e atividades que geram renda. Ou seja, além da estrutura básica, o ensino integra conteúdos regulares com temas voltados para a sustentabilidade e o empreendedorismo local, como a produção de mel a partir de abelhas sem ferrão (meliponicultura), capacitando jovens

a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades. Veja mais uma ilustração da escola na Imagem 9.

Imagem 9. Escola da Floresta na Reserva de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) (2024).

É imperativo que Governos, ONGs e a sociedade em geral se unam para replicar este modelo, melhorando as condições de trabalho dos educadores e garantindo que todas as crianças e jovens da região amazônica tenham acesso a uma educação de qualidade que seja, ao mesmo tempo, tecnológica, sustentável e alinhada com os saberes da floresta. A construção de mais escolas como esta é uma das principais estratégias para garantir um futuro sustentável para a Amazônia. Elas não são apenas edifícios, são espaços de resistência e empoderamento, que garantem o direito à educação ao mesmo tempo em que fortalecem a preservação da floresta e o bem-estar de seus habitantes.

Considerações finais

A problemática da educação na Amazônia brasileira se configura como um sistema complexo de desafios logísticos, estruturais e sociais. Análises demonstram que a precariedade do transporte, a carência de infraestrutura escolar e a desconectividade digital são fatores críticos que impactam a continuidade do ensino. A alta rotatividade docente, decorrente da falta de valorização profissional e do suporte inadequado, compromete a qualidade pedagógica e o vínculo com o alunado. Assim, o aprimoramento das condições de trabalho e a implementação de políticas públicas que garantam a permanência de educadores qualificados são imperativos para a eficácia do processo educacional na região.

A superação desses obstáculos exige a adoção de estratégias inovadoras e contextualizadas. A “Pedagogia da Floresta” emerge como uma metodologia eficaz, integrando conhecimentos ancestrais e científicos. O modelo da “Escola da Floresta”, em São Sebastião do Uatumã, exemplifica a viabilidade de uma arquitetura educacional sustentável e alinhada ao ecossistema local. Soluções tecnológicas de baixo custo, como servidores *Raspberry Pi* com acervo *offline* e

energia solar, demonstram resiliência frente à instabilidade de conectividade. A capacitação de educadores como multiplicadores locais é crucial para a disseminação autônoma de práticas pedagógicas adaptadas, fomentando o empoderamento das comunidades.

Concluiu-se que a transformação educacional na Amazônia transcende a esfera técnica, configurando-se como uma questão de justiça social e ambiental. A sinergia entre esferas governamentais, organizações não governamentais e setor privado é essencial para replicar modelos bem-sucedidos. O futuro da região e de seu capital humano depende da capacidade de fornecer uma educação de qualidade que harmonize o conhecimento científico-tecnológico com a preservação da identidade cultural e ambiental.

Agradecimentos

Os autores são gratos ao Centro Universitário Martha Falcão – Wyden, em Manaus, no Brasil, pelo apoio incondicional aos professores do seu quadro de educadores, na participação deste projeto internacional junto à Universidade do Porto, na Cidade do Porto, em Portugal.

Referências

- Anselmo Filho, Samuel (2021). *Enfrenta o banheiro que hoje tem aula* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. TEDE. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8350>
- Apolinário, Juciene R., & Pimenta, Tânia S. (2022). Natureza e história: Produções e saberes sobre as plantas em processos de circularidades científicas e nas relações interétnicas no passado e no presente. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 17(1), e20220026. <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2022-0026>
- Barboza, Maria Edilene P. (2024). *Análise das estratégias e das necessidades na formação continuada de professores na rede pública de Manaus durante os anos 2018 a 2021* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. TEDE. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10214>
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bruno, Jailson A. (2024). *Análise de práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de química em uma escola indígena de Tabatinga, Amazonas, Brasil* [Trabalho de conclusão de curso, INC - Instituto de Natureza e Cultura (Benjamin Constant)]. RIU - Repositório Institucional da UFAM. <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7637>
- Colares, Aiala, Veja, Ailén, Machado, Almires, Kokama, Altaci, Michalski, Amanda, Cardoso, Ana Claudia, Munduruku, Ana, Silva, Anacleto, Sawakuchi, André, Costa, Arley, Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé, Associação das Mulheres Munduruku Wakoborün, Luz, Beatriz, Malheiro, Bruno, Ribas, Camila, Moreno, Camila, Silva, Carlos Augusto, Brito, Ciro de Souza, Silva, Claudiane, ... & Sá, Tatiana (2025). *Atlas da Amazônia brasileira: Fatos, dados e saberes da maior floresta tropical do mundo*. Fundação Heinrich Böll. <https://doi.org/10.29327/5491394>
- Gerone Junior, Acyr (2012). *A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: Um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. Repositório Institucional da UFPA. <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2911>

- Gomes, Nilma L., & Gonçalves, Petronilha B. (2018). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Autêntica.
- Gomes, Orleyson C. (2021). *Possibilidades e desafios da inserção do tema floresta amazônica no contexto educacional* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas]. TEDE. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8518>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2025). *Censo demográfico 2025: População brasileira e suas características*. IBGE.
- Mello, Mariana N. C. (2024). *Navegando por entre os meandros dos saberes e abeirando os muros da academia na Amazônia Paraense: Rumo a uma universidade pluriepistêmica?* Editora CRV.
- Pereira, Sandy R. A. (2025). *Atuação de professores ribeirinhos em classes multisseriadas: Formação, prática docente e desafios enfrentados em uma comunidade de Barreirinha-AM* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Amazonas]. RIU - Repositório Institucional da UFAM. <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8616>
- Santana, Genay O. (2024). *Ensinar na escola do campo: Desafios da prática docente em contexto ribeirinho* [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Amazonas]. RIU - Repositório Institucional da UFAM. <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/8406>
- Santos, Adriane O. (2024). Impactos das políticas educacionais nas comunidades ribeirinhas e indígenas da Amazônia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(7), 998–1013. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14861>
- Santos, Jenijunio D. (2020). *Licenciatura em educação do campo e território ribeirinho: Desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia* [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/38895>
- Souza, Luana C. D. (2024). *A atuação docente na zona rural de Iranduba, Amazonas: Um estudo sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino médio presencial com mediação tecnológica* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. TEDE. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10358>

Percepção sobre os desafios e oportunidades da ciência cidadã na educação no Brasil

Fabiana Oliveira da Silva

Universidade Federal de Sergipe - UFS, Sergipe, Brasil

Débora Olivato

Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais - Cemaden, São Paulo, Brasil

Carmen Regina Mendes de Araújo Correia

Centro Internacional de Água e Transdisciplinaridade - CIRAT, Brasília-DF, Brasil

Anabel de Lima

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Brasil

André Benaquio Galvão

Instituto Nacional da Mata Atlântica - INMA, Espírito Santo, Brasil

Jeferson Gabriel da Encarnação Coutinho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Brasil

Laura Braga

Instituto Nacional da Mata Atlântica - INMA, Espírito Santo, Brasil

Mariana M. Braga

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Brasil

Sheina Koffler

Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, Brasil

Janaina D. Gonzalez

Natalia Pirani Ghilardi-Lopes

Universidade Federal do ABC - UFABC, São Paulo, Brasil

Resumo

A ciência cidadã (CC) na educação básica possibilita aprendizagens sobre a natureza da ciência e de questões científicas de vários campos de pesquisa. É importante mapear os desafios e oportunidades para a adoção da CC em escolas, em especial sob olhar dos potenciais praticantes (educadores). Apresentamos algumas reflexões resultantes das discussões envolvendo 30 participantes (maioria mulheres 80%), durante uma sessão interativa realizada em 2024, no I Encontro Brasileiro de Ciência Cidadã. Os desafios destacados foram de natureza: 1. pedagógica (adequação curricular e de calendário acadêmico), 2. institucional (adoção de projetos de CC nos projetos pedagógicos institucionais), 3. infraestruturais (incluindo apoio financeiro, administrativo e gerenciamento dos projetos), 4. humana (elevada carga de trabalho e falta de reconhecimento dos docentes) e 5. ética (atribuição de autoria aos dados e resultados dos projetos de CC escolares). Assim, as oportunidades de implementação seriam ampliadas pela adaptação da estrutura institucional, adoção de abordagens pedagógicas baseadas na prática científica e na formação integral dos indivíduos. Neste sentido, a CC cria uma via de retroalimentação positiva, promovendo alfabetização científica, (re)conexão ser humano-natureza, estímulo à pesquisa colaborativa e formação de redes de apoio, além de transformar a cultura educacional e aproximá-la de questões socioambientalmente relevantes.

Palavras-chave: ciência cidadã, educação “*hands on*”, educação transformadora, ensino, prática científica

Introdução

A Ciência Cidadã (CC) é um campo de pesquisa e de coprodução de conhecimento que envolve a participação de cidadãos no processo científico. Contudo, a definição do termo pode ser controversa, uma vez que os processos de CC possuem caráter contexto-dependentes (Albagli & Rocha, 2024; Haklay et al., 2021).

Albagli e Rocha (2024) apontam que, na literatura, o termo surge vinculado a publicações de dois cientistas que o definem a partir de diferentes perspectivas, porém complementares. O primeiro, Rick Bonney, “ênfatisa a participação cidadã na coleta e no registro de dados”, sendo mais pragmática, enquanto Alan Irwin, o segundo, apresenta “maior preocupação em associar CC à democratização da ciência” (p. 3).

Para além do termo “Ciência Cidadã”, outros são usados para definir ações que convergem em alguns aspectos, abordagens ou métodos que vêm compondo essa área em formulação teórico-metodológica, são eles: “ciência comunitária, ciência participativa, informação geográfica participativa, engajamento público na ciência, monitoramentos participativos, coprodução de conhecimento, entre outros” (Albagli & Rocha, 2024, p. 2).

Para o presente trabalho, adotamos a perspectiva da Rede Brasileira de Ciência Cidadã (RBCC), na qual a CC deve ser entendida como uma ampla gama de possibilidades de parceria entre cientistas e cidadãos interessados em ciência, para uma coprodução de conhecimentos com potencialidade de promover: o engajamento do público em diferentes etapas do processo científico; a educação científica e tecnológica; e, coelaboração e implementação de políticas públicas sobre temas de relevância social e ambiental (RBCC, 2023).

A CC tem ganhado destaque nas últimas décadas, contribuindo para democratizar o acesso à ciência e fortalecer a relação entre diferentes setores da sociedade e os processos de produção de conhecimento científico. As práticas de CC são amplamente utilizadas nas ciências naturais, em projetos que monitoram espécies, registram alterações ambientais e geram dados fundamentais para a conservação (Ghilardi-Lopes et al., 2024b; Maia, 2024; Viana et al., 2024). Na Educação, Kloetzer et al. (2021) exploraram a aprendizagem na CC, mapeando seis territórios onde ela pode ocorrer: educação formal (escolas e universidades), educação não formal (clubes de ciências, acampamentos, atividades ao ar livre), comunidades locais e globais (associações de bairro, grupos ativistas, plataformas *online*), famílias, museus (museus de ciência, zoológicos, jardins botânicos) e *online*.

Projetos de CC podem contribuir para a educação científica, envolvendo estudantes e demais participantes em problemas reais e na prática científica, ampliando-se o entendimento sobre a natureza da ciência, seus métodos e seu papel na sociedade. Favorece-se, assim, a construção de conhecimentos significativos, habilidades de argumentação e pensamento crítico. Ao mesmo tempo, contribuem para uma ciência mais inclusiva e participativa, na qual escolas, comunidades e pesquisadores atuam em parceria, promovendo alfabetização científica e engajamento dos

estudantes na resolução de problemas locais (Finger et al., 2023; Ghilardi-Lopes et al., 2024a; Kloetzer et al., 2021; Phillips et al., 2018).

Os estudos para compreender a potencialidade educativa da CC ainda são limitados (Finger et al., 2023; Phillips et al., 2018). Estudos apontam entraves importantes que vão desde a dificuldade de integração curricular, a limitação de tempo e recursos, até a sobrecarga de trabalho dos docentes e a falta de reconhecimento institucional (Kloetzer et al., 2021). Além disso, questões éticas, como a atribuição de autoria nos projetos e a necessidade de equilibrar os objetivos educacionais e científicos, também são desafiadoras. Nesse cenário, o papel do professor é central, mas exige apoio técnico, formação continuada e uso de materiais pedagógicos adaptados à realidade escolar (Alexandrino et al., 2025).

Diante desses desafios, é importante compreender a percepção dos educadores e pesquisadores sobre a aplicabilidade da CC no ambiente escolar brasileiro. A escuta desses atores permite identificar caminhos e propor estratégias que dialoguem com as práticas educativas e os contextos institucionais. Assim, este artigo tem como objetivo mapear os principais desafios e oportunidades para a adoção da CC na educação formal brasileira, a partir da análise das contribuições de 30 participantes de uma sessão interativa realizada durante o I Encontro Brasileiro de Ciência Cidadã, em 2024, ampliada posteriormente por meio de uma interação contínua, dialógica e participativa (via *e-mail* e reuniões por videoconferência).

O processo de coleta das informações

O processo participativo para a construção desta proposta ocorreu em duas etapas: uma durante e outra posterior ao encontro presencial que reuniu os 30 participantes da sessão interativa intitulada “A ciência cidadã em espaços formais de ensino”, realizada no I Encontro Brasileiro de Ciência Cidadã (I EBCC), no dia 11 de setembro de 2024, na Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo - São Paulo. O encontro foi organizado pela RBCC e pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Ciência Cidadã (INCC). A sessão interativa tinha como objetivo prover espaço seguro para o diálogo e troca de experiências, envolvendo os “trabalhos de pesquisa ou relatos de experiência sobre estratégias/ações de formação em ciência cidadã: treinamento/capacitação em protocolos; cursos de formação, aprendizagem social em ciência cidadã e valorização de diferentes saberes na coprodução de conhecimento” (Silva et al., 2024). Participaram profissionais atuantes em CC, em diversos estágios de formação, oriundos de diversas instituições e regiões do país, sendo líderes de projetos ou cientistas cidadãos, em especial em espaços formais de ensino. A sessão foi inscrita no eixo temático ‘Formação e engajamento em ciência cidadã’, e conduzida por quatro pesquisadoras atuantes em CC. Participaram 26 pessoas interessadas no tema proposto na sessão interativa.

A atividade teve duração de 1h30min, sendo desenvolvidas atividades dialógicas e discussões em grupo, com base na metodologia World café (Brown & Isaacs, 2005). Iniciou-se com falas introdutórias de boas-vindas e apresentação das mediadoras e dos projetos de CC em que atuam,

seguidas pela apresentação dos demais participantes. Na sequência, a dinâmica contemplou a breve apresentação da proposta e das atividades a serem desenvolvidas, com a apresentação das questões orientadoras para a reflexão e comentários, a saber: “Quais são os desafios para a aplicação da ciência cidadã no ensino? Quais as oportunidades para a adoção da ciência cidadã no ensino?”

A dinâmica buscou fomentar diálogos e reflexões em resposta às questões orientadoras, e promover a interação geral entre os participantes, primeiramente em grupos menores (quatro grupos com aproximadamente oito pessoas em cada um, organizados de maneira espontânea) e, posteriormente, em um único grupo. Alguns participantes já apresentavam interações prévias via projetos ou partilhavam a mesma origem institucional e, nestes casos, foi sugerido que os participantes se distribuíssem em grupos diferentes. Para cada grupo, foram distribuídas folhas de *flip-chart* e canetas para anotações e indicação dos desafios e oportunidades, destinando-se 20 min para cada uma das perguntas. Cada grupo anotou os consensos das respostas dos integrantes e, em seguida, apresentou oralmente para os demais participantes da sessão os aspectos considerados mais relevantes. Ao final da exposição dos grupos, foi aberto um debate envolvendo todos os participantes, no qual comentários semelhantes foram unificados, sanadas dúvidas e apresentados exemplos. Ao longo desta etapa, as mediadoras da sessão organizaram as respostas dos grupos em categorias amplas. Ao final foi produzida uma lista com nomes, endereços de e-mail, filiação, estado e município, e categorias profissionais segundo a opção indicada por cada participante durante a inscrição no I EBCC (Quadro 1).

Após o evento, foram mantidas comunicações por e-mail com os participantes, sendo obtidas informações complementares sobre a participação em projetos de CC com enfoque social ou ensino, a natureza dos desafios encontrados para a aplicação de projetos de CC em espaços de ensino, e oportunidades para aplicação da CC, reunidas em documento *online* compartilhado (planilha eletrônica).

Perfil dos participantes

Entre os participantes predominaram mulheres (80%) e profissionais atuantes em instituições de pesquisa e ensino superior públicas, dos quais nenhum foi oriundo da região Norte (Quadro 1). Os participantes atuaram como líder ou em equipe de pelo menos um projeto de CC, alguns por período > 2 anos (n=9 respostas). Os projetos, em sua maioria, estão ou estiveram sediados no Brasil, abrangendo principalmente a região Sudeste. Destes, dois projetos abrangeram o Chile e a República Dominicana, na América Latina.

Quadro 1. Características do perfil dos participantes da sessão interativa

Gênero
Mulheres (24) Homens (6)
Atuação em Ciência cidadã
Cientista cidadão (não incluído nas demais categorias) (2) Estudante de graduação (1) Estudante de pós-graduação (4) Professor da Educação Básica (1) Coordenador de projeto de CC (desde que não profissionais) (4) Profissionais (pós-docs, IES ou institutos de pesquisa, empresas, ONGs ou instituições públicas) (18)
Instituições (19)
Ensino superior (10) Pesquisa (4) Instituto Federal (ensino médio e superior) (1) Escola Básica (1) ONGs (2) UNESCO (1)
Regiões (4) e estados (6)
Sudeste – SP (10), MG (7), ES (5) Sul – PR (4) Nordeste – BA (1), SE (1) Centro Oeste - DF (2)

Síntese das principais reflexões

A seguir são sintetizadas as percepções dos participantes sobre os desafios e oportunidades, com base na sua atuação em CC (Quadro 1)

1. Aspectos pedagógicos

Desafios enfrentados

A estrutura curricular da educação formal implica na prévia definição de conteúdos distribuídos em componentes curriculares, muitas vezes, numerosos e que não dialogam entre si, resultando em um conjunto de atividades muito extenso, com poucas ou nenhuma iniciativa interdisciplinar na prática, apesar desta abordagem figurar como uma das orientações da LDB (Lei n.º 5.692/71).

A LDB determina que, na Educação Básica, a carga horária mínima seja de 2.400 horas, sendo 1.800 horas destinadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 600 horas reservadas à parte diversificada do currículo, conforme as especificidades regionais, culturais e sociais. No entanto, boa parte dessas 600 horas têm sido ocupadas pelos itinerários formativos que nem sempre permitem a incorporação de abordagens de CC. Esses itinerários consistem em um conjunto articulado de unidades curriculares, que promovem aprofundamento em Área do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional, em percurso com começo, meio e fim, abarcando os eixos estruturantes.

A reforma do Ensino Médio, implementada em 2024, elevou a carga horária de componentes curriculares obrigatórios, como português e matemática, o que dificulta o remanejamento ou a concessão de horários destes componentes para a realização de atividades fora do espaço da sala de aula e da escola. Muitos projetos de CC enfrentam desafios ao proporem atividades em campo, como, por exemplo, para registro da biodiversidade. Foi relatado o caso de um projeto que conseguiu realizar atividades com os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, as turmas dos anos finais, por exigência da gestão escolar, tiveram que cumprir os conteúdos curriculares previstos.

Há dificuldades em mobilizar pessoas e recursos em atividades de CC, em face das dificuldades de captação de recursos financeiros, especialmente via edital, pelos professores das escolas e pesquisadores iniciantes. Esse cenário compromete a continuidade dos projetos, pois impõe ao coordenador a necessidade de administrar múltiplas tarefas com equipe reduzida. Falta conhecimento aos professores e gestores escolares sobre as possibilidades de aprendizagem da CC, sendo as estratégias definidas pelos coordenadores dos projetos de CC.

Coordenadores de CC precisam investir na formação docente, bem como na sensibilização de gestores e secretarias de educação para fomentar a adesão consciente. Também para enfrentar o desafio da generalização, enquanto aborda questões socioambientais contextualizadas. Estas questões podem ser difíceis de lidar e serem consideradas “bastante acadêmicas e pouco práticas” pelos professores. Também são escassos materiais didáticos e paradidáticos voltados à CC, de modo que o conceito ainda é pouco difundido entre os educadores.

Alternativas para superar os desafios

A CC enfrenta desafios na educação formal, como rigidez curricular e carga horária, que limitam sua inserção em escolas e universidades. Para superar isso, duas abordagens se destacam.

A primeira foca na CC como abordagem pedagógica, alinhando-a à BNCC. Essa estratégia exige maior preparo dos educadores, o que leva muitos projetos a investirem na formação de professores, incentivando parcerias interdisciplinares. O uso de sequências didáticas modulares também flexibiliza a inclusão da CC no calendário acadêmico.

A segunda abordagem busca desenvolver itinerários formativos que favoreçam a adesão à CC, aumentando seu alcance e promovendo a autonomia e o engajamento da comunidade na busca por soluções para problemas socioambientais locais. Ao focar em temas reais e contextualizados, esses projetos fortalecem o senso de responsabilidade e cidadania global dos estudantes.

Metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), são essenciais para a CC em ambientes escolares. Elas permitem que os alunos se tornem protagonistas, elaborando perguntas, construindo e executando projetos. Os temas podem ser cocriados com os estudantes, priorizando problemáticas locais como biodiversidade, saúde silvestre e segurança alimentar.

Com a elaboração de perguntas científicas que possam ser respondidas dentro do ano letivo até a análise, interpretação e divulgação dos resultados, espera-se que projetos cocriados com os

estudantes possam gerar um processo formativo mais amplo, crítico, situado historicamente e com grande potencial de gerar soluções para os problemas nos quais estão inseridos.

Esse tipo de abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação integral dos indivíduos, fortalecendo o vínculo entre escola, território e cidadania. A avaliação das potenciais sinergias entre os objetivos científicos e educacionais em projetos de CC pode proporcionar situações promissoras. Já há experiência com a incorporação de projeto de CC em atividades didáticas do ensino superior em instituições brasileiras, no contexto da metodologia de ABP, incluindo atividades práticas e teóricas compatíveis com a adoção de metodologias ativas; a integração às atividades didáticas (aulas práticas com aplicação do protocolo em campo, vinculação com o problema de pesquisa, palestras, dentre outros). Neste sentido, também é recomendável que se explore a possibilidade de utilização de estratégias de cocriação para potencializar a personalização das atividades para o público-alvo.

2. Aspectos institucionais

Desafios enfrentados

Nas instituições de ensino, a revisão e a transformação são lentas, pois a estrutura organizacional e as diretrizes gerais, como as do Ministério da Educação (MEC), atrasam os processos. Por exemplo, a revisão de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) pode levar de 5 a 7 anos, tornando-os obsoletos diante de inovações educacionais, como a introdução de CC.

A falta de incentivo e reconhecimento formal da gestão escolar também é um obstáculo. Muitas vezes, projetos de CC não estão previstos nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), dificultando sua continuidade e legitimação. Essa situação é um empecilho à articulação entre os setores da escola (direção, coordenação e professores) e desmotiva o esforço individual dos docentes, já que a CC é pouco conhecida e seu caráter interdisciplinar, subestimado.

Frequentemente, os projetos de CC são propostos por pesquisadores externos, o que dificulta a adesão das escolas. Por não estarem integrados aos projetos pedagógicos, os professores não os desenvolvem de forma autônoma. O sucesso desses projetos acaba dependendo da atuação de um coordenador externo.

Além disso, a instabilidade na valorização do trabalho em CC, devido a mudanças de gestão, chefias e coordenações, exige repactuações constantes e impede a consolidação de colaborações e convênios duradouros.

Alternativas para superar os desafios

A despeito da ausência explícita da CC nos PPPs, estes não excluem diretamente o uso destas abordagens no ensino. Há reconhecido alinhamento da CC aos valores educacionais e sobre as possibilidades de sua adequação ao processo de mediação didática, traduzindo temas científicos para uma linguagem adequada ao ensino. É essencial que os projetos de CC sejam incorporados nos PPPs

para que eles ganhem uma abrangência multidisciplinar e transdisciplinar, ampliando as chances de sua visibilização, aporte de recursos financeiros e expansão para diversos contextos de ensino.

A despeito da grande variação entre escolas, consideramos que a partir da formação dos professores, algumas oportunidades de inserção institucional podem surgir. Além de promover a cultura interdisciplinar e participativa, a conexão com pesquisadores e outros setores da sociedade, através da CC, também pode ser uma oportunidade, pois o estreitamento de vínculos com essas instituições de pesquisa pode facilitar a formação da equipe escolar e a colaboração para desenvolver projetos.

A ampliação da adoção de projetos de CC em um maior número de componentes curriculares, reconhecendo o potencial de integração dos mesmos com as metodologias ativas de ensino e a difusão dos resultados alcançados, tanto do ponto de vista científico quanto educacional, podem contribuir para contornar as dificuldades de envolver outros docentes e técnicos em ações e atividades de CC.

3. Aspectos da infraestrutura

Desafios enfrentados

Em diversas Instituições de Ensino Superior (IES) há editais de iniciação à pesquisa e à extensão, com incentivo financeiro e bolsas de Iniciação Científica, bem como os de fluxo contínuo para cadastro de projetos de pesquisa sem financiamento, cabendo ao (a) coordenador (a) angariar recursos de editais externos para a condução. Enquanto que para outras IES não há previsão orçamentária para investimento em projetos de pesquisa, considerando gastos com custeio (além das bolsas) e capital. Essas condições, contribuem com o déficit de pesquisa e a descontinuação de projetos após o término do financiamento.

Além disso, a regulamentação da distribuição da carga horária docente prioriza as atividades de ensino. Essa carga horária em sala pode chegar até 24 horas/aula e as de pesquisas são acrescidas, sem possibilidade de utilizar esta última para justificar a redução da primeira, contribuindo para o desestímulo na participação em projetos de pesquisa.

Nas escolas públicas, as limitações infraestruturais também são evidentes em muitas unidades, embora melhorias tenham sido implementadas. Incluem escassez de recursos tecnológicos como computadores, acesso à internet de qualidade, GPS e equipamentos básicos para experimentação científica. A depender da área de conhecimento envolvida em projetos de CC, pode haver necessidade de softwares, infraestrutura ou serviços especializados que a escola e, às vezes, as universidades, não estão preparadas para fornecer. Acrescido a isso, outro desafio, é o acesso a materiais paradidáticos complementares.

A recente Lei 15.100/25, que restringe o uso de celulares nas escolas, pode afetar diretamente projetos de CC que envolvem registro fotográfico ou uso de aplicativos para coleta de dados, com impacto maior para públicos-alvo formados por crianças e adolescentes. Em muitos casos, projetos que envolvem saídas de campo ou parcerias externas esbarram na falta de

financiamento e dificuldade de liberação de transporte e logística institucional. Outro entrave é a gestão dos dados gerados durante os projetos, tanto em termos técnicos quanto organizacionais.

Alternativas para superar os desafios

A mesma legislação que restringe o acesso a celulares nas escolas prevê a utilização de dispositivos eletrônicos para fins pedagógicos, mediante orientação dos profissionais de educação, o que oferece uma brecha importante, visto que muitos projetos utilizam plataformas e aplicativos para registro e armazenamento dos dados.

A atuação de pesquisadores vinculados a organizações científicas são estímulo para ações regionais, focadas no município ou estado de origem da escola e dos pesquisadores, aumentando as chances de financiamento e o estabelecimento de convênios ou outras pactuações duradouras. Geralmente, todo trâmite administrativo e gerenciamento dos projetos junto a escola tem sido feito pelo próprio coordenador do projeto de CC, o que leva a um acúmulo de funções. Em geral, toda a implementação depende do esforço dos professores envolvidos, não havendo outras contrapartidas.

O fornecimento de material didático complementar e ações específicas, como forma de incentivo e facilitação da adoção do projeto, pode contribuir para reduzir as diferenças no grau de envolvimento por parte de outros professores, com reflexos positivos no engajamento dos estudantes pelo menos durante a vigência do projeto.

4. Aspectos humanos

Desafios a serem superados

A baixa adesão e engajamento de educadores em projetos de CC são desafios significativos. As escolas não incentivam a cultura da pesquisa, e a alta carga horária dos professores inviabiliza a participação e a adoção de projetos de CC, refletindo na baixa procura por cursos de formação no tema. A dificuldade de conciliar atividades docentes com a formação contínua, muitas vezes realizada fora do horário de trabalho, leva à baixa retenção, principalmente em cursos *online*. Além disso, a falta de formação inicial e continuada compromete a segurança pedagógica dos educadores para trabalhar com CC de forma autônoma.

O engajamento em projetos de pesquisa frequentemente não é contabilizado como hora de planejamento ou não oferece remuneração adicional, diminuindo o interesse. A ausência de apoio institucional e de uma cultura colaborativa pode isolar os docentes, dificultando a continuidade dos projetos. É crucial que haja mais apoio e recursos para que a CC seja integrada às atividades pedagógicas de forma sustentável. Foram relatadas dificuldades de manter contato e o interesse em desenvolver participativamente produtos (guias práticos, divulgação e artigos científicos)

Alternativas para superar as dificuldades

Seria interessante pensar em possibilidades de formação dentro do horário de trabalho dos professores. O desenvolvimento dos projetos de CC permite a aprendizagem a partir da prática

científica, sendo um caminho importante para a educação científica. O trabalho conjunto dos pesquisadores com pedagogos e licenciados é essencial para o desenvolvimento de sequências didáticas mais adequadas, interessantes, eficientes e multi e transdisciplinares.

Alguns projetos conseguem abordar questões sociocientíficas, alfabetização científica, ativismo e participação política. No geral, segundo a avaliação indireta feita a partir dos relatos dos professores, os estudantes se interessam e participam de atividades investigativas e em espaços diferenciados, bem como ampliam a visão crítica sobre as questões ambientais a partir de experiências em CC.

5. Aspectos éticos

Desafios a serem superados

A CC escolar levanta questões éticas importantes, principalmente no que diz respeito à coleta, uso e divulgação de dados. É necessário cuidado especial ao trabalhar com crianças e adolescentes, respeitando sua privacidade e garantindo o consentimento adequado para participação nos projetos. Ademais, quando os dados são compartilhados com instituições externas, surgem dúvidas sobre a autoria, a propriedade e a finalidade de uso das informações geradas. A falta de clareza nesses aspectos pode gerar insegurança jurídica e pedagógica, tanto para os educadores quanto para as famílias envolvidas. Quando o projeto envolve vários termos de consentimento e de assentimento, gera-se dificuldade e burocracias para a implementação.

Para garantir a ética e atribuição de autoria de dados e resultados dos projetos de CC escolares, é necessária a submissão do projeto ao Comitê de Ética, o que compreende um processo a ser considerado no calendário executivo do projeto. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos estudantes e pelos pais, tem sido um desafio, pois o termo impresso é levado para casa e assinado pelos pais e, muitas vezes, esses documentos se extraviam. Essas atividades exigem trâmites burocráticos de consentimento dos responsáveis e, dependendo da natureza do projeto, submissão da proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa, o que também gera atrasos na condução das atividades e falta de sincronia com o tempo letivo dos estudantes. Outrossim, no processo de autoria, entraves éticos, pelos mesmos motivos expostos, acabam afastando os professores e os pesquisadores de projetos de CC com esse público.

Alternativas para superar os desafios

É muito importante discutir as questões éticas logo no início, especialmente nas semanas pedagógicas, que antecedem o início do ano letivo, ou no ano anterior ao previsto para o início da execução do projeto de CC, bem como apresentar em linguagem simples e direta os termos de consentimento envolvidos na pesquisa em questão. Nos projetos que envolvem biodiversidade, há a possibilidade de uso de métodos não destrutivos ou que não envolvam a coleta de espécimes.

Considerações finais

A sessão interativa propiciou espaço seguro para a discussão e troca de experiências participativamente, envolvendo os trabalhos de pesquisa e relatos de experiência sobre estratégias/ações de formação em CC. O planejamento e estratégias adotadas permitiram agregar profissionais atuantes em CC, de diversos estágios de formação, instituições e regiões do país, atuando como líderes de projetos ou cientistas cidadãos, revelando as tendências na percepção dos participantes sobre o tema em questão.

Os desafios elencados pelos participantes da sessão interativa são também reconhecidos pela comunidade científica (Roche et al., 2020). Estes abrangem diversas dimensões da prática de ensino: pedagógica (adequação curricular e de calendário acadêmico), institucional (adoção de projetos de CC nos projetos pedagógicos institucionais), infraestrutural (incluindo apoio financeiro, administrativo e gerenciamento dos projetos), humana (elevada carga de trabalho e falta de reconhecimento dos docentes), ética (atribuição de autoria aos dados e resultados dos projetos de CC escolares). Para tais desafios, os participantes consideram que as oportunidades de implementação são ampliadas por: 1. Ações que promovam formas de adaptação da estrutura institucional e 2. Adoção de abordagens pedagógicas baseadas na prática científica e na formação integral dos indivíduos, as quais favorecem a adoção da CC em práticas pedagógicas.

Em síntese, este estudo evidencia que, apesar dos inúmeros desafios pedagógicos, institucionais, infraestruturais, humanos e éticos para a adoção da CC na educação formal brasileira, há também oportunidades promissoras que podem transformar a cultura educacional. A integração da CC às práticas pedagógicas, aliada à adaptação das estruturas institucionais, potencializa a alfabetização científica, fortalece a reconexão entre ser humano e natureza, estimula a pesquisa colaborativa e fomenta redes de apoio. Dessa forma, a CC, quando incorporada de modo consciente e estruturado, apresenta-se como uma via eficaz para aproximar escolas de questões socioambientais relevantes, promovendo a formação integral de indivíduos críticos e engajados com a sociedade.

Agradecimentos

À Rede Brasileira de Ciência Cidadã (RBCC), ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Ciência Cidadã (INCC - CNPq 406712/2022-0) e ao INCT em Estudos Interdisciplinares e Transdisciplinares em Ecologia e Evolução (INCT-IN-TREE - CNPq 465767/2014-1). Aos participantes da sessão interativa: Ana C. Lessinger, Ana A. Eleutério, Andressa Gatti, Daniela C. Vieira, Eslainy A. Repossi, Eloísa M. F. Almeida, Felipe F. Silva, Fernanda de S. Sá, Geovanna A. de Vasconcelos, Guilherme S. Corrêa, Humberto G. Júnior, Henrique R. Filgueiras, Jeamylle Nilin, Lidiane do P. R. e Silva, Maria E. C. Teles, Maria J. C. Teles, Maria M. T. Martínez, Renata B.F. Campos, Tatiana M. Mazzo, Vanessa P. Veruli.

Referências bibliográficas

- Albagli, Sarita, & Rocha, Luana (2024). Ciência cidadã: Um conceito polissêmico. *Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão*, 1(2), 1–8. https://www.gov.br/inma/pt-br/assuntos/publicacoes/BMBML_N2_Setembro_2024_completo.pdf
- Albertini, Bruno C., França, Juliana S., Ghilardi-Lopes, Natalia P., Iwama, Allan, Koffler, Sheina, Lacerda, João V. A., Bispo, Arthur, Rocha, Luana, Viana, Blandina F. (Orgs.). (2024). *Encontro brasileiro de ciência cidadã: Qual ciência cidadã queremos? Anais*. Rede Brasileira de Ciência Cidadã. <https://zenodo.org/records/14010303>
- Alexandrino, Eduardo R., Ghilardi-Lopes, Natalia P., & Ferraz, Katia B. (2025). O cenário acadêmico brasileiro ao aplicar ciência cidadã em pesquisas ecológicas. *Estudos Avançados*, 39(114), e39114247. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539114.015>
- Brown, Juanita, & Isaacs, David (2005). *Creating hospitable spaces: The World Café*. Berrett-Koehler.
- Finger, Lena, Van den Bogaert, Vanessa, Schmidt, Laura, Fleischer, Jens, Stadtler, Marc, Sommer, Katrin, & Wirth, Joachim (2023). The science of citizen science: A systematic literature review on educational and scientific outcomes. *Frontiers in Education*, 8. <http://doi.org/10.3389/feduc.2023.1226529>
- Ghilardi-Lopes, Natalia P., Gonzales, Janaína D., Monteiro, Gustavo B., Bezerra, Jussara A., Roque, Diana R., Jucoski, Emerson, Mendes, Michelle, Brum, Debora L., & Reis, Rodrigo A. (2024a). Ciência cidadã para a promoção de educação científica em escolas: Um relato de múltiplos casos. *Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão*, 1(2), 14–24. https://www.gov.br/inma/pt-br/assuntos/publicacoes/BMBML_N2_Setembro_2024_completo.pdf
- Ghilardi-Lopes, Natalia P., Zocca, Cássio, Barreto-Lima, André F., Alexandrino, Eduardo R., França, Juliana S., Guimarães, Andresa, Lacerda, João A., Braga, Laura, Baptista, Michelle M., & Castro, Paula F. D. (2024b). Desafios e potencialidades da ciência cidadã para o estudo da biodiversidade: Resultados do Programa de Ciência Cidadã do Instituto Nacional da Mata Atlântica de 2019 a 2023. *Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão*, 1(2), 155–171. https://www.gov.br/inma/pt-br/assuntos/publicacoes/BMBML_N2_Setembro_2024_completo.pdf
- Haklay, Mordechai (Muki), Dorler, Daniel, Heigl, Florian, Manzoni, Marina, Hecker, Susanne, & Vohland, Katrin (2021). O que é ciência cidadã? Os desafios da definição. In Katrin Vohland, Anne Land-Zandstra, Luigi Ceccaroni, Rob Lemmens, Josep Perelló, Marisa Ponti, Roeland Samson, & Katherin Wagenknecht (Eds.), *The science of citizen science* (13–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_2
- Kloetzer, Laure, Lorke, Júlia, Roche, José, Golumbic, Yaela, Winter, Silvia, & Jögeva, Aiki (2021). Learning in citizen science. In Katrin Vohland, Anne Land-Zandstra, Luigi Ceccaroni, Rob Lemmens, Josep Perelló, Marisa Ponti, Roeland Samson & Katherin Wagenknecht (Eds.), *The science of citizen science* (pp. 283–308). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58278-4_15
- Maia, Margareth P. (2024). Ciência cidadã e políticas públicas para democratização e acesso ao conhecimento na área de biodiversidade. *Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão*, 1(2), 9–13. https://www.gov.br/inma/pt-br/assuntos/publicacoes/BMBML_N2_Setembro_2024_completo.pdf

- Phillips, Tina, Porticella, Normando, Conostas, Marcos, & Bonney, Rick (2018). A framework for articulating and measuring individual learning outcomes from participation in citizen science', *Citizen Science: Theory and Practice*, 3(2), 3, <https://doi.org/10.5334/cstp.126>
- Rede Brasileira de Ciência Cidadã. (2023, maio 18). *Princípios orientadores*. RBCC. https://www.rbcc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:principios-orientadores&catid=12&Itemid=109
- Roche, Joseph, Bell, Laura, Galvão, Cecília, Golumbic, Y. N., Kloetzer, Laure, Knoblen, Nieke, Laakso, Mari, Lorke, Julia, Mannion, Greg, Massetti, Luciano, Mauchline, Alice, Pata, Kai, Ruck, Andy, Taraba, Pavel, & Winter, Silvia (2020). Citizen science, education, and learning: challenges and opportunities. *Frontiers in Sociology*, 5, 613814. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.613814>
- Silva, Fabiana O., Correia, Carmen A., Olivato, Debora, & Ghilardi-Lopes, Natalia P. (2024). A ciência cidadã em espaços formais de ensino. In *Anais do I Encontro Brasileiro de Ciência Cidadã* (pp. 242–243). UFABC.
- Viana, Blandina F., Ghilardi-Lopes, Natalia P., Koffler, Sheina, Loula, Angelo, & Saraiva, António M. (2024). Apresentação do número temático sobre Ciência Cidadã do Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão - série INMA. *Boletim do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão*, 1(2), xi–xiii. https://www.gov.br/inma/pt-br/assuntos/publicacoes/BMBML_N2_Setembro_2024_completo.pdf

A vida da professora Maria: A construção dum *self* intercultural e sua pedagogia diferenciada

Ana Maria Vieira*

Ricardo Vieira**

ESECS.IPLeiria e CICS.NOVA.IPLeiria

Resumo

Apresentamos, nesta comunicação/texto, extratos de uma investigação biográfica realizada com professores que iniciaram a sua atividade antes do 25 de abril de 1974. Particularizaremos o caso biográfico da professora Maria que conseguiu pôr em prática pedagogias sociais de convivência, equidade e justiça social, em Moçambique, transgredindo relativamente à norma hegemónica, resistindo às políticas monoculturais, mas, também, por isso mesmo, inovando e criando práticas pedagógicas interculturais. A investigação assentou na metodologia biográfico-narrativa e recolheu incidentes críticos e pessoas críticas que terão contribuído para a construção de uma identidade pessoal e profissional geradora de atitudes e práticas pedagógicas interculturais. O passado biográfico tanto da Maria, a professora, como do seu marido, que era administrador em Moçambique, estão carregados de comportamentos desviantes à norma instituída, de atitudes e práticas resistentes à monocultura, assim como de constrangimentos sociais vividos em contextos de desigualdade que, provavelmente, potenciaram as suas resiliências e capacidades criativas de lidar com a diversidade social e cultural, buscando a convivência intercultural.

Palavras-chave: *Self* intercultural, transgressão cultural, mediação intercultural, educação intercultural

Introdução

Com este texto revisitamos entrevistas etnobiográficas (Vieira, 2019; R. Vieira, 2009) a professores, realizadas há cerca de 30 anos, numa altura em que se vivia o contexto da Reforma do Sistema Educativo (RSE) decorrente da Implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986.²⁰

Os professores que na altura foram biografados e cujas práticas pedagógicas também observámos são, em geral, professores que consideramos inovadores não só na então conjuntura pedagógica de Reforma, como também acreditamos que o fossem antes da LBSE e de toda a Reforma Educativa que se lhe seguiu (R. Vieira, 1999). A inovação, a criatividade e abertura de espírito destes atores passa muito pela capacidade de saber e conseguir lidar com aquilo a que vulgarmente a cultura oral dos professores designa de turmas difíceis, miúdos difíceis, crianças com problemas, etc. Foram pondo em prática estratégias de mediação intercultural e de convivência sociocultural (A. Vieira, 2013; A. Vieira & R. Vieira, 2016).

* Email: ana.vieira@ipleiria.pt

** Email: ricardo.vieira@ipleiria.pt

²⁰ LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, que estabelece o quadro geral do sistema educativo português.

Como mostraremos com o recurso a uma única professora biografada, os seus passados biográficos estão cheios de comportamentos desviantes, de fugas à rotina e à norma instituída e de constrangimentos sociais apertados que ao longo da história têm produzido, muitas vezes, criatividade, inovação e pedagogias diferenciadas (Iturra, 1996; R. Vieira, 1999).

Em termos genéricos, muitas biografias e autobiografias de intelectuais mostram como a sua criatividade, inovação, preocupação política pela igualdade de direitos, pela igualdade de oportunidades, etc., em parte advêm duma consciência social interiorizada enquanto experienciaram, durante a sua própria vida, a desigualdade do mundo, as dificuldades da vida, constrangimentos e circunstâncias variadíssimas que finalmente conseguiram ultrapassar (Iturra, 1994).

Erving Goffman (1987) mostrou na sua obra *Asilos*²¹ como os internados e os internos produzem estratégias extremamente criativas para resistir aos constrangimentos das instituições sociais. No estudo etnográfico que faz de instituições totais e particularmente da vida social dos pacientes e reclusos, Goffman introduz dois conceitos consoante os atores assumem a ordem ou pervertem criativamente o instituído. Ao primeiro comportamento chama ajustamento primário, “quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a actividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas (...) se transforma num colaborador; torna-se o participante ‘normal’, ‘programado’ ou ‘interiorizado’” (pp. 159–160). Ao segundo chama ajustamentos secundários:

Define qualquer disposição habitual pela qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser” (p. 160).

Este segundo conceito, de ajustamento secundário, está próximo do que designamos por criatividade e inovação pela transgressão (Iturra, 1996). O autor mostra vários exemplos de como os artefactos quotidianos são usados de modo e para um fim que não são o oficialmente concebido, o que obriga a alguma criatividade e inovação técnico-social.

É possível fazer uma faca a partir de uma colher, arranjar tinta de desenho tirada das páginas da revista *Life* (...), acender cigarros através de diversos recursos - por exemplo, provocar faísca numa tomada de luz [...]. Nas enfermarias de camas duras, os pacientes às vezes carregavam jornais enrolados, a fim de colocá-los nas camas de madeira, como travesseiros (...). Segundo se diz, as freiras colocam um avental negro atrás de uma vidraça a fim de criar um espelho - e este é uma forma de autoexame, correcção e aprovação, negada às freiras. (pp. 174–175)

Se de facto o desvio ao instituído, a transgressão ou a ousadia, que mais não é do que a concretização de algo claramente definido e desejado, podem gerar tensões e mesmo conflitos,

²¹ Título do original Inglês: *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* (1961). Tradução Brasileira de 1987: *Manicômios, Prisões e Conventos*.

não é menos verdade que, sendo usados de determinado modo, podem desenvolver a criatividade e dar consciência da relatividade dos comportamentos humanos.

A Maria Jorge: Percurso biográfico

A Maria nasceu em 1943. É a primeira rapariga dum casal de camponeses que teve quatro filhos. A mãe faleceu quando ela tinha 11 anos. O pai voltou a casar passados 7 anos, era ela já finalista no Magistério Primário, e desse casamento nasceu outro filho. Mais velha que ela tinha apenas um irmão que já faleceu e que a ajudou muito nos estudos, e que em sua opinião foi “irmão, pai, mãe, tudo ...”.

Formou-se em 1961, no Magistério Primário da Guarda. Começou a lecionar aos dezoito anos, numa povoação junto a Guimarães. Aí esteve entre 1961 e 1964. Depois casou e experimentou trabalhar na Câmara Municipal. Seguiu-se depois (...), onde lecionou mais tempo, consecutivamente, se considerarmos apenas o tempo em Portugal, e (...) onde obteve o seu lugar de efetiva.

Em 1967 partiu para Moçambique, de onde regressou em 1976. Ficou então nas (...), antes de efetivar.

Hoje, Maria Jorge reside nos arredores de Leiria. O marido foi bancário e com ele teve três filhos, todos licenciados. Era, na altura da pesquisa, professora na Escola Primária de Barcarena e cooperante em práticas pedagógicas.

A ambivalência profissional: Enfermeira ou professora?

Inicialmente não era professora que queria ser:

Quando eu era miúda, como todas as miúdas da minha idade, daquela idade, tinha um sonho: ser artista de cinema. O cinema estava no auge. Depois, mais velhinha, como sempre li muito, um dia veio-me parar às mãos um livro sobre a célebre enfermeira Florence Nightingale. Eu sou assim um pouco para o romântico e então fiquei cheia de ideias e...

Maria Jorge veio a identificar a profissão de professora com a representação que tinha de enfermeira e assistente social, pelo menos em termos do cuidado que põe no contacto e interação com os protagonistas do processo educativo escolar (R. Vieira, 2009). Tinha uns doze, treze anos quando leu o romance da enfermeira Florence Nightingale e a ideia de enfermagem parece ter-lhe ficado atravessada.

Achava aquilo belíssimo, ela andava na guerra, ela fez, ela era activa, empática, etc. E eu realmente quis ser enfermeira. Entretanto, acabei o meu 5º ano, e nessa altura havia poucas escolas de enfermagem. Sei que ainda estive para ir para a escola de enfermagem de Santa Maria em Lisboa, porque era internato. Só que o meu pai ia-me matando porque naquela altura a enfermeira tinha muito má fama. Só ia para enfermeira... sabe, tinham que contactar com homens e então tinham fama de serem todas muito levianas. E o meu pai disse: “Nem pensar!” E eu chorei, chorei, chorei. Eu

teria que ir viver para Lisboa, ir para o Internato. Ficava-se internada nessa escola de enfermagem e o meu pai não me deixou. Não me deixou e eu chorei muito, e então o meu pai disse: “Se quiseres estudar, tens que ir para professora”. É que havia a escola do magistério na Guarda. E eu fui para professora por causa disso.

Portanto, inicialmente não era professora que queria ser. Acabou por ser o pai que a obrigou a sê-lo. Depois a Maria descobre o gosto pelo ensino e apaixonou-se pela vida de professora.

Eu então lia... Quando a minha mãe morreu, eu convivia com a minha avó paterna, que não sabia ler [a materna lia muito], e então eu enganava-a, punha livros por baixo da cama e em vez de estar a estudar estava a ler. Fiz sempre o meu estudo regularmente. Vou para o Magistério e começo-me a aperceber ... e aí ainda a coisa ia andando. Mas quando comecei a ir às escolas, às práticas pedagógicas nas escolas, comecei-me a aperceber que realmente gostava daquilo. E começou a haver coisas interessantes: os garotos começaram-se a aproximar muito de mim. E comecei a verificar uma coisa: no grupo de estagiárias, éramos só estagiárias, sempre que era preciso falar com os garotos, era a mim que me pediam as colegas. Tornou-se notório que eu tinha realmente jeito para os garotos.

Os professores que guarda dentro de si

Na Escola Primária, a Maria só teve um professor; ou melhor, uma professora.

Antigamente havia o exame de admissão e nós podíamos fazer ou a 4ª classe, o exame da 4ª classe, depois a admissão; ou então não fazer o exame da 4ª classe e fazer logo o exame de admissão ao liceu. Eu não fiz exame da 4ª classe e fiz logo admissão. E, nesse ano em que fiz a admissão, reprovei no exame. Ninguém conseguiu ver as minhas provas. Usava-se tinta permanente naquela altura e eu teimei que queria levar o certificado de admissão sem fazer o exame da 4ª classe; quis prescindir disso. E eu teimei, quis levar um tinteiro inteiro, pois tinha medo que a tinta se acabasse na caneta. O meu pai dizia-me que não. Eu chorei tanto: “E se me acaba a tinta, como é que eu faço?” Então o meu pai resolve deixar-me levar o tinteiro. Às tantas, já não sei bem o que aconteceu, só sei que o tinteiro se abriu e foi provas, foi vestido, fui eu, ficou tudo cheio de tinta. Resultado, a boa da Maria foi excluída. Chorei muito.... Então, como reprovei na admissão, fui obrigada a fazer exame mesmo da 4ª classe no ano seguinte. Tive de repetir o ano para fazer o exame da 4ª classe. E então, esse ano, só no ano em que tive de repetir a 4ª classe é que tive outra professora. Era também muito amiga, mas muito diferente da primeira que tive, que eu falo, que me marcou imenso, a tal D. Zézinha - D. Maria José Rabaça - que me marcou muito, que nunca batia...

A escola do magistério, as transgressões e a construção do *Self* Intercultural

No Colégio e particularmente no Magistério Primário da Guarda, as transgressões e a afirmação do eu são uma constante das histórias que a professora nos conta. Aí está, cremos, muito da semente da sua convicção e força que hoje detém de procurar coisas diferenciadas e adequadas culturalmente. É que ela diz variadíssimas vezes: “Não há tempo para fazer coisas mal feitas.”

Fiquemos com alguns exemplos dessas transgressões para avaliarmos da possível semente da sua criatividade:

Antigamente o Magistério Primário era estúpido, mesmo... os diretores eram prepotentes, ditadores. Na minha altura o diretor do magistério [da Guarda] era uma figura de homem, imponente, respeitável. Era muito beato, ou pelo menos fazia-se. Era daquele género Deus, Pátria e Família, que não deixava andar sem meias, não nos deixava andar com os braços descobertos, com as mangas assim, as saias assadas..., sei lá. Chegou ao ponto de pôr as empregadas a controlar-nos. Na Guarda os invernos eram muito frios, mas os verões também eram muito quentes e ele obrigava-nos a ir com meias. Então nós demos-lhe a volta. Usavam-se meias com riscas, e então nós com os lápis dos olhos fazíamos uma risca na perna para imitar a risca da meia, a ver se passávamos sem ir de meias. Nós tínhamos aulas no 1º andar e então lá ficava a empregada a vigiar as nossas pernas. O fulano descobriu e então punha a empregada – a menina Sofia, nunca mais me esquece – a apalpar-nos as pernas a ver se tínhamos meias.

Era horrível. Quando havia feriado, ou seja, quando não havia aulas, éramos vigiadas como garotinhos. Só eram permitidos namoros entre colegas, mais nada. E quando íamos para a biblioteca e havia aqueles livros em que nós não podíamos mexer porque eram proibidos? E eu, que sempre gostei muito de ler, resolvi um dia, quando estava lá a fazer horas e tínhamos que estar na biblioteca, ir à tal estante proibida. O Sr. Aguiar, que era o bibliotecário, diz-me: “Nem pense! Não pode ir a essa estante!” E eu respondo: “Ai, isso é que posso” – “Não pode!” – “Posso sim!” E fui mesmo buscar o *Eurico o Presbítero*. Foi um escândalo entre o levo não leva, levo não leva. Então ele diz: “Tenho que informar o Sr. diretor.” E eu respondo: “Faz favor de informar.”

Depois, estava eu na aula com as minhas colegas, todas garotas de cerca de 16 anos, quando lá vai o empregado interromper para dizer que o diretor chamava a D. Maria ao gabinete. O diretor, quando estava zangado, chamava-nos de Sr.^a D. tal. E as colegas: “Ai, que problema?” E lá vou eu. Quando entro na sala, lá está ele todo imponente: “Então parece que a senhora quis ler um livro que... porque é que quis ler esse?”

E respondo-lhe eu:

- Ó senhor diretor, porque quis ler esse livro!
- Mas qual é o motivo por que quis ler o livro?
- O motivo é porque é um livro e eu gosto de ler.

Enfim, já não me lembro dos argumentos todos. Sei que ele acaba por me responder assim:

- De quanto tempo é que a senhora precisa para ler esse livro?
- Ó senhor diretor, dois três dias!
- Chegam-lhe três dias?
- Perfeitamente!
- A senhora sabe que vai ter um ponto de psicologia amanhã?
- Sei perfeitamente!
- Então a senhora fica a saber que daqui a três dias quero-a aqui e mais uma coisa – se a senhora tiver negativa nesse ponto, nós vamos ter problemas.

Eu era aluna aí dos 11, 12, 13 valores a psicologia e aí vou. Tive de estudar para psicologia, mas também tive que ler o livro. E, três dias depois, lá estava a entregar o livro. Sou chamada de novo ao diretor. Estava toda a gente cheia de medo: “Ai agora!” E lá vou eu ao gabinete. O diretor começa-me a fazer perguntas:

- Já leu o livro?
- Já sim senhor!

Faz-me perguntas, perguntas, já não me recordo quais, até que toca a campainha e manda chamar o bibliotecário:

- Sr. Aguiar, a partir de hoje a senhora professora vai ter acesso aos livros que ela quiser!

Eu nem queria acreditar. Tenho a impressão de que devo ter aberto assim os olhos todos e mais algum, devo ter corado e fiquei assim mais inchada que deveria parecer um chicharo. Não sei qual foi o critério... Falámos do livro, mas eu podia regozijar-me de ter conseguido impor-me ao diretor.

Moçambique: “Dez anos vividos lá são mais que dez anos vividos cá. Tudo era diferente. O tempo chegava para mais coisas”

A Maria Jorge foi para Moçambique em dezembro de 1967. Voltou em 1976. Já era professora cá e lá esperava continuar a dar aulas. O que encontrou em Moçambique diz não ter nada a ver com o Sistema Educativo Português.

Era muito diferente. Em primeiro lugar, aqui no Continente não havia a pré-primária e em Moçambique já estava instituída e era dada por nós professoras da escola primária. Mesmo lá, os professores formados na escola da Beira e de Lourenço Marques já vinham preparados para trabalhar na pré-primária, e portanto, a escola tinha cinco anos, pré-primária e quatro anos da escola primária.

Quando a Maria foi para Moçambique, foi trabalhar para o “mato”. O marido estava como administrador em Sena a 60 km. A escola tinha duas professoras oficiais. O ano tinha começado em setembro e ela chegou em fevereiro. A escola de Sena, onde o marido estava, tinha duas professoras oficiais e, portanto, não podiam ser retiradas. Então foi para o mato. Aí, como não havia pessoas formadas, eram pessoas com o 5.º ano que podiam dar aulas, arranjou-se lugar para ela. Ficou lá a viver, até porque estava grávida. Ficou a viver em Vila Fontes.

Apercebeu-se de que não conseguia tirar partido dos manuais usados. Diz que os manuais até tinham exemplos do contexto moçambicano, com partes para colar, recortar, etc., mas usavam o método global que ela não conseguia aplicar lá (R. Vieira et al., 2020).

Também o seu marido encontrava problemas de racismo que não acatava e que, tal como a esposa, enfrentava e tentava ultrapassar, procurando intervir na mentalidade das pessoas, indo assim muitas vezes contra o instituído.

Em Sena, por exemplo, havia um casal de enfermeiros pretos, mas enfermeiros formados. O meu marido construiu lá o hospital e depois eles foram lá colocados. Entre a população, as pessoas sem instrução e com muito dinheiro consideravam todo o negro como ser inferior. Deixemo-nos de utopias, porque de facto havia também muito racismo. Então, quando era para irem ao hospital e serem tratados pelos enfermeiros negros, tudo bem. Agora quando era para irem a festas e coisas do género, aí a coisa era diferente. Eles eram convidados, pois faziam parte do pessoal especializado, mas eram um pouco renegados. Eu falava sobre estas questões com o meu marido. Então, essas festas tinham sempre muita pompa e começavam com um baile. Então, o meu marido e eu arranjávamos uma estratégia. Como quem abria normalmente o baile era o administrador e a esposa, dessa vez o meu marido começou a dançar com a

enfermeira negra e eu com o marido dela. Assim dávamos o exemplo que pretendíamos que fosse seguido. De início aquilo deu ainda um bocado de “sururu”, mas depois acabavam por aceitar.

Maria Jorge admite que o que via fazer ao seu marido com as populações retinha como modelo a considerar na escola. Mas refere que o contrário também acontecia (Lopes & Dotta, 2023).

Esses assuntos eram sempre discutidos pelos dois. Eu nunca fui racista, e o meu marido também não. Então tínhamos assim um ideal de ligação com as culturas. O meu marido sempre colaborou comigo e sempre ajudava quando eu lhe pedia, mas nunca interveio nem me impôs nada. E eu a mesma coisa; ele pedia-me opiniões e eu, como sempre fui a favor dos desfavorecidos, sugeria sempre nesse sentido, embora ele fosse sempre uma pessoa de princípios muito retos.

O seu marido era considerado um administrador diferente. Pelas populações e pela própria Maria.

Não sei até se houve na história da administração em Moçambique alguém que teve a coragem de, como ele, prender um branco por ter violado uma preta, e ele fê-lo.

A Maria admite que tanto ela como o seu marido pensavam de maneira diferente a diversidade cultural antes de irem para Moçambique e que foi a própria realidade que lhes foi mostrando os factos.

O meu marido é muito reto e honesto e começou a ver muitas injustiças e ele tentou realmente combatê-las. E depois, como vivemos muito de perto com as populações, nunca nos pusemos a falar dum pedestal para elas, nunca fizemos grande separação...

Lá usava-se muito o tratamento de ‘tu’ para com os negros. Todo o branco tratava o negro por tu, quer fosse mais velho ou mais novo, mais ou menos instruído. E foi uma coisa que eu nunca fiz. Ao princípio, de facto, tratei como os outros, era hábito. Mas depois mudei. Ao princípio também tratava os empregados da casa por tu, como toda a gente, mas nunca fui capaz de aceitar determinados procedimentos que via lá aceitar.

Também em Moçambique a Maria tinha preocupações escolares para além da língua, da matemática, da geografia e da história. Designadamente, a formação pessoal e social, matéria que formalmente só aparece nos currículos a partir da LBSE de 1986 e, em especial, a educação sexual, sempre foram questões que manipulou e debateu na escola. A partir da experiência de Moçambique, como Maria afirma, esta preocupação acentua-se e torna-se uma necessidade a considerar pelo menos nos anos terminais da escola primária, atual 1.º ciclo do ensino básico.

Sobre isso sempre tive essas preocupações. Já cá me acontecia essa preocupação. Mas lá tinha vários casos engraçados. Tive uma miúda que veio a casar com 11 anos. Foi na escola de Sena. Em África as crianças, não só os africanos de “raça” negra, mas também os outros, desenvolvem-se mais, a puberdade acontece mais cedo, etc. Mas o povo moçambicano é distinto também nesta matéria, mas sem malícia. Os portugueses é que não quiseram perceber os seus rituais, a sua história, os seus hábitos e costumes. Quisemos é pô-los puritanos 100 por cento, e considerar as danças e as mulheres demasiado sensuais etc. sem se perceberem as razões. E então, as miúdas eram mais precoces. Eu já tinha tido uma experiência semelhante cá em Portugal, logo no primeiro ou segundo ano em que dei aulas, numa criança que teve a primeira menstruação na

escola. Eu também fui menstruada aos nove anos e tive uma mãe excecional que nunca fez tabu disso, que sempre falou muito francamente sobre o assunto. E a avó materna, que, embora de origem humilde como já lhe falei, era muito instruída também me preparou. Portanto, eu sempre fui muito aberta a falar de educação sexual e contra os segredinhos e fugas à realidade a falar dessas coisas.

Então, (...) eu resolvi falar sempre aos alunos da 4ª classe desse tema. E nunca tive problemas. As minhas colegas é que ficavam admiradíssimas. Para elas era quase o fim do mundo. E continuei com essa mesma política e método em Moçambique. As mães das miúdas, mesmo as europeias, vinham-me agradecer, aliás, mais até as europeias, por eu ter esse tipo de preocupação e conversa com as miúdas, porque elas não sabiam como abordar o assunto, embora tivessem consciência que a criança lá é muito mais cedo despertada para o sexo e para a sensualidade.

A preocupação com os outros

Parece haver sempre da parte da Maria Jorge uma preocupação com os alunos enquanto pessoas. Por que faltam? O que aconteceu em casa? São interrogações que se lhe colocam sempre que a rotina da assiduidade é interrompida.

Chamei-o. ... À hora do almoço já tinha encontrado a tia dele, que tem uma miúda na 2ª classe. Perguntei-lhe:

- Então o Gaspar? Há algum problema? Está doente?
- Não, ele andava a brincar à porta!

O tratamento para com os alunos contém frequentemente uma tónica maternal: "Filho, já te disse que não estou a ralhar contigo! Falas baixinho... Mas o que é que tu tiveste?"

A Maria é insistente em saber dos alunos a razão das suas faltas, se foi ao médico, ou a outro lugar, se está alguém doente em casa, etc.

É reflexiva perante o comportamento dos miúdos. Significa, portanto, que compara as habituais formas de estar de cada um, que tende a conhecer em profundidade, com as aparentes alterações às suas atitudes e condutas. Procura então sempre saber a razão das alterações comportamentais.

Procura compensar os mais pobres, ajudá-los com roupa e comida. Chega mesmo a lavar-lhes as roupas. Fala com assistentes sociais e médicos, para tentar compensar a falta de alimentação dos miúdos:

Eu fico perdida; palavra de honra, o que é que se pode fazer? Já falei à assistente social o ano passado. Por coincidência, estive lá ontem a enfermeira de saúde escolar e eu disse-lhe que tinha um caso para pedir ajuda. A ver se o médico me ajuda a ver o que podemos fazer com estas crianças. Queria ver se havia maneira de nós fazermos algo ou de lhe darmos umas vitaminas para eles compensarem a alimentação...

Não foge às conversas com os pais se há necessidade de entender questões problemáticas que passam por ouvir os mesmos. Assim, alcança um razoável conhecimento da qualidade de vida familiar de cada um.

Agora quando vierem as estagiárias vamos tentar que levem com elas o Gaspar e a irmã, só que há também este problema da limpeza. Vamos agora tentar falar com a mãe, a ver se ela consegue mantê-los limpos minimamente. Dá-se-lhes roupas e ela só lhas volta a tirar quando já não é possível vesti-las mais. Dormem com ela, tudo, etc. Agora as pessoas aqui até já nem lhe querem dar mais roupa porque ela não a trata. Ela estraga a roupa.

Maria tem uma conceção democrática de escola em termos da sua gestão. Para ela a escola abarca obviamente também os pais, não só na entreaajuda e colaboração, mas também em paridade na tomada de decisões. Nas reuniões com os protagonistas da escola, a Maria é normalmente reconciliadora. Procura resolver sempre as coisas de uma forma paritária, democrática e mediadora (A. Vieira, 2013; A. Vieira & R. Vieira, 2016) entre e com todos os parceiros do processo educativo escolar.

Algumas conclusões: O percurso pessoal na construção da identidade pedagógica de Maria

Maria Jorge mudou, rompeu, inovou, quando leu o *Eurico o Presbítero*, perante o bibliotecário atónito. Estava instituído que esse era um dos livros proibidos. Passou a ser permitido, pelo menos para ela.

No tocante a obrigações académicas, foi a única que não passou um trabalho – o perfil psicológico – porque o professor o exigiu no dia seguinte a um baile consagrado para a cidade. Ela teve a coragem de romper com o sistema. Inovar, como vimos na primeira parte, significa ter coragem para romper com a tradicional rotina, com a reprodução dos rituais feita até então.

Por outro lado, perante um pai muito tradicionalista, com tudo muito bem hierarquizado e fixo, em que quem sabe é o homem, que manda e dita, ela sempre se opôs, e, de entre os irmãos, sempre teve coragem de se opor ao pai e dizer o contrário, mesmo consciente das consequências que poderiam daí advir, que era o pai vir a bater-lhe.

Hoje a professora Maria diz-me que prefere relacionar-se com a gente humilde, não com “Os Zés finos”: “Como já lhe disse, gosto de falar mais com a gente humilde do que com os Zés Finos. Dos Zés finos não gosto muito. Não que trate mal alguém, mas dou-me melhor, estou mais à vontade...”. Por isso prefere trabalhar em aldeias ou mesmo nos subúrbios das cidades. Penso que essa preferência acontece justamente porque ela é uma trânsfuga que não renega o passado e que não se identifica também com o elitismo. Aliás, diz não gostar das grandes cidades. Maria está muito mais próxima do código linguístico, da gramática cognitiva, de atitudes, etc., e da ética dos camponeses do que dos urbanos. Isto torna-a empática não só com os alunos desfavorecidos, que acarinha, ajuda, protege, como também a torna mais ativa e comunicativa com os próprios pais deste tipo de alunos. Tem os pais consigo, com eles discute, sugere, pede e enfrenta se necessário. A comunicação com os mesmos é eficaz porque usa estratégias de mostrar o seu *eu*, que acaba por se identificar com o *eles* em muitos aspetos. Em vez de hiatos, ruturas, consegue continuidades, apoios, envolvimento dos pais, contrariamente ao que acontece com os professores que se

assumem como distantes, mesmo que também muitos deles sejam provenientes de meios semelhantes, como é o caso da Luísa.

Há nas suas práticas e representações sociais como vimos, uma constante preocupação pela educação para os valores, para a solidariedade, para a afetividade, para a educação no sentido pleno da palavra - uma verdadeira formação pessoal e social para além da instrução escolar - que vêm ao de cima na construção de prendas de Natal para os pais, etc. fazendo emergir a criatividade nas tarefas e atividades desenvolvidas com os alunos na área das expressões, usando materiais recicláveis (caixas, recortes, etc.) muito embora o conceito de expressão não se usasse então. O lugar-comum de responder “Não temos estruturas, apoios, etc.” como muitos docentes usam para argumentar a sua ênfase à leitura, escrita e cálculo não faz parte dos seus estratagemas.

É o género de professora/assistente social, animadora local/professora missionária (A. Vieira, 2013). Ensaia teatro depois das aulas, treinava andebol, organiza cafés-concertos para os fins de semana da comunidade, etc. Envolve-se afetivamente com os alunos e famílias: torna-se madrinha dos alunos (crisma) e visita-os mais tarde. Cria uma relação muito humana, de amizade e afetividade a partir das relações pedagógicas. Traz os alunos a casa nas férias e por vezes diariamente para lanchar, memória que guarda de quando era aluna, quando ia a casa da sua professora primária.

Referências bibliográficas

- Goffman, Erving (1987). *Manicómios, prisões e conventos*. Perspectiva.
- Iturra, Raul (1994). O processo educativo: Ensino ou aprendizagem? *Educação Sociedade & Culturas*, 1, 20-50. <https://doi.org/10.24840/esc.vi.01.1199>
- Iturra, Raul (Org.). (1996). *O saber das crianças*. Cadernos ICE.
- Lopes, Amélia, & Dotta, Leanete (Coords.). (2023). *Passado e futuro da profissão docente: Diálogos intergeracionais*, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vieira, Ana (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Profedições.
- Vieira, Ana, & Vieira, Ricardo (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Profedições.
- Vieira, Ricardo (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Edições Afrontamento.
- Vieira, Ricardo (2009). *Identidades pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Edições Colibri.
- Vieira, Ricardo, Vieira, Ana, Marques, José (Orgs.) (2020). *Etnocurrículo e etnoaprendizagem: Diálogos, investigação e (trans)formação*. Edições Afrontamento.

Narrativas de profissionalidade docente na educação profissional: Processos relacionais de tensões e desafios

Maria Luiza Troian & Filomena Maria de Arruada Monteiro

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),

Cuiabá/MT, Brasil

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMT/Brasil e, mais especificamente, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente – GEPForDoc/UFMT/Brasil, com o objetivo de conhecer como se configura a profissionalidade docente na Educação Profissional das Escolas Técnicas Estaduais da Seciteci/MT/BR. Compreendemos a profissionalidade construída em processo subjetivo, reflexivo e relacional, no interior de um coletivo profissional e contexto escolar (Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Sacristán, 1995); e adotamos a pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) como método e fenômeno de pesquisa, no estudo da experiência (Dewey, 1976) por meio da narrativa. A narrativa envolve processos relacionais e contextualizados, um *continuum* de significar e ressignificar experiências, produz conhecimentos e formação. Assim, este estudo dialoga com as narrativas de sete docentes de uma das Escolas Técnicas Estaduais da Seciteci/MT/BR, elaboradas em dois momentos de roda de conversas e uma entrevista narrativa. A análise parcial das narrativas mostra que o lugar da regência tem uma especificidade geradora de tensões e desafios embricados a aspectos institucionais, de interação com gestores, discentes e docentes, diversidade dos cursos e alunos; que, por sua vez, configuram uma profissionalidade marcada pela autonomia, coletividade e comprometida com a formação profissional e humana dos alunos.

Palavras-chave: profissionalidade docente, pesquisa narrativa, educação profissional

Resumen

Este trabajo es un extracto de la investigación doctoral vinculada al Programa de Posgrado en Educación/UFMT/Brasil y, más concretamente, al Grupo de Estudios e Investigación en Políticas y Formación Docente – GEPForDoc/UFMT/Brasil, con el objetivo de conocer cómo se configura la profesionalidad docente en la Educación Profesional de las Escuelas Técnicas Estatales de Seciteci/MT/BR. Entendemos la profesionalidad construida en un proceso subjetivo, reflexivo y relacional, dentro de un colectivo profesional y un contexto escolar (Freire, 1996; Nóvoa, 2022; Sacristán, 1995); y adoptamos la investigación narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) como método y fenómeno de investigación, en el estudio de la experiencia (Dewey, 1976) a través de la narrativa. La narrativa implica procesos relacionales y contextualizados, un continuo de significar y resignificar experiencias, produce conocimientos y formación. Así, este estudio dialoga con las narrativas de siete docentes de una de las Escuelas Técnicas Estatales de Seciteci/MT/BR, elaboradas en dos momentos de rondas de conversaciones y una entrevista narrativa. El análisis parcial de las narrativas muestra que el lugar de la regencia tiene una especificidad que genera tensiones y desafíos entrelazados con aspectos institucionales, de interacción con gestores, estudiantes y docentes, diversidad de cursos y alumnos; que a su vez, configuran una profesionalidad marcada por la autonomía, la colectividad y el compromiso con la formación profesional y humana de los alumnos.

Palabras clave: profesionalidad docente, investigación narrativa, educación profesional

Tecendo o contexto da pesquisa

A tecelagem desta pesquisa está estruturada a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Formação Docente – GEPForDoc²² /UFMT/Brasil, onde estudamos epistemológica e ontologicamente a pesquisa narrativa articulada a concepção de docência como desenvolvimento Profissional contínuo e contextualizado, em processos autônomos e reflexivos que se entrelaçam com as dimensões da vida pessoal e profissional ao longo da vida e na cultura escolar (Freire, 1996; Garcia, 1999; Mizukami, 2002; Nóvoa, 2022).

Para melhor compreender os aspectos que são constituidores da docência, o GEPForDoc decide pela Pesquisa Narrativa fundamentada por Jean Clandinin e Michael Connelly (2015), que estudam a experiência por meio das narrativas. Partem dos estudos filosóficos de John Dewey (1976) sobre experiência e conhecimento e agregam novos sentidos com entrelaçamentos da experiência em contextos de temporalidade, sociabilidade e lugar, como ação subjetiva e relacional para fundamentar o método narrativo de investigação, uma vez que a narrativa é uma construção subjetiva e reflexiva da pessoa com suas experiências.

O processo de narrar gera conhecimento e formação, assim, temos na narrativa o fenômeno a ser pesquisado, o conhecimento; mas também, o método de pesquisa, pela objetivação de dimensões que são singulares e subjetivas de sua formação e exercício da docência, possibilitando melhor conhecer e compreender o seu desenvolvimento profissional (Monteiro et al., 2023). Portanto, a narrativa é método e fenômeno desta pesquisa e pelas narrativas dos docentes busca conhecer e compreender aspectos constituidores da profissionalidade no desenvolvimento profissional docente no contexto específico das Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso.

O cenário dos entrelaçamentos narrativos que configuram a profissionalidade docente neste contexto específico envolve a Educação Profissional e as Escolas Técnicas Estaduais de Mato Grosso, que sucintamente será apresentado a seguir.

A Educação Profissional no Brasil já completou um centenário de história e atualmente está prevista no Artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, regulamentada pelo Decreto Nacional n.º 5.154/2004 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1/2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. A sua forma de oferta está organizada com cursos de: I - Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, sem exigência de nível de escolarização; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, vinculado à conclusão do Ensino Médio; e III - Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação. A Educação Profissional Técnica pode ser oferecida: integrada ao Ensino Médio com uma mesma matrícula; concomitante, com uma matrícula no Ensino Médio e outra no curso técnico; e subsequente, para quem já concluiu o Ensino

²² Criado no ano de 2004, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenado pela professora Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro.

Médio. Nas duas últimas, a base curricular do curso agrega somente os conhecimentos específicos e relacionados à formação do perfil profissional do curso em questão. A oferta da Educação Profissional acontece em instituições: federais, estaduais, municipais, associativistas e privadas.

A formação da docência para atuação na Educação Profissional ainda demanda muitos avanços, tanto na formação inicial como na formação continuada. A LDB 9.394/96 estabelece que para atuar na docência da Educação Básica é necessário ter graduação em licenciatura, porém, esta exigência não abrange a docência na Educação Profissional de Nível Médio. Somente depois de quase três décadas, com a Resolução CNE/CP 01/2022, o Ministério de Educação estabeleceu Diretrizes para Formação de Professores da Educação Profissional exigindo a graduação em licenciatura ou Pós-Graduação em Formação Pedagógica, mesmo assim, até então, para ingresso na docência nos cursos técnicos e tecnológicos da educação profissional, a exigência se restringe à titulação de graduação. No entanto, na última década, instituições públicas de ensino superior passam a ofertar cursos de Pós-Graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, voltados à formação pedagógica para a Educação Profissional, que ganha proporção maior em abril de 2024, com o lançamento pelo Ministério da Educação da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

Esta pesquisa estuda a profissionalidade docente na Educação Profissional do Estado de Mato Grosso/Brasil, gerida pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (Seciteci). Esta forma de oferta da Educação Profissional no estado teve início no ano de 2004 e atualmente conta com dezessete Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, distribuídas em diferentes municípios do estado de Mato Grosso. A Educação Profissional é oferecida através de cursos de: Qualificação Profissional, destinados para diferentes níveis de escolaridade e com carga horária mínima de 160 horas; Cursos Técnicos subsequentes e/ou concomitantes, com carga horária de 800 a 1.300 horas, a depender do perfil profissional do curso (Instrução Normativa n.º 03/2021/SECITECI/MT). Neste ano de 2025 estão em andamento 224 turmas de Cursos Técnicos (concomitantes ou subsequentes) oferecidos pela Seciteci/MT e abrangendo todas as regiões do estado.

Os docentes que atuam nas Escolas Técnicas são graduados em bacharelado ou licenciatura, com vínculo de contratos temporários (de 6 meses a 4 anos) ou efetivos da carreira²³, constituindo uma equipe docente com um grupo permanente, que representa aproximadamente um terço da equipe; e um grupo com vínculos temporários, com uma constância de rotatividade. É neste contexto específico de educação profissional que a pesquisa busca conhecer sobre a configuração da profissionalidade da docência, abrangendo os aspectos políticos, institucionais, pedagógicos e de gestão das escolas, abordados a partir da interpretação das narrativas que foram elaboradas pelos docentes em processos reflexivos e autônomos, no sentido da organização e valorização profissional, evidenciando o que é, para si, singular de sua docência.

²³ A carreira dos docentes da Educação Profissional do Mato Grosso/Brasil foi criada e normatizada pela Lei Complementar nº 154 de 9 de janeiro de 2024.

Na Pesquisa Narrativa, participantes e pesquisador elaboram suas narrativas em um contexto de experiências e significações compartilhadas e influenciadas mutuamente, possibilitando a atribuição de significados importantes para compreender o lugar que ocupam nos contextos em que atuam. Assim, esta pesquisa envolveu a pesquisadora doutoranda e pedagoga de uma das Escolas Técnicas Estaduais de Educação profissional e Tecnológica de Mato Grosso, onde também atuam os oito docentes participantes da pesquisa.

Após uma conversa inicial que acompanhou o convite e o aceite assinado para participar da pesquisa, planejamos conjuntamente os momentos para constituir os textos de campo sobre suas docências, que envolvem suas dimensões pessoais e profissionais, como também, “as narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências dos indivíduos são constituídas, moldadas e expressas e encenadas” (Clandinin & Connelly, 2015, p. 42). A elaboração dos textos de campo sobre sua docência deu-se nos anos de 2023 e 2024, com dois momentos de rodas de conversas, com intervalo de dez meses entre elas, e entrevistas narrativas desenvolvidas na primeira quinzena posterior a cada roda de conversa. Não utilizamos a roda de conversa como metodologia de pesquisa, e sim, como contexto para compartilhar e ressignificar experiências. Ambos os momentos foram gravados, transcritos e apresentados aos respectivos participantes. A questão inicial para a elaboração das narrativas foi: Como é ser docente na Escola Técnica Estadual? As intervenções seguintes consideraram as narrativas já compartilhadas e seus contextos. Para assegurar a identidade dos participantes, cada um escolheu um pseudônimo que utilizaremos para identificar suas narrativas.

Tecendo uma profissionalidade resiliente e emancipatória: narrativas de pertencimentos e reinvenções

Na tessitura da docência na Educação Profissional, as narrativas revelam um tear complexo e específico, que ao mesmo tempo desafia e emancipa numa trama comprometida com o ensino, que vai além da ação de ensinar alguma coisa específica para alguém, mas também, no modo específico de mobilizar e conduzir os conhecimentos para fazer com que sejam aprendidos (Mizukami 2002; Roldão, 2005), criando um ambiente que favoreça a aprendizagem. Neste sentido Primavesi narra seus desafios da docência ao relacionar com a forma de oferta dos cursos e atribuições das aulas na escola onde atua.

Primeira coisa que você tem que conhecer é o perfil daquele curso. Onde o profissional vai atuar e quais são as competências e habilidades que ele tem que dominar. Aí, a partir daí, você insere os seus conhecimentos, os seus conteúdos para auxiliar no desenvolvimento profissional. Então, exige muito. (Primavesi, entrevista narrativa, 2024)

Uma demanda que “exige muito”, como narra Primavesi, alinhado e agregando ao que escreveu Marcelo García (1999) quanto ao trabalho docente: “Para além de conhecimentos pedagógicos, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam.

Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente” (p. 19). E, no caso da educação profissional, esse conhecer tem profundas conexões com o perfil de formação e mundo do trabalho para o qual os alunos estão se formando, exigindo do docente conhecer e relacionar com os conhecimentos científicos e técnicos, criando situações de mobilização e condução para a desenvolvimento profissional humano e emancipador dos alunos na sua formação inicial em Técnico de Nível Médio.

Na esteira dessa perspectiva, lembramos que a docência é um processo de uma (re)construção constante e integrada no tempo e nos espaços, de interação prolongada com diversos agentes nas múltiplas formas de participação onde se projetam as dimensões “emocionais, utópicas, sociais e simbólicas que contribuem para a sua formação, sempre inacabada, enquanto pessoas” (Alcoforado, 2014, p. 69). Em consonância, as falas de Primavesi e Cora Coralina revelam um estado constante de reinvenções vivenciadas, ampliam o trabalho da regência e do lugar da escola, incorrida numa transitoriedade cotidiana:

É o professor universalista. É aquele que transita, transitório, transita por tudo. É assim que eu me sinto. Eu tenho de ter toda uma abordagem diferente, trabalhando questões diferentes. Lendo os trabalhos. Tem que saber de tudo um pouco. (...) Provoca uma inquietação quando isso acontece, porque a gente parece não conseguir suprir tudo. (Cora Coralina, roda de conversa, 2024)

Uma docência gerida com constante rotatividade de atribuições de aulas em diferentes cursos e áreas de conhecimento. Seguindo na mesma trama da universalidade, Primavesi narra entrelaçamentos com a estruturação e oferta dos cursos:

Muitas vezes você tem que criar o seu curso pra você trabalhar. Tem que pensar o curso onde você vai atuar. Além de atuar, você tem que pensar e elaborar o curso. Ou então, conhecer o curso que você vai atuar. Você também não conhece o perfil profissional, você tem que conhecer. (Primavesi, entrevista narrativa, 2024)

Essa rotatividade constante, entre cursos, disciplinas e áreas de atuação, opera como força desestabilizadora, mas também como motor de **resiliência profissional**. Observa-se que suas reflexões assumem uma responsabilidade com o planejamento e a regência comprometidos com a formação dos alunos. Uma constante adaptação a novas situações e atribuições docentes, que o professor Sam narra como desafio e possibilidade de crescimento:

O desafio é grande. Trabalhar aqui, na nossa área, é ler muito, é cansativo, é desgastante. Mas, ao mesmo tempo, é muito bom, porque vou evoluindo muito. É um desafio. É assim que descrevo. (...) Dava uma olhada na emenda, qual era o conteúdo a ser abordado e conversava com os colegas. (...) aí você vai procurando além de ver os conteúdos da emenda, aplicar aqueles conteúdos, todos com aplicações voltadas para área, todos os exercícios, todos os problemas, situações problemas que eu elaborava era em cima daquele conteúdo, da área de atuação profissional. Exatamente isto (Sam, roda de conversa, 2024).

Essa tensão entre esgotamento e crescimento remete a um processo que desafia constantemente o professor a refazer-se, tanto individual quanto coletivamente. Uma profissionalidade que não está dada é produzida **na tensão entre ações individuais e coletivas**, entre pertencimento a um campo e a travessia por outros. Nesse processo, o **trabalho docente se revela como coletivo e interdependente**, como ilustra a prática de Sam ao dialogar com os colegas e articular a ementa do curso ao contexto da atuação da profissão e perfil profissional, uma prática relacional condicente com a **dimensão coletiva da profissionalidade, uma trama onde o** professor não atua isoladamente, seu desenvolvimento e sua ação ética estão sustentadas nas relações que estabelece com seus pares, com os estudantes e com os contextos institucionais. Uma integração individual e coletiva que envolve uma cultura que não fez parte de sua formação inicial e experiências escolares são novos e diferentes contextos de adaptação que “pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar” (Marcelo García, 2010, p. 24).

A narrativa de Sam também nos mostra uma docência na interdependência com os outros professores, de uma forma peculiar que extrapola o que compreendemos como planejamento coletivo. É uma “conversa com os colegas” para conhecer os conhecimentos do perfil do curso e do campo e práticas profissionais. Um desenvolvimento e atuação profissional organizado no apoio profissional mútuo de constituição e circulação de conhecimentos, conversas intencionadas para o ensino com partilha e elaboração de narrativas reflexivas e formativas da regência, constituindo dimensões coletivas e colaborativas, estruturante da profissionalidade em torno de ‘comunidade de práticas’ no cotidiano e na cultura escolar, movimentos pedagógicos e processos reflexivos que fortalecem o sentimento de pertença e identificações identitárias que significam o desenvolvimento profissional dos docentes e constituidoras de sua profissionalidade (Nóvoa, 2009).

Nas palavras do professor Senhor, o exercício docente não se limita ao domínio técnico de sua formação inicial, mas à disposição permanente para aprender e se abrir ao desconhecido:

O que que é um bocache? Não sei. (...) Mas vamos lá ver o que é isto. Então, o meu nível de conhecimento sobre determinadas especialidades não se limita ao meu campo de pesquisa, ele se relaciona com outros campos. Acho que é isto que é interessante. (Senhor, roda de conversa, 2023)

Aqui se delineia a dimensão autônoma e emancipatória da profissionalidade docente, pois aprender com outras áreas de conhecimentos, buscar conexões entre saberes, aceitar o não saber como parte do ofício, traduz-se em uma ação pedagógica aberta ao novo e à constante pesquisa, à criatividade e inovação no compromisso com a formação integral do estudante. A profissionalidade, nesse contexto, é resiliente e política, como indica Alcoforado (2014): “A profissionalidade reporta-se à ação profissional autônoma com características identitárias, compreendendo um compromisso ético e político com o trabalho, o desenvolvimento profissional de todos os trabalhadores” (p. 71). Seguindo nesta perspectiva, Primavesi traz uma narrativa

consciente das tramas da docência onde atua e comprometida com o trabalho pedagógico e formação dos alunos, perpassando pelo trabalho coletivo e interdependente:

Existe uma vivência de constante mudança de grupo de trabalho. Existe uma vivência de mudanças constantes de cursos, de áreas de atuação, de perfil profissional que você vai trabalhar, (...) E, ao mesmo tempo, quando muda o perfil do curso, muda os professores também, com quem vou planejar e trabalhar naquele curso. Mas também os professores mudam temporariamente na escola. Existe uma troca de convivência muito grande. Um grupo que permanece e um grupo que é rotativo. (Primavesi, entrevista narrativa, 2024)

Essa transitoriedade excessiva dos grupos docentes fragiliza os vínculos e o planejamento, que as narrativas trazem com uma interdependência entre os professores das diferentes áreas de formação voltados para uma construção cooperada e interdisciplinar voltada à formação emancipadora e profissional dos alunos relacionada ao perfil do curso e à atuação no mundo do trabalho. A constante transitoriedade impõe ao docente o desafio de reconstruir, a cada novo semestre, novas alianças pedagógicas, novos planejamentos, novas formas de pertencer. Ainda assim, é nesse constante “recompor-se” que a profissionalidade docente se reafirma, não como essência fixa, mas como identidade ética e política em movimento, no compromisso com as dimensões coletivas do trabalho e dos atributos individuais e autônomos para constituição do grupo de pertença, da profissionalidade e desenvolvimento profissional (Alcoforado, 2014; Marcelo García, 2010; Roldão, 2005).

As narrativas evidenciam uma profissionalidade identificada na pertença de um corpo coletivo, definido por Roldão (2005) como partilha que acontece “quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima” (grifos da autora, p. 119). Assim, a docência na educação profissional aparece como um **território de fronteira**, onde o professor, mesmo em contextos de instabilidade, age de forma autônoma, coletiva e comprometida com a formação profissional e humana dos alunos.

Escuta sensível como fio condutor no entrelaçamento de trajetórias de vida e conhecimentos

Nas atividades de regência na educação profissional do contexto da pesquisa, as tramas das narrativas trazem entrelaçamentos em múltiplas histórias de vida que, mesmo coexistindo no presente, trazem consigo ritmos e sentidos distintos de aprendizagem. A diversidade de faixas etárias e experiências profissionais dos alunos se impõe como elemento estruturante da prática docente, não como um dado a ser contornado, mas como um território desafiador de formação mútua e intergeracional que Faustina narra com um desafio gratificante:

Porque eles trazem muita coisa, assim, a gente tem que aproveitar o que eles já sabem. (...) Eu acho muito complexo ainda. Eu aprendo muito a cada dia. Cada dia que eu vou dar aula é uma surpresa. Mas é gostoso, é gratificante, mas é um desafio. (Faustina, entrevista narrativa, 2023)

Essa abertura relacional exige do docente um constante movimento de autorreflexão, de reestruturação de suas próprias concepções de ensino e aprendizagem. Cora Coralina, ao falar das trocas, dos diálogos com alunos mais velhos, evidencia esse duplo movimento de aprendizagem, da docência interdependente da discência, na disponibilidade para o diálogo e respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996).

Troca de saberes acontece muito. Porque muitos deles já são pais de família, já tem uma vivência, já são bem maduros e eles já tem muitas coisas para nos ensinar, porque às vezes nós estamos em um universo totalmente diferente do que o aluno traz. E, isto faz com que a gente pense e repense as nossas aulas constantemente. (Cora Coralina, roda de conversa, 2023)

O que está em jogo não é apenas o ensino de conteúdos, mas a possibilidade de um diálogo pedagógico entre diferentes saberes e culturas de experiência, envolvendo processos reflexivos, respeitosos e formativos, **que** passa pela capacidade de reconhecer o outro como legítimo portador de saberes e também como sujeito de transformação. A ideia de ‘pensar e repensar constantemente’ traduz aquilo que Mizukami (2002) chama de tramas de reconstrução pessoal e profissional, nas quais a experiência vivida se converte em experiência formativa, uma vez que o professor se coloque em atitude de reflexão crítica sobre sua prática e na prática centrada na aprendizagem dos alunos, como lugar de formação e de reflexão; o lugar do outro que Nóvoa (2009) apresenta como: “um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente – como ensinar” (p. 31), como uma prática humana e relacional, que em processos reflexivos, forma-se no interior de uma profissionalidade.

Contudo, essa relação com a diversidade não se dá sem tensões. Como bem aponta Senhor, a convivência entre saberes da experiência e o conhecimento científico exige posturas éticas, didáticas e políticas constantemente calibradas:

Mas a depender de como se dá essa relação com o professor na troca do conhecimento, ela é conflitiva. Até porque, tem alguns conhecimentos que vem por parte do aluno que não tem uma leitura científica e não são válidos. Então, quando você contrapõe aquele conhecimento que veio por parte do aluno, há um desconforto. Mas ao mesmo tempo, você tem que saber a todo o momento, saber filtrar, até aqui cabe, aqui você está equivocado. E, estas situações, estas nuances, da forma como você troca os conhecimentos, como você filtra, requalifica e fala é uma postura desafiadora. (Senhor, roda de conversa, 2023)

O desafio, aqui, reside na necessidade de requalificar saberes sem deslegitimar trajetórias. Trata-se de uma atuação que não se fecha em certezas, mas que assume o risco do conflito como parte do processo educativo, porém um conflito ético, respeitoso e construtivo, na alteridade (Freire, 1996) constituída no respeito e na valorização do outro no processo de aprendizagem, construída no diálogo, na escuta sensível e no reconhecimento de suas narrativas. A tensão entre os saberes sistematizados e as experiências dos alunos tem a regência, constituída no “espaço de

construção compartilhada de significados. Ao mediar esse conflito, o professor emancipa a si e ao outro, alicerçado numa ética da escuta e da responsabilidade pela aprendizagem coletiva” (p. 64), possibilitando diálogos que favorecem a construção de narrativas pelos alunos, de significar e ressignificar suas experiências.

Um movimento que implica o ensino dos conteúdos com ética e boniteza, respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo (Freire, 1996), que aparecem entrelaçados nas narrativas quando o professor se vê desafiado pelos contextos plurais da regência na educação profissional. Nesse contexto, o que era desafio passa a ser desenvolvimento profissional, numa docência que se constitui na circularidade de escuta sensível, ensinar e aprender, e nesse entrelaçamento que emerge uma profissionalidade docente que exige do professor uma escuta atenta, uma postura reflexiva e a capacidade de refazer-se na relação com o outro.

Conclusão

O entrelaçamento interpretativo das tramas narradas configura a emergência de uma **profissionalidade docente resiliente** em meio a complexidades cotidianas. Uma resiliência que se afirma como processo dinâmico, situado e relacional, tecido nas tramas dos desafios apresentados da escola, das relações interpessoais, que perpassam pela demanda de planejamento integrado e ações colaborativas com outros docentes em contexto de rotatividade na equipe; na alteridade e escuta sensível como fio condutor do ensino com as experiências trazidas pelos alunos como conhecimentos e os conhecimentos científicos, mobilizando processos reflexivos e criando um ambiente de ensino comprometido com a formação profissional e humana dos alunos.

Emerge também uma **profissionalidade emancipatória**, que se forja nos processos reflexivos diante das tensões que se configuram no lugar da regência, com constante mudanças de atribuições e incertezas da continuidade e no planejamento futuro; na diversidade de trajetórias de vida dos alunos, interações individuais e coletivas entrelaçadas na éticas e dialogicidade com os alunos e demais docentes, na disposição de aprender com o outro, reconhecendo os saberes múltiplos, as heterogeneidades e as especificidades do ensino na educação profissional.

Assim, constroem e reconstroem, num continuum e relacional, a regência que configura sua profissionalidade no entrelaçamento entre as tensões e desafios, tecendo o desenvolvimento profissional com ações autônomas, colaborativas, coletivas e emancipatórias.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, Luís (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: Possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*, 39(1), 65–84. <https://doi.org/10.5902/1984644411343>
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2015). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. Editora da UFU.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021*. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica.

- Ministério da Educação.
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192
- Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.
- Dewey, John (1976). *Experiência e educação* (Anísio Teixeira, Trad.; 2.ª ed.). Editora Nacional.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Governo do Estado do Mato Grosso. (2004). *Lei complementar 154, de 9 de janeiro de 2004b*. Institui a carreira dos profissionais da educação profissional e tecnológica do poder executivo estadual. <http://www.sad-legislacao.mt.gov.br>
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Marcelo García, Carlos (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 2(3), 11–49.
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>
- Mizukami, Maria G. N., & Reali, Aline M. M. R. (Org.) (2002). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. EdUFSCar.
- Monteiro, Filomena M. A., Mariani, Fabio, & Aimi, Deusodete R. S. (2023). Experiências na educação superior: Sentidos para docência em narrações. *Formação Docente*, 15(33), 47–49.
<https://doi.org/10.31639/rbpfp.v15i33.694>
- Nóvoa, António (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf
- Nóvoa, António (2022). *Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar*. Secretaria de Educação; Instituto Anísio Teixeira.
- Roldão, Maria C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, 12(13).
<https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- Sacristán, Gimeno (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63–90). Bloco Gráfico.
- Secretaria de Estado, Ciência, Tecnologia e Inovação. (2021). *Instrução Normativa 03/2021/SECITECI/MT, MT*. Diretrizes da estrutura e organização curricular e propostas pedagógicas dos cursos da educação profissional. Governo do Estado do Mato Grosso.
<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16488#/p:20/e:16488?find=organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20e%20das%20Propostas>

Quanto vale uma história? Contribuições das histórias de vida à formação docente contínua em serviço no Brasil

Anair Araújo de Freitas Silva* & Vanessa T. Bueno Campos**

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Resumo

Nesse artigo apresentamos análises e reflexões críticas sobre formação contínua a partir de uma pesquisa de doutorado realizada no PPGED – UFU. Objetivamos identificar as possíveis contribuições das histórias de vida na formação em serviço a partir das concepções de docentes que atuam na educação básica no Brasil. Pautamos em uma pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa, realizando a Entrevista narrativa, os Ateliês formativos e o Diário Reflexivo. A análise crítica dos dados foi elaborada na interlocução com as ideias de (Bragança, 2012; Freire, 1996; Josso, 2002; Pineau & Le Grand, 2012). Depreendemos que a narrativa das histórias de vida pode incentivar a constituição de espaços de expressividade, diálogo e compartilhamento de experiências construídas, como também promover reflexões críticas sobre o trabalho docente e contribuir com a formação contínua em serviço. Consideramos que a HV permite aos sujeitos realizarem a autorreflexão sobre as experiências e compreenderem como o exercício de rememorar pode transformar suas crenças, concepções e promover o desenvolvimento profissional. A pesquisa evidenciou que a formação contínua nas escolas brasileiras carece de um espaço onde se instaure a prática dialógica e o trabalho colaborativo entre docentes. Um espaço onde as histórias de vida desses profissionais sejam consideradas para a proposição de um trabalho reflexivo crítico que constitua a *práxis*.

Palavras-chave: histórias de vida, formação docente, educação, professores(as), escola

Contextualizando

Esses escritos são oriundos de um recorte de pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – UFU, da Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil nos anos de 2024/2025.

A pesquisa realizada teve como temática de estudo as *histórias de vida e a formação contínua em serviço de docentes atuantes na Educação Básica no Brasil e em Portugal*. Para isso seguimos pelos pressupostos de uma pesquisa exploratória e bibliográfica com uma abordagem qualitativa traçando como objetivo geral: Compreender como as histórias de vida das(os) docentes podem contribuir com os processos de formação contínua em serviço no cotidiano de Escolas Públicas da Educação Básica, promovendo a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional.

Neste artigo, como trazemos um recorte da pesquisa principal, temos a intenção de identificar as possíveis contribuições das histórias de vida na formação contínua em serviço a partir das

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – MG – Brasil. Membro do grupo de pesquisa GEPDEBS – UFU e Professora Substituta no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara – GO – Brasil. Email: anairfs@yahoo.com.br

** Pós-doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Uberlândia – FAGED – UFU e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – UFU. Membro do grupo de pesquisa GEPDEBS – UFU. Email: vbcampos@ufu.br

concepções de docentes que atuam em escolas da rede pública em um município da região Centro-Oeste do Brasil.

Como movimentos da construção das fontes narrativas, desenvolvemos junto às(aos) participantes a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch & Bauer, 2002), os Ateliês Formativos (Delory-Momberger, 2006), o Diário Reflexivo (Reichmann, 2013) e o Questionário (Gil, 2008). E para as nossas discussões e embasamento teórico, nos pautamos pelas ideias de Josso (2002), Pineau e Le Grand (2012), Nóvoa e Finger (2014), Freire (1996), Bragança (2012), entre outros.

Realizamos a Entrevista Narrativa com 18 docentes da Educação Básica, sendo 11 do Brasil e sete de Portugal, uma vez que foi possível a participação em um Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa no período de setembro de 2023 a abril de 2024. E no desenvolvimento dos Ateliês Formativos, contamos com a participação de 11 docentes do Brasil, e do Questionário, somente as(os) professoras(es) portuguesas(es).

Nos Ateliês Formativos ainda utilizamos o Diário Reflexivo para registro das memórias e das reflexões das atividades desenvolvidas e tivemos o Caderno de Memórias para anotações de falas e do transcorrer dos momentos com as(os) professoras(es).

Na análise crítica dos dados e informações construídas com as(os) participantes, seguimos pelos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016), estabelecendo um diálogo com os aportes teóricos que subsidiaram todo o percurso investigativo.

A narrativa das histórias de vida na formação contínua de professoras(es)

A narrativa das histórias de vida, as palavras escritas e ouvidas, utilizadas como suporte na formação de professoras(es), é uma estratégia defendida por Pineau e Le Grand (2012), Josso (2002), Bragança (2012), Nóvoa (2013), Loss (2017), entre outras(os). Embasamo-nos em suas ideias com o propósito de dar maior significado aos processos formativos e consolidar sua eficácia no desenvolvimento profissional de cada docente. É uma estratégia utilizada em diversas áreas além da história e da literatura, e surge através das memórias de uma lembrança, de um objeto, de um fato, etc.

Na área da educação, encontramos diversas pesquisas que utilizam as histórias de vida como estratégia de formação, por serem possibilidades de emancipação docente. Ademais, (Dominicé, 2014, p. 188) assevera que

a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Segundo as ideias suscitadas pela colocação do autor, depreendemos que, nos processos formativos, a narrativa das nossas histórias de vida permite desenvolver o registro reflexivo e a

consciência das correlações dessa formação com os aspectos sociais, culturais, históricos, humanos e experienciais na constituição da docência ao longo da vida. Além disso, esses relatos permitem fazer rupturas colocando a formação mais próxima à vida da(o) docente, porque, de acordo com (Bragança, 2012), partem do princípio de “uma formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação” (p. 32).

Por conseguinte, a prática de rememorar o passado para entender o presente e projetar o futuro na ação pedagógica, profissional e pessoal de docentes proporciona ao grupo atribuir um novo sentido ao magistério em sua amplitude e complexidade. Nesse sentido, Mogarro (2005) enfatiza a importância dessas experiências e memórias na constituição de cada uma(um), uma vez que “recoloca os indivíduos no centro da história sociocultural e confere uma atenção renovada aos seus percursos de vida, como entradas privilegiadas para a compreensão das realidades educativas” (p. 13).

Os autores Passeggi e Souza (2017) destacam que essas práticas dão forma às experiências e sentido à nossa existência, por oferecerem a possibilidade de instigar o autoconhecimento, a reflexão crítica compartilhada das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, contribuindo para a ressignificação da prática individual e coletiva das(os) docentes. Isso porque, de acordo com (Bueno, 2002, p. 23), “ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”.

Dessa forma, as histórias de vida, ao mesmo tempo em que são estratégias de pesquisa, também assumem um caráter formativo na vida profissional e pessoal de indivíduos de diferentes áreas, por favorecerem a mobilização das histórias para a transformação das práticas. Dessa forma, entendemos que as histórias de vida são formadoras da nossa existência. É o próprio saber da vida. É por meio delas que conseguimos construir sentido sobre a própria vida, pois as histórias narradas podem mobilizar e provocar reflexões em quem conta e em quem ouve. Afinal, é preciso escutar para entender a subjetividade da(o) outra(o).

As histórias de vida como movimento de produção de fontes narrativas em uma pesquisa atuam como mobilizadoras das experiências e dos saberes construídos ao longo da vida pessoal e profissional. Elas exercem significativa influência no ser e no fazer docentes. São experiências e histórias rememoradas pelas(os) docentes que trazem um sentido formativo às suas vidas, desvelando os saberes, as dificuldades, os anseios e a busca por práticas que tenham mais sentido na ação pedagógica com as(os) educandas(os).

No processo narrativo da própria vida, afirma Elbaz (2002) que a(o) docente se sente como alguém que tem voz e que sua opinião, suas suposições e reflexões serão reconhecidas ou até mesmo valorizadas pela(o) outra(o), seja uma(um) colega de trabalho ou uma(um) profissional formadora(or). Reforçando essa ideia, Prado e Soligo (2005) enfatizam que a escrita de uma narrativa de vida, além de favorecer a reflexão da ação por parte das(os) professoras(es), é uma importante ferramenta na formação contínua em serviço, no contexto escolar.

Consideramos relevante proporcionar uma formação que rompa com concepções conservadoras e liberais, superando hierarquias e modelos pré-estabelecidos, para favorecer um processo de reinvenção da vida humana e profissional, pautado na construção do saber pedagógico em diálogo e em permanente conversação, valorizando as pessoas com sensibilidade e cuidado. Afinal, a formação só se concretiza na partilha, quando um saber singular se transforma em um saber coletivo.

No movimento de aprendizagem colaborativa de formação, o relato das histórias de vida é construído considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o ético e o político (Pineau, 2006), porque estamos envoltos nas “crises das reformas” em que as instâncias governamentais ignoram o que as(os) professoras(es) sentem, dizem e vivem no contexto escolar (Goodson, 1992).

Como assevera Josso (2002, p. 33), é preciso “formar alguém enquanto sujeito consciente da sua formação”. E, para haver essa formação consciente através das nossas histórias de vida, é preciso conhecer a fundo a própria trajetória existencial. Quem não conhece algo, ou seja, a própria vida, não tem o poder de transformá-la. E não basta somente conhecê-la, visto que, na concepção de Pineau (2006, p. 337), “Vinte e cinco anos de vida não se transformam automaticamente em história. É preciso, como disse Paul Ricoeur, articulá-los narrativamente, ou seja, refletir sobre essa vida, dizê-la e, sobretudo, escrevê-la”.

A utilização das histórias de vida de professoras(es) nos processos de formação contínua no contexto escolar se torna uma possibilidade de transformação das ações formativas desenvolvidas na escola, uma vez que as(os) docentes assumem um papel ativo na própria formação, uma formação pautada na Teoria Tripolar de Formação, elaborada por Pineau (2023) e discutida por outras(os) autoras(es) (Cavaco, 2015; Galvani, 2002).

Essa teoria foi desenvolvida por Gaston Pineau em 1989 e até hoje ainda é uma referência para quem se dedica a estudar e pesquisar sobre a formação docente pautada nas histórias de vida de professoras(es). De acordo com Cavaco (2015), os estudos biográficos colocam em evidência essa teoria

ao destacar a importância das pessoas com as quais nos cruzamos, nos vários contextos, ao longo da vida, o que constitui a heteroformação; a relevância dos contextos na realização de uma grande diversidade de aprendizagens, a designada ecoformação; e o carácter essencial da apropriação do vivido por parte do sujeito implicado – a autoformação. (p. 80)

Corroborando essa perspectiva, Galvani (2002) afirma que a formação não é um processo isolado, tampouco uma “egoformação”. Trata-se de um processo tripolar, fundamentado no percurso antropológico da autoformação. A autora discute três polos fundamentais da formação: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação, que representam, respectivamente, a relação consigo mesmo, com o outro e com o meio.

Esses polos simbolizam a natureza intersubjetiva e contextual da formação, destacando a importância de experiências compartilhadas e da interação com o ambiente na construção do saber docente. Assim, a formação contínua em serviço ganha significado quando reconhece essa

complexidade e promove espaços de escuta, reflexão coletiva e diálogo entre os sujeitos da prática educativa, considerando o contexto sociocultural da escola e os desafios concretos enfrentados no cotidiano docente. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação que ultrapassa a lógica técnica e burocrática, valorizando a dimensão ética, política e humana do ser professora(or).

Alguns resultados e análises

Trabalhar com as histórias de vida contribuiu para que as(os) participantes recuperassem suas experiências para entenderem os fatos e, assim, poderem construir uma nova história, além de aprenderem com o relato dessa narrativa.

Com as atividades realizadas, com o registro nos diários e com a entrevista narrativa, as(os) professoras(es) conseguiram perceber a importância das nossas histórias para a transformação da prática pessoal e profissional. Alguns relatos comprovam essa importância.

As histórias de vida são a base para a construção de nosso ser pessoal, profissional e formativo. (DR - Sementinha)

As histórias nos constituem em todos os aspectos de nossa vida. Não existe sentido se não houver história e nem memória. Além disso, na vida pessoal e profissional, somos povo de deixar legado, por isso nossa vida formativa conta muito, em especial, como professores. (DR - Lispector)

As histórias de vida no processo formativo nos levam a uma reflexão da prática docente, dos pontos positivos e negativos. (DR - Sol)

Corroborando os depoimentos, Josso (2002) se refere ao “caminhar para si” como uma viagem feita por cada um de nós ao interior da nossa vida para sermos sujeitos exploradores de uma trajetória vivida onde viagem e viajante são a mesma pessoa que consegue,

começando por reconstruir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as actividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e comportamentos. (p. 43)

A autora enfatiza o poder que tem o rememorar das nossas histórias, incluindo detalhes ocorridos, uma vez que é essa globalidade que nos constitui como ser humano em uma singularidade. Memórias que nos fazem perceber a importância dos momentos vividos no passado para a constituição do nosso presente e futuro

No diálogo com as(os) docentes, observamos que relataram sobre suas qualidades, suas dificuldades, seus sonhos, sem se ater aos acontecimentos que fizeram parte da sua vida. Entendemos que essa dificuldade é comum ao ser humano, visto que os momentos de lembrar o passado, as histórias vividas, as aprendizagens construídas, as transformações ocorridas não são, em geral, recorrentes na vida cotidiana.

A pesquisa evidenciou ser preciso fomentar essa ideia nas relações sociais, nos ambientes escolares, na vida pessoal e profissional para movimentar reflexões e mostrar o quanto o “narrar” da própria vida pode nos tornar seres mais humanos e compreensivos a respeito da vida da(o) outra(o) em qualquer ambiente social, pois, como enfatiza Josso (2002, p. 142), a narrativa escrita “fornece no próprio movimento da sua escrita factos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores”.

Analisando os relatos e a assertiva da autora, observamos que, ao narrar fatos importantes, experiências vividas, o sujeito pode reconstruir suas ações. No caso exemplificado sobre as memórias com a leitura, as(os) professoras(es) trouxeram reflexões para a prática atual em sala de aula e os desafios que enfrentam quanto ao hábito da leitura com as(os) estudantes. Nesse momento, também relataram experiências de leitura em sala de aula e assim puderam compartilhar ideias e discutir sobre esses desafios.

Percebemos, pelas falas das(os) participantes, que faltam oportunidades de diálogo e de escuta do outro. Espaços onde possam contar suas histórias e, na partilha, aprender com as experiências narradas e em colaboração com quem esteja à sua volta.

Com a realização dos ateliês, nosso objetivo foi de contribuir para a formação das(os) participantes da pesquisa, desmistificando a ideia de que pesquisadoras(es) somente vão às escolas para “colher” dados e proceder à crítica, desvinculada do contexto. Dessa forma, tivemos a oportunidade de trabalhar a formação de professoras(es) da maneira que defendemos como educadoras e pesquisadoras: a formação pautada na realidade vivida pelas(os) docentes, sendo suas vozes ouvidas e seus anseios compartilhados por meio de uma postura dialógica e colaborativa.

Ao longo dos encontros que realizamos com as(os) docentes, elas(es) conseguiram observar com mais cuidado tudo à sua volta: as experiências que viveram, os desafios que vivenciaram, as marcas deixadas etc. Assim, por meio de uma ação reflexiva sobre a vida, obtiveram também autonomia consciente para reconfigurar suas crenças e concepções, construindo uma nova identidade profissional, pois, como enfatiza Josso (2002, p. 28),

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros.

Este percurso formativo, centrado na escuta, na memória e na escrita de si, proporcionou não apenas o desenvolvimento de competências profissionais, mas também um processo de humanização da formação docente. As narrativas revelaram como a valorização das experiências individuais pode promover autoconhecimento, resiliência, vínculo coletivo e transformação pessoal.

Considerações finais

A realização desta pesquisa não foi um processo simples. Exigiu um compromisso consciente e responsável com a produção de um estudo que fosse, ao mesmo tempo, coerente com as

necessidades formativas das(os) profissionais da Educação Básica e sustentado por princípios éticos e epistemológicos que fundamentam todo ato investigativo. Além disso, buscamos garantir que o percurso investigativo trouxesse significados reais tanto para as(os) participantes quanto para a própria trajetória da pesquisadora, contribuindo efetivamente para o campo educacional.

As histórias de vida, enquanto recurso metodológico e epistemológico, assumiram significados profundos e múltiplos para as(os) professoras(es), pois possibilitaram a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e acadêmica. Ao narrar suas trajetórias, os sujeitos não apenas recuperaram suas memórias, mas também revisitaram práticas e ressignificaram experiências à luz de novas compreensões, caminho possível para (re)construírem identidades.

A escuta e a partilha das histórias de vida tornaram-se um processo reflexivo potente, porque permitiram à(ao) professora(or) enxergar-se como sujeito histórico, inacabado e em constante formação, como propõe Paulo Freire. A partir da narrativa de si, emergiu a possibilidade de compreender os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e os saberes construídos ao longo da vida – muitos dos quais não se aprendem nos espaços formais de ensino.

Ademais, ao valorizar a experiência como fonte legítima de conhecimento, esse processo contribuiu para uma formação mais integral, que considera o ser humano em sua totalidade – razão, emoção, memória e corporeidade. Nesse sentido, as histórias de vida não só revelam um percurso formativo de uma(um) professora(or), mas podem atuar como uma possibilidade de transformação em sua maneira de ser e agir na vida, na docência e no mundo.

Portanto, é possível afirmar que a escuta e a valorização das narrativas pessoais, das histórias de vida das(os) professoras(es) têm um profundo potencial pedagógico, tornando-se um caminho potente para o autoconhecimento, a reconstrução de sentidos e o fortalecimento da formação docente em suas múltiplas dimensões.

Assim, acreditamos que as histórias de vida das(os) docentes podem e devem ser incorporadas às propostas formativas desenvolvidas nas escolas, pois elas buscam promover uma prática dialógica e fundamentada na ação-reflexão-ação. Fato é que ao valorizar as experiências reais e singulares de cada professora(os), abrimos um espaço de interação e de uma formação mais significativa, situada e contextualizada, rompendo com os modelos verticalizados e padronizados de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, inspiradas nos princípios freireanos, compreendemos que as propostas formativas precisam partir da escuta sensível e humana e da valorização da vivência das(os) professoras(es) como ponto de partida para o diálogo e a construção de saberes. Nesse sentido, as narrativas de vida emergem como ferramenta potente para a formação contínua, permitindo à(ao) docente a reflexão da prática à luz de sua trajetória a fim de revisar suas crenças, identificar os desafios e assim projetar novas possibilidades.

Além do mais, observamos que as histórias de vida também são um instrumento de resistência e valorização da experiência docente. Elas revelam saberes muitas vezes invisibilizados pela racionalidade técnica que ainda predomina em muitos modelos de formação, oferecendo uma alternativa mais humana, crítica e dialógica. Ao se apropriar de sua própria história, a(o)

professora(or) ganha consciência de seu papel formador e passa a perceber que sua atuação está diretamente ligada à sua trajetória pessoal, aos contextos em que viveu, às influências que recebeu e às escolhas que fez.

Destarte, acreditamos que conseguimos subsidiar práticas dialógicas de formação em serviço pautadas nas histórias de vida que auxiliassem no processo da *práxis*, porque inserir as essas histórias nos movimentos formativos não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma escolha ética e política que valoriza o sujeito docente, reconhece sua singularidade e aposta na potência do diálogo e da experiência para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora.

Sendo assim, defendemos uma formação contínua em serviço como um processo coletivo, construído **com** e **para** as(os) professoras(es), de modo ativo, dialógico e propositivo. Para que cumpra seu papel formativo, deve considerar a integralidade do ser humano – suas dimensões profissionais, emocionais, sociais e subjetivas –, pautando-se no respeito às experiências vividas, aos saberes construídos e às necessidades reais da prática docente.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo* (Trad. Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70.
- Bragança, Inês F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Brasil e Portugal*. EdUERJ. <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>
- Bueno, Belmira O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11–30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>
- Cavaco, Carmen J. D. (2015). Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: Contributos da abordagem biográfica. *Cadernos CEDES*, 35(95), 75–89. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146876>
- Delory-Momberger, Christine (2006). Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto (Trad. Maria Carolina Nogueira Dias & Helena C. Chamlian). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359–371. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>
- Dominicé, Pierre (2014). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In António Nóvoa & Matthias Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (2.^a ed., pp. 77–90). EDUFRN.
- Elbaz, Freema (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, 11(2), 21–33.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Galvani, Pascal (2002). A autoformação: Uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In CETRANS (Org.), *Educação e transdisciplinaridade II* (pp. 95–121). Triom; UNESCO.
- Gil, Antônio C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). Atlas.
- Goodson, Ivor F. (1992). *Studying teachers' lives*. Routledge.
- Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação* (Trad. José Cláudio & Júlia Ferreira). EDUCA.

- Jovchelovitch, Sandra, & Bauer, Martin W. (2002). Entrevista narrativa. In Martin W. Bauer & George Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (2.^a ed., pp. 90–113). Vozes.
- Loss, Adriana S. (2017). *Formação de professores/educadores: Autoformação pessoal, social e profissional*. CRV.
- Mogarro, Maria João (2005). Memórias de professores: Discursos orais sobre a formação e a profissão. *Revista História da Educação*, 9(17), 7–31.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29197>
- Nóvoa, António (Org.). (2013). *Vida de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, António, & Finger, Matthias (Orgs.). (2014). *O método (auto)biográfico e a formação* (Trad. Maria Nóvoa). EDUFRN.
- Passeggi, Maria Conceição, & Souza, Elizeu C. (2017). O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 6–26.
- Pineau, Gaston (2006). As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329–343.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>
- Pineau, Gaston (2023). *Genèse de l'écoformation: Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements*. L'Harmattan.
- Pineau, Gaston, & Le Grand, Jean-Louis (2012). *As histórias de vida* (Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga & Maria da Conceição Passeggi). EDUFRN.
- Prado, Guilherme V. T., & Soligo, Rosaura (2005). *Memorial de formação: Quando as memórias narram a história da formação*. Disponível em <https://l1nq.com/Xj6nw>
- Reichmann, Carla L. (Org.). (2013). *Diários reflexivos de professores de línguas: Ensinar, escrever, refazer-(se)*. Pontes.

Eixo 4

Alunos, Currículo e Diálogos Intergeracionais

**A influência da escola na construção da identidade de gênero no ensino de Química no Brasil:
Percepções docentes e impactos na escolha profissional**

Rachel Belmont Madeira da Costa, Viviane Gomes Teixeira

**Dificuldades de aprendizagem no contexto universitário: Uma análise sobre as perspectivas dos
estudantes do ensino público malanjin**

Paulo Cabeto, Tomásia Moraes, Esmeralda Lulu, Ageu Serrote

Diálogo intergeracional na formação docente: Uma abordagem em rede de aprendizagem online

Rosa Maria Moraes Anunciato, Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro

A influência da escola na construção da identidade de gênero no ensino de Química no Brasil: Percepções docentes e impactos na escolha profissional

Rachel Belmont Madeira da Costa & Viviane Gomes Teixeira

Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

O estudo analisa, a partir da percepção de professores, a influência da escola na construção da identidade de gênero por meio do ensino de Química e seus impactos na escolha profissional. Fundamenta-se na Teoria Social de Pierre Bourdieu — pelos conceitos de *habitus*, campo, capitais e violência simbólica — articulada às reflexões de Joan Scott e Judith Butler sobre gênero. Foram realizadas entrevistas com uma professora e um professor da rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro, que foram analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (2020). Identificaram-se categorias como “Visão estereotipada da mulher sob a ótica patriarcal” e “Violência simbólica”, subdividida em “Dominação masculina” e “Acúmulo de capitais”. Observou-se que, embora interessadas por Ciências Exatas e da Natureza, alunas tendem a ser direcionadas a profissões do cuidado, enquanto aquelas ligadas a essas ciências permanecem associadas à dificuldade e inacessibilidade. Os resultados apontam que estereótipos de gênero e práticas de violência simbólica persistem no ambiente escolar, afetando a participação e a autopercepção das estudantes em Ciências. Entretanto, foram observados elementos associados à docência que apontam a escola como espaço transformador, desde que sejam adotadas práticas pedagógicas inclusivas que rompam com os estereótipos de gênero e favoreçam o acesso democrático às áreas científicas.

Palavras-chave: estereótipos de gênero, teoria social de Bourdieu, ensino de ciências, educação básica, docência

1. Introdução

A desigualdade de gênero no acesso e permanência nas carreiras científicas é um fenômeno persistente no Brasil, ainda que mulheres representem a maioria entre matriculados e concluintes do ensino superior. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o sexo feminino corresponde a 57,5% dos estudantes de graduação presencial e a 60,3% dos concluintes nessa modalidade. Apesar disso, a distribuição por área revela um cenário de segmentação por gênero.

De acordo com registros do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2025), embora as mulheres sejam maioria entre as bolsistas de iniciação científica (59,8%), mestrado (53,1%) e doutorado (51,2%), sua participação é significativamente menor nas áreas das Ciências Exatas e da Terra: 41,96% na iniciação científica, 38,86% no mestrado e 37,85% no doutorado. No nível mais alto do fomento à pesquisa — as bolsas de produtividade em pesquisa — a presença feminina cai para 19,9% nessas áreas.

Estudos apontam que esses padrões não se explicam apenas por escolhas individuais, mas por um conjunto de fatores sociais e culturais que moldam as trajetórias educacionais desde a

infância (Olinto, 2011; Scott, 1989). A relação da escola com este cenário é reconhecida, já que desempenha um papel central não apenas como espaço de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também como campo social. Dessa forma, a instituição produz (e reproduz) disposições, valores e percepções que influenciam a identidade e as aspirações profissionais dos alunos. A partir dessa perspectiva, a Teoria Social de Bourdieu se apresenta como uma ferramenta importante para compreender como o *habitus* de estudantes é moldado pela interação entre as disposições familiares e práticas escolares, dentre outras, legitimando barreiras simbólicas que afastam meninas das Ciências Exatas e da Natureza (Nogueira & Nogueira, 2002).

Assim, a partir da visão de uma professora e um professor da educação básica pública do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, pretendemos contribuir, à luz da Teoria Social de Pierre Bourdieu, com a seguinte questão: como o ensino de Química, nos seus ambientes escolares, contribui para a construção da identidade científica de meninas? O objetivo deste trabalho constitui-se, portanto, em reconhecer quais são os fatores associados ao ensino de Química que contribuem para o afastamento das meninas em relação às carreiras das Ciências Exatas e da Natureza. Para isso, empreendemos o seguinte percurso metodológico: (1) associamos a Teoria Social de Bourdieu aos conceitos de gênero de Scott e Butler para analisar, por meio de entrevistas semiestruturadas, como as relações de gênero perpassam o contexto do ensino de Química escolar; (2) levantamos, por meio das entrevistas, como as questões de gênero estão presentes no ambiente escolar e como isso impacta nas relações sociais de estudantes, principalmente, meninas; (3) buscamos compreender como tais relações sociais na escola podem contribuir com o direcionamento de meninas a determinadas carreiras profissionais.

2. Fundamentação teórica

2.1 Gênero e construção de identidade

O conceito de gênero vai além da determinação biológica do sexo, sendo entendido como uma construção social que organiza e atribui significados a papéis, comportamentos e expressões humanas. Essa construção é moldada por normas culturais, históricas e políticas que definem expectativas sobre o que significa “ser homem” ou “ser mulher”, influenciando suas trajetórias acadêmicas e profissionais (Butler, 2008; Hannák et al., 2023; Scott, 1989).

Joan Scott (1989) define gênero como uma categoria útil para a análise histórica. Útil não apenas para o estudo da história das mulheres, mas para compreender as relações entre os sexos que são determinantes das hierarquias sociais. A autora enfatiza que o gênero se opõe a um determinismo biológico, sendo um produto de construções sociais e culturais (Torrão Filho, 2005).

Por sua vez, Judith Butler (2008) rompe a visão binária e fixa do gênero, propondo o conceito de performatividade, pelo qual o gênero é o resultado de processos discursivos repetitivos que são socialmente regulados e culturalmente reforçados. Butler diferencia sexo anatômico, identidade de gênero e *performance* de gênero, ressaltando que o corpo é tão sujeito a construções culturais quanto o próprio gênero.

Tais perspectivas convergem ao reconhecer que gênero e identidade de gênero estão em constante construção e transformação, sendo influenciados por relações de poder e por práticas institucionais, como as que ocorrem no ambiente escolar.

A identidade é compreendida como um processo dinâmico, moldado pelas interações sociais e pelo contexto histórico-cultural em que o indivíduo está inserido. Segundo Paulino-Pereira et al. (2017), a “identidade” se trata de uma “metamorfose” constante, que se expressa nos papéis sociais desempenhados e é construída desde a infância, sobretudo no ambiente familiar — primeira instância de socialização, onde são internalizados valores, normas e expectativas. Nesse espaço, inicia-se também a reprodução dos papéis de gênero, que influenciam diretamente a formação da autoimagem e das perspectivas futuras.

Ciampa (2012) define a identidade como um processo unitário e contínuo, em permanente transformação. Essa concepção se aproxima da noção de performatividade de gênero proposta por Butler (2008), em que a identidade é produzida e reiterada por atos discursivos repetidos, regulados por normas sociais. Assim, o sujeito não nasce com uma identidade pronta, mas a constrói e reconstrói ao longo da vida, num movimento de resignificação.

As distinções historicamente atribuídas a homens e mulheres decorrem de ideologias patriarcais que estabeleceram padrões comportamentais distintos: aos homens, incentiva-se a repressão de emoções e o exercício do poder; às mulheres, a submissão e a sensibilidade. Essa construção social, ao impor papéis fixos, restringe a autonomia e limita possibilidades de escolha. Reconhecer a identidade como fenômeno mutável e plural é fundamental para compreender como o ambiente escolar pode reforçar ou desconstruir estereótipos, influenciando diretamente as trajetórias acadêmicas e profissionais de meninas (Martinez, 2022; Sulla et al., 2025).

2.2 Mulheres nas carreiras científicas: Contexto histórico e a realidade no cenário brasileiro

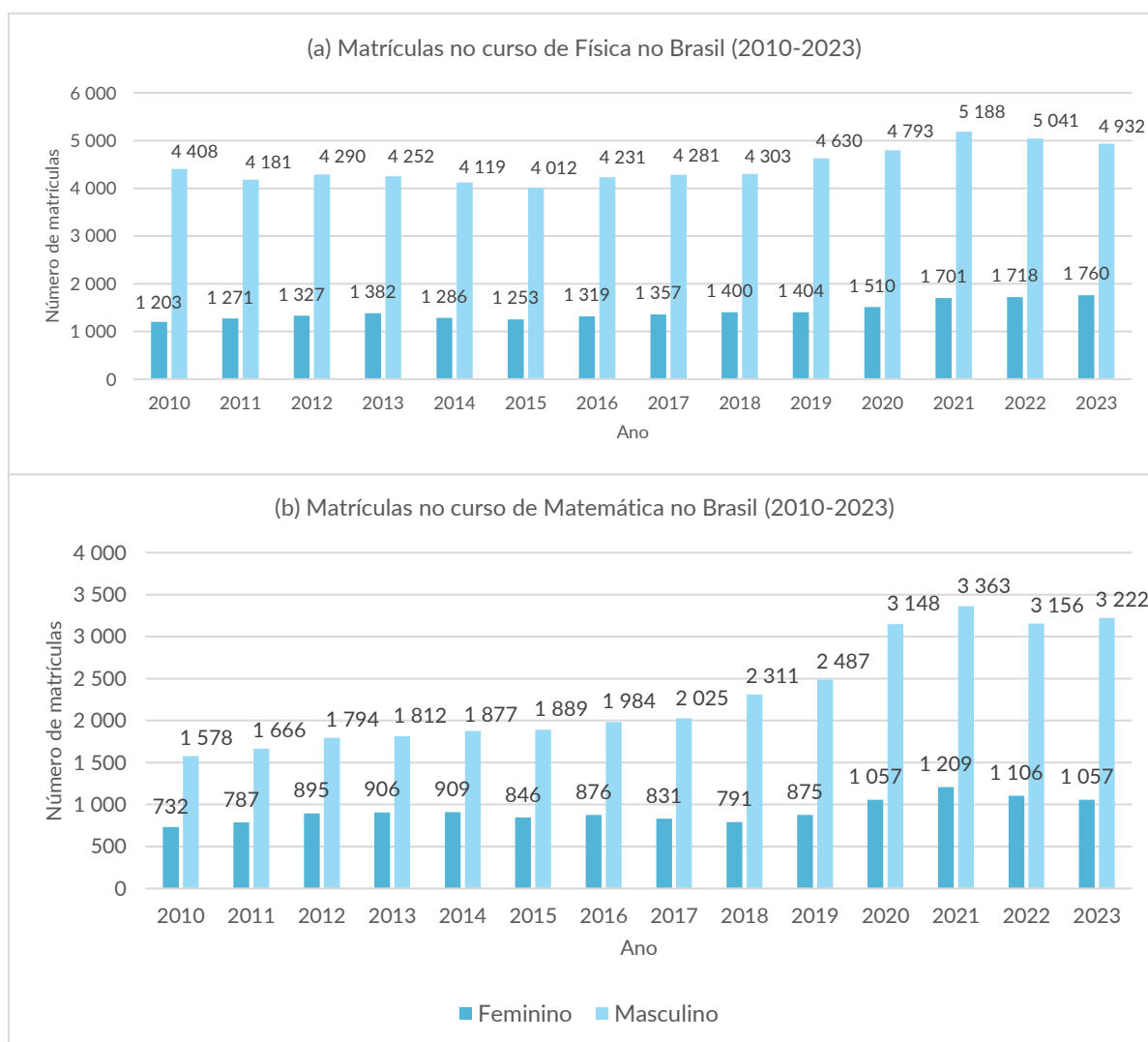
Estudos antropológicos indicam que, nas primeiras organizações humanas, havia maior igualdade entre homens e mulheres, sem rígida divisão de papéis sociais por sexo. Essas comunidades eram coletivistas, igualitárias e compartilhavam tanto as atividades de subsistência quanto o cuidado das crianças (Narvaz, 2006). A ordem social era fluida e permissiva, com relações não monogâmicas e desconhecimento da paternidade, o que originou estruturas matrilocais, matrifocais e matrilineares, nas quais a figura feminina ocupava posição central (Muraro, 1993; Narvaz, 2006).

A valorização do papel materno possivelmente associou as mulheres à função de cuidadoras, consolidando a maternidade como elemento central de sua identidade social. Muraro (1993) sugere que a divisão sexual do trabalho pode ter surgido como forma de os homens definirem funções que lhes fossem próprias, à semelhança da maternidade feminina. Em algumas sociedades, as atividades femininas eram até mais valorizadas do que as masculinas, pois o papel reprodutivo do homem ainda não era conhecido. Com o tempo, a ausência de um papel masculino biologicamente definido levou os homens a ocupar funções periféricas, dedicando-se a atividades

como caça e pesca. O tempo livre resultante permitiu que eles criassem cultos masculinos exclusivos, dos quais as mulheres eram excluídas, marcando o início de um sistema de dominação que se consolidaria como patriarcado. Este, segundo Narvaz (2006), estrutura-se pela supremacia masculina, estabelecendo regras sociais que subordinam mulheres aos homens e jovens aos mais velhos, atribuindo maior valor às atividades masculinas, controlando a sexualidade e restringindo a autonomia feminina (Narvaz & Koller, 2006).

As ideologias patriarcais, historicamente construídas, continuam a influenciar a identidade de gênero e a restringir as possibilidades profissionais e sociais das mulheres, reproduzindo desigualdades que ainda persistem na contemporaneidade. Se olharmos para o contexto contemporâneo brasileiro, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, s.d.), apresentados no Gráfico 1, mostram que, apesar da maioria feminina no ensino superior, a participação das mulheres em cursos de Ciências Exatas e da Natureza, como Física e Matemática, por exemplo, permanece muito abaixo da masculina.

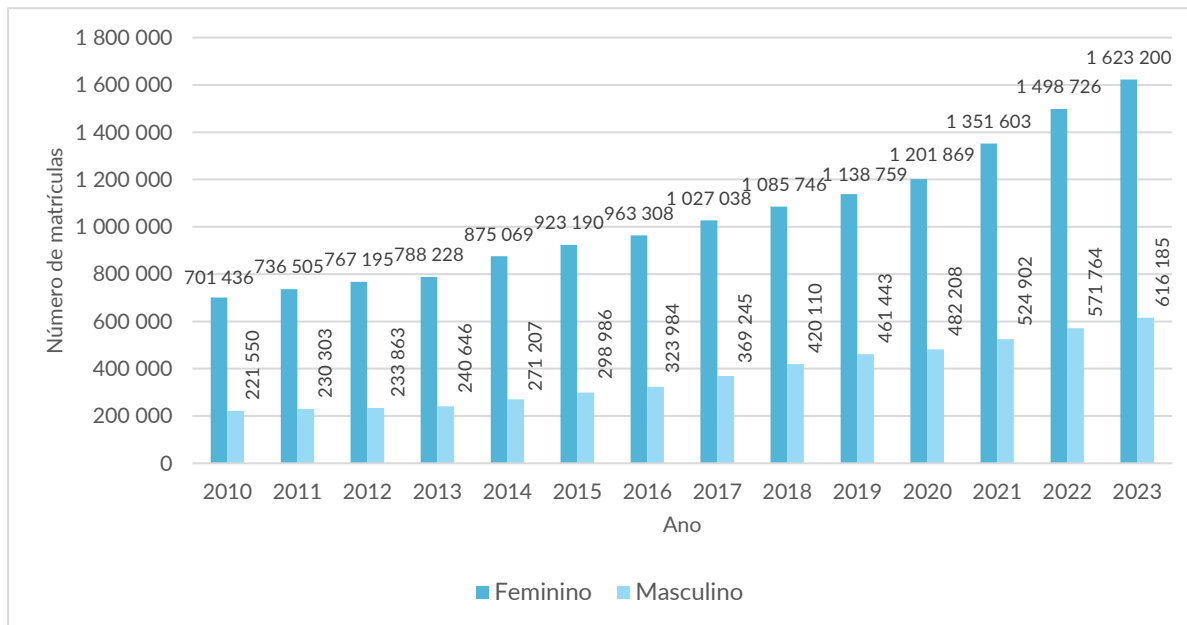
Gráfico 1. Número de matrículas nos cursos de graduação em (a) Física e (b) Matemática no período compreendido entre 2010 e 2023



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, s.d.), adaptado pelas autoras.

Em contrapartida, áreas tradicionalmente associadas ao cuidado, como os cursos da área de “Saúde e bem-estar”, apresentam predominância feminina, conforme evidenciado pelo Gráfico 2.

Gráfico 2. Número de matrículas nos cursos de graduação da área de “Saúde e Bem-estar” no período compreendido entre 2010 e 2023



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, s.d.), adaptado pelas autoras.

Essa realidade confirma que barreiras simbólicas e culturais continuam restringindo a inserção feminina em áreas estratégicas para o desenvolvimento científico e tecnológico.

2.3 A sociologia de Pierre Bourdieu aplicada ao campo escolar

A contribuição da escola para a construção das identidades de gênero que permeiam relações com as ciências e para o direcionamento de trajetórias profissionais pode ser aprofundada à luz da Teoria Social de Pierre Bourdieu. Seu arcabouço conceitual evidencia como as desigualdades se reproduzem de modo sutil, mas persistente, nas instituições escolares, naturalizando hierarquias sociais.

Entre os conceitos centrais de Bourdieu úteis para esta análise, destacam-se os de *habitus*, campo, capitais (econômico, cultural, social e simbólico) e violência simbólica. O *habitus* corresponde a disposições duráveis e transponíveis, incorporadas pelas experiências passadas, que orientam percepções e práticas de forma não consciente (Bourdieu, 1983). Trata-se de uma subjetividade socializada, que molda a maneira como os sujeitos percebem, sentem e agem em um determinado espaço social.

O conceito de campo refere-se a esse espaço social, que é estruturado com regras próprias e relativa autonomia, onde agentes e instituições ocupam posições específicas e disputam recursos e legitimidade. Cada campo possui uma lógica interna marcada pela distribuição desigual do que

Bourdieu denomina por capitais, que determinam as relações entre seus ocupantes - agentes - em termos de dominação, subordinação ou correspondência (Medeiros, 2007).

Os capitais — econômico, cultural, social e simbólico — são recursos socialmente valorizados que conferem poder e distinção. Sua distribuição desigual afeta diretamente as oportunidades de sucesso no interior do campo. Além disso, capitais podem ser convertidos entre si. No campo educacional, por exemplo, famílias utilizam recursos financeiros para garantir acesso a escolas de prestígio ou a professores particulares, convertendo capital econômico em capital cultural e simbólico. Esse acúmulo determina vantagens e orienta estratégias, muitas vezes inconscientes, para manter ou conquistar posições. A luta pelo acúmulo de capitais ocorre em níveis materiais, políticos e simbólicos, contrapondo agentes que buscam conservar a ordem dominante àqueles que tentam transformá-la (Thiry-Cherques, 2006).

A violência simbólica, por fim, manifesta-se na imposição de significados e normas dominantes, internalizados como naturais, inclusive pelas próprias vítimas (Thiry-Cherques, 2006). No contexto escolar, ela atua na reprodução de expectativas de gênero, influenciando desempenho, autoconfiança e escolhas profissionais.

Aplicada ao ensino das Ciências Exatas, a perspectiva bourdieusiana permite compreender como disposições sociais estereotipadas em relação ao gênero são legitimadas nas práticas escolares, afastando meninas das Ciências (Carlone, 2004). Entretanto, como argumenta Thiry-Cherques (2006), o *habitus* é passível de transformação; assim, mudanças nas práticas pedagógicas podem reconfigurar condições de participação e reconfigurar papéis de gênero (Archer et al., 2014).

3. Metodologia

O estudo se constitui como uma pesquisa qualitativa exploratória que tem como foco compreender significados, percepções e práticas a partir do olhar dos sujeitos investigados (Minayo, 2001). A escolha por este enfoque fundamenta-se na necessidade de compreender as nuances das relações de gênero no contexto escolar do ensino de Química, que não se expressam apenas em números, mas se materializam em discursos, gestos, interações e expectativas sociais.

A abordagem qualitativa conduziu à escolha de entrevistas semiestruturadas como método de coleta de dados (Manzini, 2004). Foram entrevistados dois docentes de Química atuantes em Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sendo um homem e uma mulher. A escolha dos professores entrevistados baseou-se no fato de que ambos já atuavam em escolas parceiras de um projeto de pesquisa e extensão universitária em ensino de Química para meninas, desenvolvido pelas autoras, e estavam em processo de realização do curso de Mestrado em Ensino de Química à época da realização da entrevista.

Suas participações nos projetos indicaram o envolvimento prévio com a problematização do ensino escolar de Química para meninas, o que, a partir de nossas perspectivas, lhes conferiria uma maior sensibilidade em relação à temática da pesquisa. Além disso, a seleção considerou a

diversidade de gênero entre os entrevistados, permitindo a análise das respostas sob diferentes perspectivas. Outro critério importante foi o fato de serem professores engajados com suas formações continuadas, o que tende a ampliar seus olhares críticos sobre o ambiente escolar. Considerou-se que, devido a essas características, suas experiências e reflexões pudessem ser contributivas para respostas alinhadas aos objetivos exploratórios desta pesquisa.

As entrevistas foram conduzidas, sem limite de tempo para resposta, a partir das perguntas norteadoras apresentadas na Tabela 1.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro do ano de 2022, por meio de videoconferência e gravadas com a prévia autorização dos entrevistados para que as respostas pudessem ser analisadas posteriormente. A escolha pela realização das entrevistas de maneira remota se deu principalmente pelo contexto ainda persistente da pandemia de Covid-19 (Puente, 2022; Rocha, 2022).

Após a realização das entrevistas com os docentes, foi feita a transcrição integral do material, seguida do tratamento e análise dos dados. Optou-se pela análise de conteúdo do tipo temática, fundamentada no método proposto por Laurence Bardin (2020). A autora define esse procedimento como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens, cujo propósito é possibilitar inferências sobre as condições de produção – ou, eventualmente, de recepção – a partir de indicadores previamente estabelecidos.

Tabela 1. Perguntas direcionadoras da entrevista semiestruturada com os docentes

N.º da pergunta	Texto da Pergunta
1	Você consegue identificar determinados comportamentos provenientes de professores que acabam desmotivando ou afastando as meninas das matérias das Ciências Exatas e da Natureza?
2	Você percebe que outros funcionários, como os inspetores*, exercem influência sobre o comportamento social das meninas e meninos no ambiente escolar? De que maneira isso ocorre?
3	Nas suas aulas de Química na escola, você consegue perceber se existe uma predominância das falas dos meninos em relação às meninas durante os debates sobre os conteúdos? Eles costumam participar mais do que elas? Como é essa interação?
4	Em relação às dúvidas sobre o conteúdo, as meninas costumam expor suas dúvidas durante a aula ou preferem falar em um momento mais individual? Você percebe que os meninos se sentem mais à vontade para expor suas dúvidas durante o momento da aula?
5	Durante a dinâmica de sala de aula, você pensa em alguma estratégia que possa valorizar a fala de meninas de modo que elas se sintam mais à vontade para dialogar sobre a matéria durante o momento de discussão?
6	Você acredita que a escola tenha um papel fundamental na construção da identidade profissional dos alunos? De que maneira?

*Profissionais responsáveis pela organização social durante o período escolar.

O processo analítico seguiu as três etapas estruturais da Análise de Conteúdo: (1) Pré-análise; (2) Categorização; e (3) Tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu na preparação dos materiais, com leitura exploratória para identificar elementos relevantes e formular hipóteses e questões norteadoras. Na sequência, realizou-se a exploração do material, envolvendo a

codificação e categorização de unidades de significado – palavras, frases ou trechos – agrupadas de forma temática, conceitual ou empírica. Segundo Bardin (2020), as categorias devem apresentar exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e objetividade, assegurando consistência interna e confiabilidade nos resultados.

A última etapa consistiu na análise interpretativa dos dados, buscando relacionar os padrões observados aos referenciais teóricos e às questões da pesquisa. Essa abordagem possibilitou identificar dois eixos temáticos centrais ou categorias, assim como subcategorias, conforme explicitado na Tabela 2. Tais categorias não se manifestam de forma isolada, mas frequentemente se entrelaçam, reforçando práticas e discursos que limitam a participação feminina nas Ciências Exatas e da Natureza.

A constituição das categorias de análise se deu a partir das associações encontradas ao longo das respostas da entrevista e sua interpretação à luz da Teoria Social de Pierre Bourdieu. Foram considerados os fatores definidos como os principais articuladores das relações sociais constituintes do *habitus* no campo educacional, tendo a escola como agente institucional.

Tabela 2. Categorias e subcategorias constituídas a partir da análise das entrevistas.

Categoria	Subcategoria
1 Visão estereotipada da mulher sob a ótica patriarcal	-
2 Violência Simbólica	Dominação masculina
	Acúmulo de capitais

No referencial bourdieusiano, a dominação masculina é entendida como uma forma específica de violência simbólica, operando de maneira invisível e naturalizada a fim de manter a subordinação das mulheres. Essa lógica se sustenta por meio de instituições como o Estado, a escola e a família, que transmitem e reforçam normas e expectativas de gênero. Tais instituições contribuem para legitimar papéis sociais atribuídos às mulheres – frequentemente associados ao cuidado, à vida privada e a determinadas profissões – como se fossem escolhas individuais, quando, na realidade, são construções históricas e sociais que delimitam suas possibilidades de atuação (Gomes, 2016).

A visão estereotipada das funções femininas constitui, portanto, uma expressão concreta dessa dominação simbólica, operando em nível cultural e funcional. Ela se manifesta na cristalização de padrões que definem o que é “apropriado” para as mulheres, restringindo suas aspirações e perpetuando desigualdades no acesso a espaços de poder e prestígio.

É importante ressaltar que, por mais que as categorias e subcategorias escolhidas para realizar a análise de conteúdo sejam poucas, são um tanto complexas no que tange às ideias da visão estereotipada da mulher e a violência simbólica no âmbito da dominação masculina. Os conceitos, em um primeiro momento podem ser confundidos como sinônimos, porém, não são. Enquanto a dominação masculina de Bourdieu oferece um arcabouço teórico abrangente para entender a estrutura de poder de gênero na sociedade, a visão estereotipada de funções femininas é uma

manifestação específica dessa dominação. Ambas estão relacionadas, mas a primeira opera no nível estrutural e simbólico, enquanto a segunda atua no nível cultural e funcional, reforçando papéis sociais e profissionais.

4. Resultados e discussão

A partir das entrevistas, alguns excertos serão apresentados e discutidos a seguir, pois simbolizam as dimensões de cada categoria e subcategoria de forma exemplar.

4.1 Visão estereotipada sob a ótica patriarcal

As escolhas profissionais são influenciadas pelo contexto histórico e pelas relações sociais, marcadas por construções de poder entre homens e mulheres. A lógica patriarcal atribuía à mulher a dedicação exclusiva à esfera doméstica, e mesmo com sua inserção no trabalho formal, os papéis ligados ao cuidado foram transferidos para o espaço público (Giddens, 1996).

Na primeira questão, a Professora declara tal lógica ao destacar que as alunas demonstram interesse por diversas carreiras, mas costumam apresentar adesão ao padrão patriarcal:

O foco delas...não é que não exista...existem meninas que querem ir para as carreiras militares, mas é um número bastante reduzido, o foco delas é mesmo assim... área da saúde... a universidade, mas pensando muito nas carreiras como assistente social, psicologia, algo voltado para as artes, né? Então esse discurso, vai de encontro e reforça essa questão de você não se sentir pertencente àquele ambiente de Ciências mesmo.
(Professora)

Analisando o contexto histórico, o ingresso às Forças Armadas no Brasil sempre foi predominantemente masculino. O argumento mais atual e que reflete esse fenômeno é que, apenas no ano de 2022, o Colégio Naval, instituição de ensino secundário militar localizada no Rio de Janeiro, começou a aceitar meninas em seu concurso de acesso. Porém, das 129 vagas abertas naquele ano, apenas 12 eram destinadas ao sexo feminino (Comando do 5º Distrito Naval, 2022; Tayão, 2023). As relações de poder e a institucionalização de que as mulheres não deveriam ocupar determinados espaços podem ter feito com que as mulheres se afastassem das carreiras militares. De acordo com Meireles e Rolim (2024), “as mulheres foram incansavelmente subestimadas e impedidas de realizar qualquer atividade considerada de natureza masculina, principalmente as de caráter intelectual” (p. 4).

Além disso, a Professora traz a percepção de que o objetivo profissional das meninas está voltado para as carreiras da saúde, como serviço social e psicologia. Como já vínhamos sinalizando, esse é o estereótipo principal no que diz respeito à divisão das carreiras “femininas” e “masculinas”. O discurso associado a ele é o de que essa é a vocação “natural” das mulheres por conta da relação com a maternidade. Porém, tal relato não se trata apenas de uma percepção, mas é confirmado pelos dados já apresentados nas Figuras 1 e 2. Efetivamente, retrata-se, assim, o panorama do Ensino Superior no Brasil: mulheres são maioria nas graduações ligadas ao “cuidado”, enquanto

homens são maioria nos cursos que envolvem Ciências Exatas e Tecnologias. Reforça-se, assim, o argumento de Meireles e Rolim (2024) de que as atividades consideradas de caráter intelectual mais complexo são “masculinas”.

Em um outro trecho, a Professora narra diálogos que ocorreram em sala com seus alunos e que julgou pertinente valorizar, pois reforçavam a reprodução dos estereótipos de gênero e a imposição dos papéis que a mulher exerce na sociedade. Ela diz que, durante a formação de grupos para um experimento de Química, alguns alunos organizaram-se entre si, sem a presença de meninas no grupo. No dia da apresentação, informaram à Professora que não haviam trazido o material. Ao questioná-los, ela ouviu como justificativa que “no grupo, não tinha nenhuma menina”. Surpresa, ela questionou-os, incentivando-os a explicar melhor a justificativa. Os estudantes, então, responderam que as meninas “dizem pra gente o que a gente tem que fazer e o que a gente não tem que fazer, quando a gente tem que fazer, como a gente tem que fazer”. A fala gerou um momento de debate espontâneo na turma: uma aluna interveio dizendo que era necessário discutir aquilo; outra questionou, com ironia, se haviam se tornado “mães” dos colegas. A Professora, percebendo a importância do tema, decidiu priorizar a conversa, adiando o experimento para a aula seguinte, de forma a aproveitar a oportunidade para a reflexão coletiva sobre a questão levantada.

Mais uma vez, é possível perceber a visão estereotipada sobre a mulher, nesse caso, sobre as meninas, colegas de classe. A indagação feita por elas através da fala “Viramos mães de vocês?” traz novamente a visão da mulher como uma figura materna, que tem seus atributos ligados à organização, responsabilidade e cuidado sobre o outro. Além disso, é importante ressaltar a questão da invisibilidade do trabalho feminino associada às falas dos alunos. A dependência de habilidades atribuídas às mulheres é normalizada a ponto de se tornar um motivo para sua própria inação, revelando a maneira como homens podem se colocar em posição de passividade sem refletir sobre suas próprias responsabilidades.

Um ponto a se destacar é de como a Professora foi perspicaz ao utilizar o episódio como um potencial transformador das relações de gênero, expondo e discutindo os estereótipos. O fato de a Professora ter se atentado de que aquele era um momento oportuno pode ter garantido aos alunos a oportunidade de refletir sobre como estão reproduzindo papéis que reforçam as desigualdades.

4.2. Violência simbólica

4.2.1 Dominação masculina

Ao ser questionado se percebia alguma influência exercida por outros funcionários sobre o comportamento social das alunas no espaço escolar (pergunta 2), o Professor respondeu que essa influência é exercida por todos. Ele destacou que, assim como a maioria dos servidores, trabalha em uma escola próxima de sua residência, localizada na mesma comunidade onde vive, e, por isso, conhece todos os moradores. Nesse contexto, observa-se que as relações entre funcionários e estudantes não se restringem ao ambiente escolar, uma vez que professores e demais trabalhadores também são vizinhos das alunas. Essa proximidade, segundo ele, reforça certos

discursos dirigidos às meninas, pautados em padrões de comportamento que devem ser seguidos por elas para evitar estigmatizações.

O Professor relatou que, frequentemente, as estudantes são orientadas a “serem boazinhas” e a se comportarem da maneira considerada adequada, evitando atitudes ou falas que possam “transparecer” características associadas a determinados estigmas. Essa visão, segundo ele, está relacionada à ideia de que as mulheres precisam seguir um perfil socialmente aceito, no qual não podem falar certas coisas, questionar ou se posicionar de forma crítica, devendo, ao contrário, ajustar-se a um padrão de docilidade e conformidade. Na obra *A Dominação Masculina*, Bourdieu (2022) afirma que as mulheres são constituídas como objetos simbólicos, cujo “ser” depende do olhar e da validação dos outros. Na fala do Professor, isso é evidente na ideia de que as meninas da comunidade devem “ser boazinhas”, “se comportar nesse padrão”, e evitar comportamentos que as revelem “ser desse tipo ou daquele tipo”. Essas imposições demonstram como as mulheres são percebidas menos como sujeitos autônomos e mais como objetos que devem atender às expectativas simbólicas de um “padrão feminino”.

4.2.2 Acúmulo de capitais

Diferentemente da anterior, a dominação causada pelo acúmulo de capitais por parte dos agentes do campo é um tipo de violência que não atinge apenas as mulheres. Os professores entrevistados, ao serem questionados se percebem discursos de outras pessoas da escola que podem desincentivar o ingresso de meninas às Ciências Exatas, deram respostas semelhantes. A Professora destacou que não apenas homens, mas também mulheres docentes reforçam discursos de desincentivo, sobretudo em relação às Ciências Exatas: “é um comportamento não só para as meninas, mas elas são as mais afetadas... reforçar o discurso de que as Ciências Exatas são muito difíceis”. Tal tipo de afirmação, ao naturalizar a dificuldade e associar o fracasso ao esforço individual e habilidade intelectual, afasta especialmente as alunas, que passam a não se reconhecer como capazes de ocupar esse espaço.

O Professor, por sua vez, ampliou o diagnóstico, ressaltando que “o desincentivo não é só em Ciências da Natureza... a falta de incentivo é para qualquer carreira ligada ao ensino”. Essa fala demonstra como o capital cultural e simbólico dos docentes, legitimado pela posição de autoridade no campo escolar, pode reforçar hierarquias de saberes que desmotivam os estudantes. Entretanto, o Professor diz que:

É uma luta diária convencer os alunos de que a gente precisa desenvolver conhecimento teórico, prático, associar o conhecimento acadêmico e escolar com a realidade local porque esse conhecimento vai ajudar a gente a compreender a nossa realidade e a universidade tem a possibilidade de ajudar a gente na nossa dificuldade cotidiana.

A fala do Professor se remete à relação entre a universidade e a escola por meio do projeto de ensino de Química e evidencia como o acúmulo de capitais proporcionado por essa relação

pode ser utilizado de forma emancipadora. Ao relacionar o conhecimento teórico e prático à realidade local, ele utiliza seu capital cultural para desmistificar as Ciências e dar-lhes novos significados, apresentando-as como ferramentas para compreender e transformar a vida cotidiana. Nesse movimento, recorre também ao capital simbólico, legitimando o valor do saber acadêmico e atribuindo à Ciência a promoção de empoderamento e emancipação, especialmente para grupos historicamente marginalizados, como mulheres e estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos, como é o seu caso.

Entretanto, o potencial emancipador desse processo depende da articulação do conhecimento do professor e a realidade sociocultural dos alunos, o que é mediado pelo *habitus*. Quando não há diálogo com o repertório dos alunos, os saberes dos professores correm o risco de se constituir apenas como capital simbólico, distante da prática transformadora. A verdadeira emancipação ocorre quando o conhecimento é situado e permite aos estudantes ressignificar sua própria realidade.

5. Considerações Finais

A pesquisa evidenciou, à luz da Teoria Social de Pierre Bourdieu, que o campo escolar exerce influência decisiva na construção das identidades de gênero e nas escolhas profissionais dos estudantes, o que pode contribuir para o afastamento das meninas das Ciências Exatas e da Natureza. As entrevistas com os professores mostraram que as escolas, enquanto espaço social estruturado, atuam tanto na reprodução de desigualdades quanto como agente de transformação em potencial.

Os resultados apontam que, por meio de práticas pedagógicas, relações de poder e expectativas sociais, a escola molda o *habitus* de alunas e alunos, reforçando estereótipos de gênero e legitimando, muitas vezes de forma inconsciente, a violência simbólica. Esse processo direciona as meninas para áreas tradicionalmente associadas ao cuidado e à docência por meio do capital simbólico ligado ao universo masculino. Por outro lado, os meninos também podem ser afetados pela mesma lógica, porém a partir de outros capitais simbólicos dos professores.

Entretanto, o estudo também destacou, por meio da ação intencional dos professores, o potencial da escola como espaço de transformação das lógicas de gênero. Ao promover práticas pedagógicas equitativas e políticas educacionais inclusivas, é possível desconstruir estereótipos, democratizar o acesso e ampliar as oportunidades para que meninas ingressem e se destaquem nas Ciências Exatas e da Natureza. Conclui-se, portanto, que reconhecer a escola como espaço de reprodução e transformação social é fundamental para construir um ambiente educativo mais justo e igualitário.

Referências bibliográficas

Archer, Louise, DeWitt, Jennifer, & Willis, Beatrice. (2014). Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital, and power. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 1–30.
<https://doi.org/10.1002/tea.21122>

- Bardin, Laurence (2020). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bourdieu, Pierre (1983). Esboço de uma teoria da prática. In Renato Ortiz (Eds.), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (pp. 32–72). Olho D'Água.
- Bourdieu, Pierre (2022). *A dominação masculina* (M. H. Kühner, Trad., 20.^a ed.). Bertrand Brasil.
- Butler, Judith (2008). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (R. Aguiar, Trad., 2.^a ed.). Civilização Brasileira.
- Carlone, Heidi B. (2004). The cultural production of science in reform-based physics: Girls' access, participation, and resistance. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 392–414. <https://doi.org/10.1002/tea.20006>
- Ciampa, Antônio (2012). A identidade. In Silvia Lane (Eds.), *Psicologia social: O homem em movimento* (pp. 58–74). Brasiliense.
- Comando do 5º Distrito Naval. (2022). *O Colégio Naval, instituição de ensino médio da Marinha, abre vagas para ambos os sexos pela primeira vez*. Ministério da Defesa. <https://www.marinha.mil.br/com5dn/node/1333>
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (2025, agosto). *Plataforma integrada Carlos Chagas*. CNPq. <http://bi.cnpq.br/painel/fomento-cti/index.html>
- Giddens, Anthony (1996). *Para além da esquerda e da direita* (A. Hattnher, Trad.). UNESP.
- Gomes, Renata N. (2016). Teorias da dominação masculina: Uma análise crítica da violência de gênero para uma construção emancipatória. *Libertas: Revista de Pesquisa em Direito*, 2(1). <https://periodicos.ufop.br/libertas/article/view/292>
- Hannák, Aniko, Joseph, Kenneth, Larremore, Daniel B., & Cimpian, Andrei. (2023). Field-specific ability beliefs as an explanation for gender differences in academics' career trajectories: Evidence from public profiles on ORCID.org. *Journal of Personality and Social Psychology*, 125(4), 681–698. <https://doi.org/10.1037/pspa0000348>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo da educação superior*. IBGE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (s.d.). *Painel estatístico do censo da educação superior*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>
- Manzini, Eduardo J. (2004). Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. In *Anais do 2º Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos* (pp. 1–10). Universidade do Sagrado Coração. CD-ROM.
- Martinez, Joan (2022). *The long-term effects of teachers' gender stereotypes* (Preprint). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.08220>
- Medeiros, Cristina (2007). *A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965–2004)* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/13662>
- Meireles, Evelyn C., & Rolim, Carmem Lucia A. (2024). Mulheres nas ciências da natureza: Desafios na construção de carreira científica. *Debates em Educação*, 16(38), e16533. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16533>
- Minayo, Maria C. (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (2.^a ed.). Vozes.
- Muraro, Rose M. (1993). *A mulher no terceiro milênio: Uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro* (3.^a ed.). Record; Rosa dos Tempos.

- Narvaz, Martha (2006). A história das desigualdades de gênero. In T. Negrão (Ed.), *Violência contra a mulher: As políticas públicas de âmbito municipal* (pp. 23–28). Prefeitura Municipal de Cachoeirinha.
https://amauc.org.br/uploads/sites/574/2023/06/1535509_A_historia_das_desigualdades_de_genero.pdf
- Narvaz, Martha G., & Koller, Silvia H. (2006). Famílias e patriarcado: Da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 49–55. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>
- Nogueira, Cláudio M., & Nogueira, Maria A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15–35.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>
- Olinto, Gilda (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, 5(1), 68–77. <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>
- Paulino-Pereira, Fernando C., Santos, Lara G. A., & Mendes, Sarah C. C. (2017). Gênero e identidade: Possibilidades e contribuições para uma cultura de não violência e equidade. *Psicologia & Sociedade*, 29, e172013. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29172013>
- Puente, Beatriz (2022, novembro 9). *Cidade do Rio tem alta de casos de Covid-19 com nova subvariante da Ômicron*. CNN Brasil. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/rio-tem-alta-de-casos-de-covid-19-com-nova-subvariante-da-omicron/>
- Rocha, Ligia (2022, novembro 28). *O que explica o aumento de casos de Covid-19 no Brasil*. CNN Brasil. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/o-que-explica-o-aumento-de-casos-de-covid-19-no-brasil/>
- Scott, Joan (1989). Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. In J. Scott, *Gender and the politics of history* (C. R. Dabat & M. B. Ávila, Trans.). Columbia University Press.
- Sulla, Francesco, Agueli, Barbara, Lavanga, Andreana, Mada Logrieco, Maria G., Fantinelli, Stefania, & Esposito, Ciro (2025). Analysis of the development of gender stereotypes and sexist attitudes within a group of Italian high school students and teachers: A grounded theory investigation. *Behavioral Sciences*, 15(2), 230. <https://doi.org/10.3390/bs15020230>
- Tayão, Rafaela (2023, fevereiro 8). *Colégio Naval recebe alunas pela primeira vez*. Agência Marinha de Notícias. <https://www.agencia.marinha.mil.br/especial/colégio-naval-recebe-alunas-pela-primeira-vez>
- Thiry-Cherques, Hermano R. (2006). Pierre Bourdieu: A teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, 40(1), 27–55. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>
- Torrão Filho, Amílcar (2005). Uma questão de gênero: Onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu*, 24, 127–152. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332005000100007>

Dificuldades de aprendizagem no contexto universitário: Uma análise sobre as perspetivas dos estudantes do ensino público malanjino

Paulo Cabeto*

Tomásia Morais**

Universidade Católica Portuguesa, Portugal

Esmeralda Lulu***

Universidade Rainha Njinga a Mbande, Angola

Ageu Serrote****

Universidade do Minho, Portugal.

Resumo

O presente estudo aborda questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem no contexto universitário de Malanje (Angola), com enfoque específico nas percepções dos estudantes de uma instituição pública, identificada pelo codinome “Faculdade Lilás”. A pesquisa prioriza a visão dos discentes, evitando, por ora, envolver os demais intervenientes do processo educativo. Dessa forma, busca-se compreender, a partir do olhar da classe mais afetada diretamente pela problemática em análise, os fatores que impactam negativamente o desempenho académico no subsistema de ensino superior angolano. Trata-se de um estudo fundamentado na abordagem quantitativa, no qual foram aplicados inquéritos a estudantes de cursos de licenciatura em Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Educação. Os dados mostram que as dificuldades de aprendizagem persistem em todos os cursos analisados. Os problemas mais comuns incluem a adaptação discente aos métodos de ensino aplicados pelos professores, dificuldades de compreensão dos conteúdos programáticos, assim como dificuldades de fórum económico-financeiro, que, como se constatou, afetam a assiduidade e o desempenho académico dos estudantes. O estudo procura, igualmente, contribuir para o desenvolvimento de estratégias a nível da Faculdade Lilás que possam mitigar os obstáculos identificados, promovendo, desse modo, uma aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, andragogia, ensino superior, Malanje

Learning difficulties in the university context: An analysis of the perspectives of public education students in Malanje

Abstract

The present study addresses issues related to learning difficulties in the university context of Malanje (Angola), with a specific focus on the perceptions of students from a public institution, referred to by the pseudonym “Lilac Faculty.” The research prioritises the students’ perspectives, temporarily excluding other stakeholders in the educational process. Thus, it seeks to understand, from the viewpoint of the group most directly affected by the issue under analysis, the factors that

* Email: s-pcabeto@ucp.pt; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8111-3337>

** Email: tomasiam@hotmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1604-955X>

*** Email: esmerll2022@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4623-1177>

**** Email: ageu2016@outlook.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9747-8136>

negatively impact academic performance in the Angolan higher education subsystem. This is a study based on a quantitative approach, in which surveys were conducted among students enrolled in undergraduate programs in Health Sciences, Social and Human Sciences, and Educational Sciences. The data show that learning difficulties persist across all the courses analysed. The most common issues include students' adaptation to teaching methods applied by professors, difficulties in understanding the program content, and economic-financial challenges, which, as observed, affect students' attendance and academic performance. The study also aims to contribute to the development of strategies within the Lilac Faculty that can mitigate the identified obstacles, thereby promoting more inclusive and effective learning.

Keywords: learning difficulties, andragogy, higher education, Malanje

Introdução

As dificuldades de aprendizagem constituem um dos temas mais debatidos na literatura educativa contemporânea, sobretudo quando se trata do ensino superior. No ensino superior, as dificuldades de aprendizagem adquirem especificidades próprias, resultantes das exigências académicas mais complexas, maior autonomia e diferentes dinâmicas sociais.

As dificuldades de aprendizagem são influenciadas por múltiplos fatores que interagem entre si. No plano cognitivo, destacam-se défices na memória de trabalho (Swanson, 1993). No plano contextual, ambientes familiares desfavoráveis limitam as oportunidades de aprendizagem (Bronfenbrenner, 1979). No plano emocional e comportamental, a ansiedade, a baixa autoestima e transtornos como o TDAH prejudicam a atenção e a autorregulação (Barkley, 2015). Finalmente, fatores escolares como métodos de ensino inadequados agravam ainda mais as dificuldades.

Os efeitos das dificuldades de aprendizagem vão muito além do rendimento escolar. Do ponto de vista académico, podem resultar em atraso curricular, repetência e evasão (Lerner, 2015). Do ponto de vista socioemocional, podem gerar sentimentos de inadequação, isolamento e ansiedade (Souza & Cordeiro, 2025). As dificuldades e a aprendizagem ao longo do processo formativo podem resultar em limitações no acesso ao mercado de trabalho e contribuir para processos de exclusão social (Kavale & Forness, 2000).

No caso angolano, a questão ganha contornos específicos. O aumento do número de estudantes no ensino público não tem sido acompanhado de forma proporcional por melhorias na infraestrutura, nos recursos pedagógicos e na formação contínua dos docentes.

Estudos apontam ainda para fatores como a deficiente preparação pré-universitária, a escassez de bibliotecas e laboratórios, bem como a limitada literacia digital como obstáculos que se refletem diretamente no desempenho académico. Esses aspetos também se fazem presentes no contexto malanjino, porquanto as macrolimitações estruturais do país se refletem nas IES da província de forma visível.

A pertinência deste estudo reside, portanto, em analisar as dificuldades de aprendizagem a partir das perspetivas dos estudantes do ensino público em Malanje, de modo a compreender-se as principais barreiras que comprometem a qualidade da formação e a equidade no acesso ao conhecimento. A pesquisa pretende, dessa forma, contribuir para o debate académico, bem como

fornecer subsídios para a formulação de estratégias institucionais que possam mitigar os problemas identificados.

Enquadramento teórico

Dificuldades de aprendizagem

Azevedo (2021) realizou uma revisão bibliográfica sobre dificuldades de aprendizagem, envolvendo estudantes, professores e famílias. O estudo incidiu sobre a definição, causas, tipos e estratégias de superação, destacando que as dificuldades de aprendizagem são fenómenos multifatoriais, de carácter transitório, que podem ser superados através de estímulos e práticas pedagógicas adequadas.

O termo “dificuldades de aprendizagem” foi criado em 1962 por Samuel Kirk e refere-se aos obstáculos que afetam processos de aprendizagem sem deficiência aparente. Trata-se de um tema frequente em Educação e em Psicologia, indicando dificuldades na aquisição de conhecimento e a necessidade de intervenções (Assunção & Freitas, 2019).

De acordo com Azevedo (2021), a aprendizagem compreende três funções fundamentais:

- a) **Psicodinâmica:** associação que o cérebro realiza diante de cada situação de aprendizagem;
- b) **Integridade emocional:** capacidade de manter a atenção e o foco;
- c) **Assimilação neuronal:** síntese e organização da informação.

Diversas teorias procuram explicar este fenómeno. A Teoria da Integração Académica e Social, de Tinto (1975, 1994), defende que o sucesso ou insucesso académico não decorre apenas das competências cognitivas, mas também da integração do estudante na vida académica e social da instituição. Por sua vez, a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) enfatiza a importância da motivação intrínseca, da autonomia e do sentimento de pertença.

O Modelo de Autorregulação da Aprendizagem (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2000) sustenta que a autorregulação é crítica no ensino superior, dada a independência exigida nesta fase. Já a Teoria da Carga Cognitiva (Sweller, 2024) afirma que a sobrecarga de informações e tarefas complexas prejudica a memória de trabalho e pode afetar a aprendizagem.

A Teoria da Transição Académica (Chickering & Reisser, 1993; Schlossberg, 1981) acrescenta ainda que a passagem do ensino médio para o superior pode gerar dificuldades de adaptação, relacionadas com ajustamentos emocionais, sociais e cognitivos.

Mencione-se também a Teoria Andragógica, desenvolvida por Knowles (1980) nos anos 1970, que parte do pressuposto de que os adultos são aprendizes autônomos, motivados intrinsecamente e orientados para a aplicação prática do conhecimento. As experiências prévias, a necessidade de relevância imediata do conteúdo e a participação ativa no processo de aprendizagem são elementos centrais. No contexto do ensino superior, portanto, muitas dificuldades emergem quando as metodologias docentes não dialogam com essas necessidades (Merriam et al., 2020).

Smith e Strick (2001), citados por Azevedo (2021), sistematizam nove tipos de dificuldades: i) fraca capacidade de atenção; ii) dificuldade em seguir instruções; iii) imaturidade social; iv) dificuldades na conversação; v) inflexibilidade; vi) fraco planeamento e organização; vii) distração; viii) falta de destreza; ix) falta de controlo dos impulsos.

Influência do ambiente socioeconómico na aprendizagem

O ambiente socioeconómico impacta expressivamente no processo de aprendizagem e, geralmente, destaca-se como o estabilizador da disposição, da receção e do desenvolvimento de conhecimentos no indivíduo no processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário. O acesso a recursos económicos concorre para que os estudantes no contexto universitário consigam, mais facilmente, alcançar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

As condições socioeconómicas influenciam e pesam sobre a vida académica dos estudantes (Magalhães et al., 2024). Reconhece-se, portanto, que os aspetos socioeconómicos alteram a configuração do percurso académico do estudante, porquanto os estudos dão conta que:

Na universidade, questões que abordam o ensino e a aprendizagem buscam distinguir fatores que contribuem e/ou dificultam a concretização do processo considerado como sendo modificação ou elaboração da estrutura cognitiva, estabelecendo novas ou revisando categorias prévias, promovendo seu inter-relacionamento de categorias ou características, reportando-se à dimensão social. (Vantroba, 2020, p. 6)

Assim, compreende-se que a aprendizagem resulta do processo de aquisição de conhecimentos obtidos a partir de uma educação sistematizada, que, por regra, é constituída por diferentes fatores, envolvendo os fatores socioeconómicos (Rodrigues et al., 2021). Portanto, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário associa-se, frequentemente, à renda e às pré-condições sociais dos estudantes e/ou das suas famílias (Melo & Bertagna, 2016, citados em Rodrigues et al., 2021).

Contudo, vale salientar que o ambiente socioeconómico não é o único fator que influencia a aprendizagem. O rendimento escolar, por exemplo, é um dos indicadores da aprendizagem que se materializa mediante a articulação de vários fatores, envolvendo, a par dos recursos económicos, responsabilidade individual, o capital cultural, o ambiente familiar, dentre outros elementos.

Contexto universitário angolano

O Ensino Superior é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos que visam a formação de quadros e técnicos de alto nível, a promoção e a realização da investigação científica e da extensão universitária com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana (Lei n.º 32/20 de 12 de agosto).

A trajetória da Educação em Angola é marcada por duas grandes filosofias de desenvolvimento (Julião, 2019):

- a) 1978-1991: implementação do primeiro Sistema de Educação pós-independência, com princípios de democratização e gratuidade alargada;
- b) Educação a partir de 2002: promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro), que introduziu a democratização e a gratuidade limitada, favorecendo também o crescimento de instituições privadas.

Segundo Julião (2019), a história recente pode ainda ser segmentada em três períodos: i) 1975–1990: primeira reforma educativa e diagnóstico do sistema; ii) 1991–2001: conceção do novo sistema de educação e aprovação da Lei n.º 13/01; iii) 2002–2012: segunda reforma educativa, com implementação efetiva do novo sistema.

O ensino superior em Angola teve início em 1962, com a criação dos Centros de Estudos Universitários, ligados a institutos de investigação. Após a independência, este setor conheceu uma expansão progressiva, resultando na consolidação de várias universidades de prestígio, como a Universidade Agostinho Neto, a Universidade Católica de Angola, a Universidade Jean Piaget e a Universidade Lusíada (Pereira, 2021).

Este crescimento ocorre em paralelo com as reformas educativas, sociais, políticas, económicas e culturais que visam adequar Angola aos desafios da sociedade contemporânea. Nesse processo, a noção de escola por competências surge nos anos 1990, mas o termo “competência” ainda não é amplamente incorporado no vocabulário pedagógico nacional, apesar da 2.ª Reforma Educativa (2002-2015) e do compromisso internacional com a Declaração de Incheon e a Agenda 2030 (Ngungui, 2019).

Aprendizagem no ensino superior

Estudos de Almeida (2002) reforçam a importância de compreender a aprendizagem como um processo contínuo e pessoal de construção do conhecimento, no qual o estudante desempenha um papel ativo. Contudo, muitas instituições de ensino superior angolanas continuam a reproduzir práticas clássicas de ensino, nas quais o professor assume o papel de “detentor do saber”, transmitindo conteúdos sem considerar suficientemente o sujeito da aprendizagem (Ngungui, 2019).

Esta realidade convoca tanto a revisão de práticas pedagógicas quanto a integração de contributos de diferentes áreas do saber como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia da Educação, dentre outras. Neste sentido, Assunção e Freitas (2019) sublinham a importância da formação contínua dos docentes e da utilização de recursos adaptados, de modo a favorecer a inclusão e superar barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, o estatuto social associado à universidade permanece uma motivação predominante. Para muitos angolanos, ser universitário é sinónimo de distinção social e de superioridade face ao seu meio, revelando uma perceção enviesada do valor do ensino superior (Brás, 2022). Ser universitário em Angola é muitas vezes ser politicamente correto e proibido de

pensar de forma diferente. Nota-se uma grande resistência à diversidade de opiniões, sendo frequente confundir divergências científicas com conflitos pessoais, o que limita a construção de uma verdadeira cultura crítica e plural (Brás, 2022).

Estratégia metodológica

O estudo fundamenta-se na abordagem quantitativa como estratégia metodológica. A metodologia quantitativa apresenta-se como um processo/estratégia metodológica que envolve a recolha de dados numéricos, sustentado por uma relação de natureza dedutiva entre teoria e investigação, e, sobretudo, orientado por uma conceção objetiva da realidade social (Bryman, 2012).

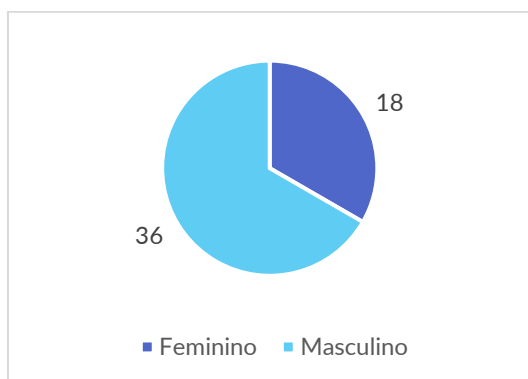
Recorreu-se a este paradigma pelo fato de se procurar realizar uma análise comparativa entre os dados empíricos recolhidos nas três categorias de cursos analisadas na pesquisa. A abordagem quantitativa possibilitou a quantificação das percepções dos inquiridos, permitindo identificar padrões, diferenças e semelhanças de forma sistemática.

Além disso, este paradigma oferece maior objetividade na interpretação dos resultados, uma vez que se baseia em indicadores mensuráveis que reduzem a margem de subjetividade. Assim, a utilização do método quantitativo contribuiu para sustentar as inferências mais consistentes sobre a realidade estudada, garantindo maior fiabilidade e validade dos resultados. Ademais, estabeleceu-se relações entre variáveis relevantes para o problema em análise.

Discussão dos resultados

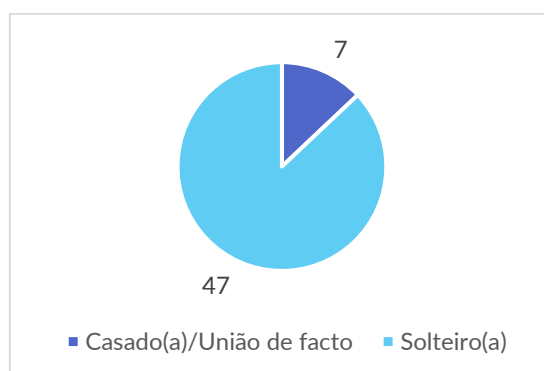
A discussão dos resultados fundamenta-se numa perspetiva de análise comparativa, na medida em que se pretendeu identificar padrões, frequências, semelhanças, assim como contrastes nas respostas dos estudantes. Procurou-se, igualmente, correlacionar os resultados empíricos com os referenciais teóricos abordados.

Gráfico 1. Género dos participantes

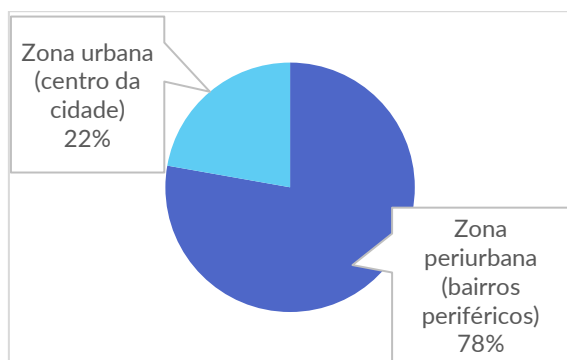


Fonte: Dados da pesquisa.

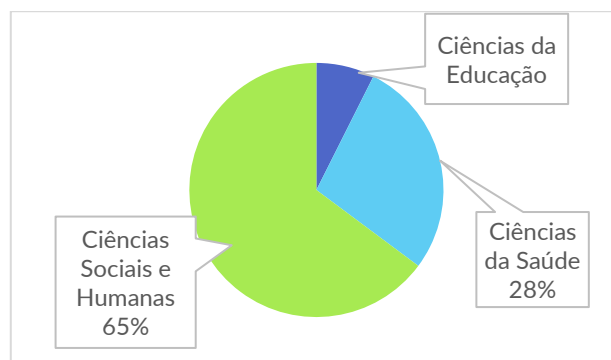
Gráfico 2. Estado civil dos participantes



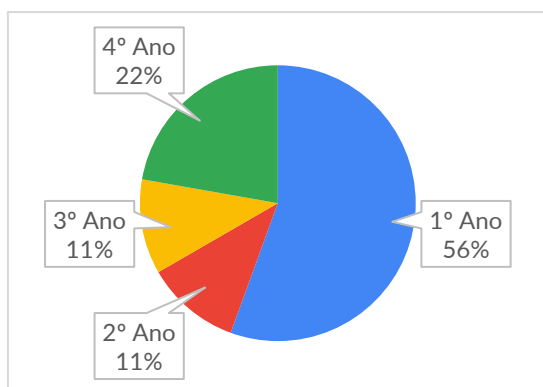
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3. Local de residência dos participantes

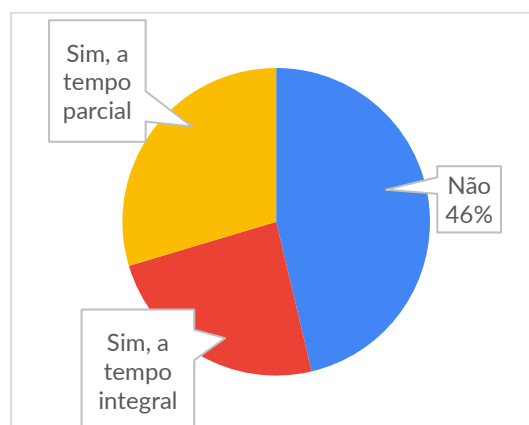
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 4. Área de formação dos participantes

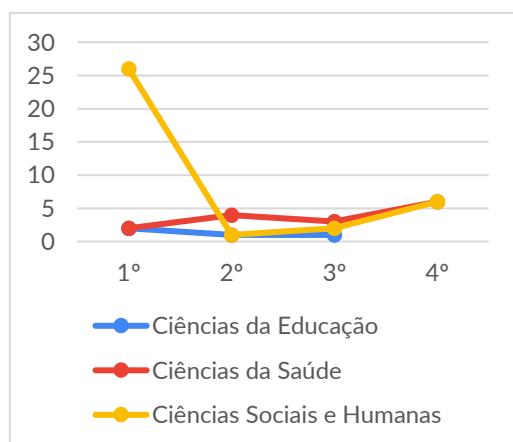
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 5. Ano de frequência dos participantes

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6. Exercício de atividade laboral durante o percurso académico

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 7. Exercício de atividade laboral durante o percurso académico por curso

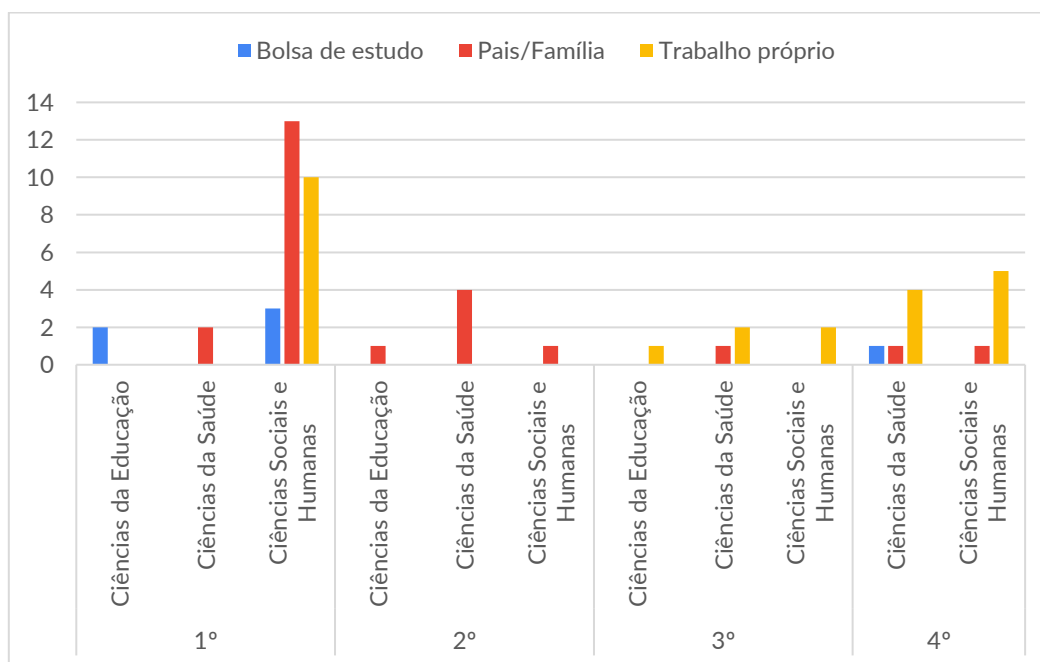
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados recolhidos dão conta de que um total de 29 inquiridos, correspondente a 56% dos participantes da pesquisa, exerce alguma atividade profissional conciliada com os estudos. Destes, 29% (16 inquiridos) trabalham a tempo integral e 24% (13) trabalham num regime de tempo parcial.

Numa perspetiva comparada, verifica-se que os estudantes do 1.º Ano do curso de Ciências Sociais e Humanas (26 inquiridos) são os que mais conciliam atividade laboral com os estudos. A situação recai nos dois anos seguintes, nomeadamente, 2.º. e 3.º., e volta a subir, ligeiramente, no 4.º. Ano, para a existência de 6 estudantes na condição de estudante-trabalhador.

Paralelamente, os estudantes do curso de Ciências da Saúde configuram o segundo maior grupo de estudantes-trabalhadores, com destaque para os estudantes do 4.º ano, que igualam o número dos estudantes do curso de Sociais e Humanas do mesmo ano académico. O Gráfico 7 dá ainda conta de que os estudantes do curso de Ciências da Educação são os que menos trabalham enquanto estudam, sem nenhum registo verificado no 4.º. Ano e com baixos números nos demais anos académicos (dois inquiridos no 1.º ano e um inquirido para cada um dos dois anos restantes).

Gráfico 8. Principal fonte de sustento



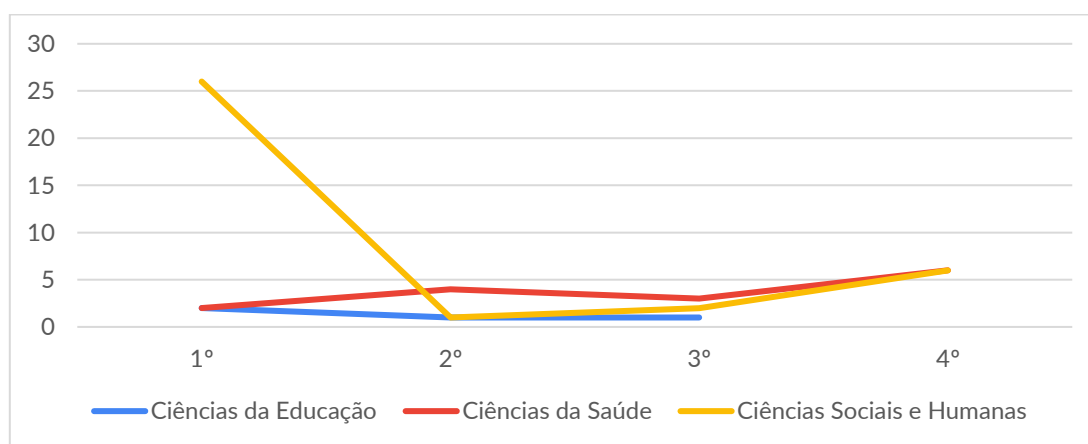
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 8, observa-se que a maioria dos estudantes do 1.º Ano, particularmente os do curso de Ciências Sociais e Humanas, depende fortemente do apoio dos pais/família como principal fonte de subsistência. Este grupo apresenta também um número significativo de estudantes que já exercem algum tipo de trabalho próprio. Por outro lado, as bolsas de estudo têm um peso reduzido, com presença pontual nos cursos de Ciências da Educação e Ciências da Saúde.

No 2.º Ano, o padrão altera-se, com o apoio familiar como a fonte de sustento predominante, especialmente entre os estudantes das Ciências da Saúde. As bolsas de estudo permanecem com impacto marginal, sugerindo que este tipo de apoio ainda não constitui uma alternativa significativa para os discentes em formação. No 3.º Ano, verifica-se alguma tendência de autonomia financeira por parte dos estudantes. No entanto, o número de discentes que se sustentam por meio do trabalho próprio permanece relativamente baixo, sobretudo no curso de Ciências da Educação.

No 4.º Ano, o trabalho próprio destaca-se como principal fonte de sustento para muitos estudantes, sobretudo no curso de Ciências Sociais e Humanas. Paralelamente, a dependência do apoio familiar diminui de forma significativa, o que julgamos estar relacionado ao avanço da idade, à maior maturidade ou à pressão socioeconómica que leva os estudantes a assumirem responsabilidades financeiras.

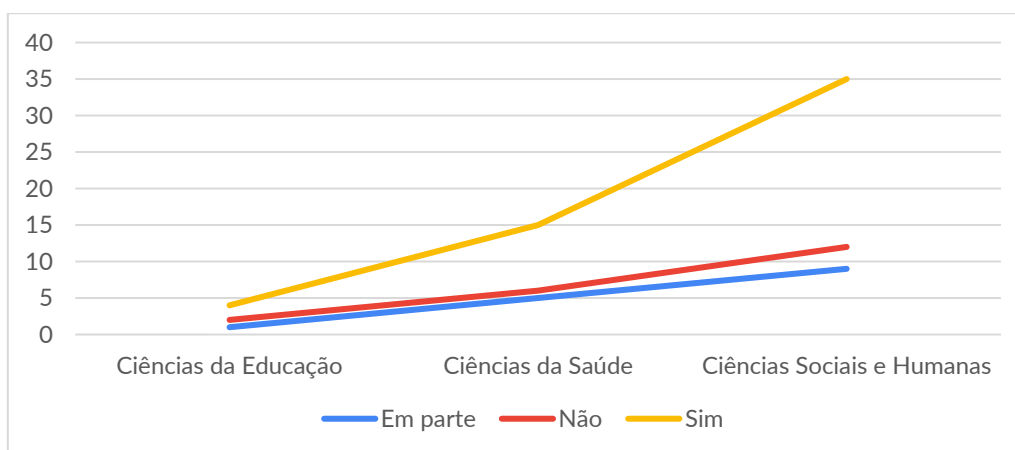
Gráfico 9. Dificuldades para cobrir despesas da formação



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 9 apresenta a evolução das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para cobrir as despesas associadas à sua formação. Verifica-se que os estudantes do 1.º Ano do curso de Ciências Sociais e Humanas (26 inquiridos) são os que mais enfrentam dificuldades financeiras para sustentar a sua formação, com uma diferença bastante acentuada em relação aos outros cursos. Contudo, no 2.º ano, há um decréscimo abrupto, sem nenhum registo apontado. Esta mudança pode indicar a existência de estratégias alternativas encontradas para o sustento ao longo da formação.

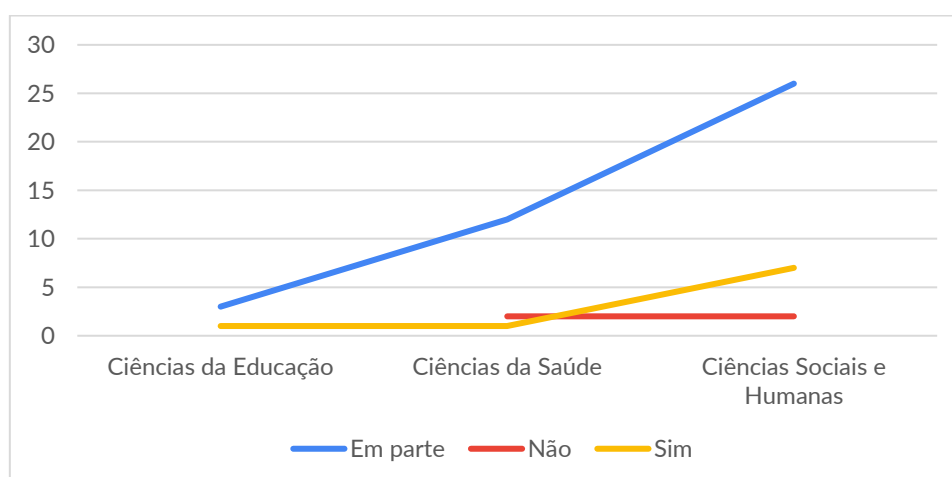
Ainda no 2.º Ano, as dificuldades no curso de Ciências da Saúde sobem ligeiramente para 5 estudantes. Em Ciências da Educação, o número permanece estável em torno de 3 estudantes. Nos anos seguintes (3.º e 4.º), as dificuldades tendem a estabilizar e a distribuir-se de forma mais uniforme entre os três cursos. A existência desta uniformidade pode estar associada à necessidade crescente de autossuficiência financeira, já apontada nos dados do gráfico anterior.

Gráfico 9. Influência das condições económicas no desempenho académico

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 10, a maioria dos estudantes reconhece a influência das condições económicas no seu desempenho académico, embora com variações entre os cursos. O destaque recai para os estudantes de Ciências Sociais e Humanas, onde 35 afirmam ser diretamente afetados, seguidos pelos de Ciências da Saúde, com 15 estudantes, refletindo possíveis custos adicionais como os estágios e assim como aquisição dos materiais específicos da área. No curso de Ciências da Educação, esse impacto é menor, sendo referido por apenas quatro estudantes.

Além disso, observa-se um crescimento moderado das respostas “Em parte” e “Não” nas três áreas de formação. As respostas “Não” sugerem que alguns estudantes possuem estabilidade financeira ou apoio familiar suficiente para não sentirem impacto económico significativo. Já as respostas “Em parte” apontam para experiências mais instáveis, em que as dificuldades financeiras afetam o rendimento académico de forma pontual ou moderada ao longo do percurso formativo.

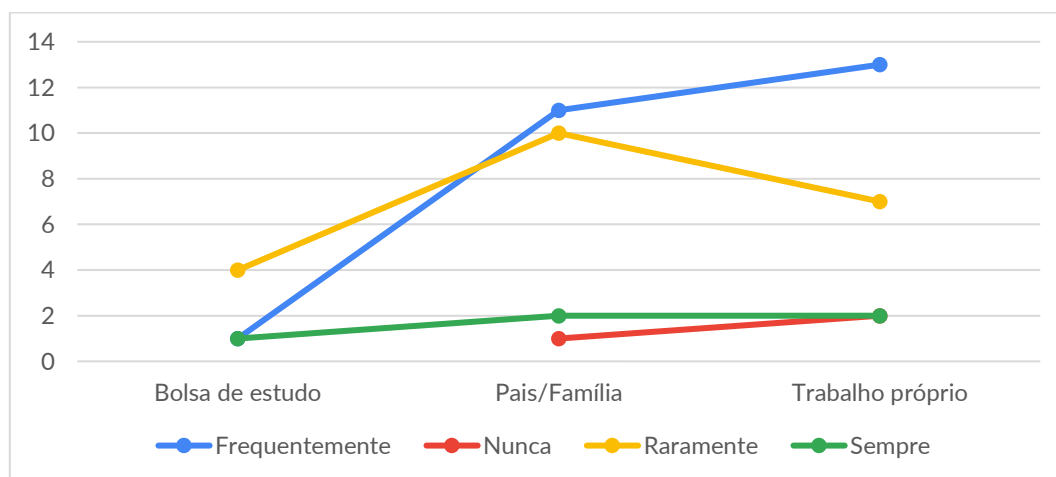
Gráfico 10. Avaliação dos estudantes sobre a eficácia dos métodos de ensino na promoção da aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico acima alude que a maioria dos estudantes em todas as áreas considera que os métodos de ensino favorecem parcialmente a aprendizagem, com um destaque significativo para as Ciências Sociais e Humanas, onde 26 estudantes indicam uma percepção crítica, reconhecendo alguma eficácia, mas também apontando limitações. Deste modo, compreende-se que os métodos pedagógicos adotados não são vistos como totalmente eficazes.

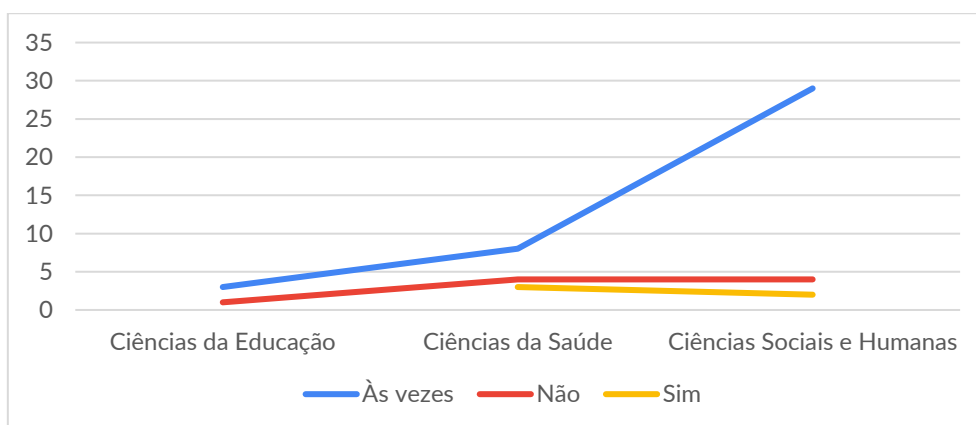
Embora as respostas “Sim” indiquem que uma minoria reconhece a plena eficácia dos métodos de ensino, esses números são relativamente baixos, variando entre zero e sete estudantes nas diferentes áreas. As respostas “Não” são igualmente baixas, dando conta de que alguns estudantes não percebem qualquer benefício nos métodos utilizados. Em geral, os dados revelam que existe uma necessidade de melhoria e inovação nas práticas pedagógicas, visando um ensino mais centralizado no estudante e que esteja alinhado com as necessidades específicas de cada área de formação.

Gráfico 11. Frequência a sessões de estudo extra conforme a fonte de sustento dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 11 apresenta a existência de uma correlação entre a fonte de sustento dos estudantes e a frequência com que recorrem a explicadores ou sessões de estudo extra. Os dados dão conta de que os estudantes que possuem trabalho próprio são os que mais recorrem a explicadores ou sessões de estudo extra, com 13 respostas na categoria “Frequentemente”. Os estudantes que dependem dos pais/família também recorrem a apoio externo, com 11 respostas na categoria “Frequentemente”. Por outro lado, os estudantes bolseiros apresentam uma distribuição de respostas mais equilibrada, com maior tendência para a categoria “Nunca” e “Raramente”.

Gráfico 12. Dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados

Fonte: Dados da pesquisa.

Os estudantes do curso de Ciências da Educação são os que têm menos dificuldades na compreensão dos conteúdos, com a maior parte das respostas na categoria “Às vezes”. Em Ciências da Saúde, o padrão observado é semelhante, com uma predominância moderada das respostas na categoria “Às vezes”. A categoria “Sim” tem uma representação, igualmente, pouco significativa. As respostas “Não” seguem o mesmo padrão. Em Ciências Sociais e Humanas, a situação é a mais acentuada, com uma grande maioria dos estudantes indicando dificuldades. Embora a categoria “Sim” concentre o menor número de respostas, as respostas da categoria “Às vezes” são relativamente altas.

Considerações finais

O presente estudo permitiu compreender que as dificuldades de aprendizagem no contexto universitário malanjino constituem um fenómeno pluridimensional, que resulta da interação entre fatores pedagógicos, socioeconómicos e institucionais. A pesquisa empírica permitiu-nos precisar que, apesar das diferenças entre os cursos analisados, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes apresentam diversos pontos comuns.

Os dados empíricos demonstraram que as dificuldades de adaptação aos métodos de ensino adotados pelos docentes, bem como as dificuldades na compreensão dos conteúdos programáticos, configuram-se como problemas comuns em todos os cursos na instituição. Paralelamente, adicionam-se os problemas de ordem económica e financeira, que, no contexto universitário, se traduzem em irregularidades na assiduidade, abandono temporário das atividades letivas e, consequentemente, redução no desempenho global dos estudantes.

No plano institucional, a realidade da Faculdade Lilás reflete as fragilidades do ensino superior público angolano. Os dados dão conta de que os estudantes do 1.º ano de Ciências Sociais e Humanas são os que mais enfrentam problemas financeiros para sustentar a formação, registando-se, porém, um decréscimo abrupto no 2.º ano e uma estabilização gradual nos anos seguintes, com distribuição mais uniforme entre os três cursos.

No campo pedagógico, a maioria dos estudantes entende que os métodos de ensino implementados pelos docentes favorecem apenas parcialmente a aprendizagem. Em Ciências Sociais e Humanas, 26 estudantes assumem uma postura crítica, identificando alguma eficácia, mas também lacunas relevantes. Os estudantes de Ciências da Educação, por seu turno, destacam-se por apresentarem menor dificuldade na compreensão dos conteúdos programáticos. Conclui-se, portanto, que os fatores socioeconômicos e metodológicos permanecem como os principais obstáculos ao sucesso acadêmico, repercutindo de forma diferenciada conforme o curso.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155–165. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>
- Assunção, Wildson C., & Freitas, José Carlos (2019). Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: Possíveis estratégias didáticas e de intervenção. *Revista Exitus*, 9(5), 391–420. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1112>
- Azevedo, Gilson X. (2021). Dificuldades de aprendizagem: Uma revisão de literatura. *Educação em Debate*, 43(84), 1–18. <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72559/197696>
- Barkley, Russell A. (2015). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde*. Artmed.
- Brás, Chocolate A. (2022). Ser universitário em Angola: Ensaio crítico-criativo sobre a atuação dos actores das IES em Angola. *Revista Sol Nascente*, 11(2), 73–90. <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/158>
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Chickering, Arthur W., & Reisser, Linda (1993). *Education and identity. The Jossey-Bass higher and adult education series*. Jossey-Bass.
- Deci, Edward L., & Ryan, Richard M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Julião, António L. (2019). Autonomia curricular do professor em Angola: Limites, desafios e possibilidades. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 153–168. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.22155>
- Knowles, Malcolm S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.
- Lei nº 32/20, de 12 de agosto. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, 1.ª Série – n.º 123, p. 4423. <https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2020/lei-n-o-32-20-de-12-de-agosto/>
- Lerner, Janet W., & Johns, Beverley (2015). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and new directions*. Cengage Learning.

- Magalhães, António, Sá. Maria José, Aguiar, Joyce, & Pinto, Daniela (2024). O que sabemos acerca equidade no acesso e sucesso dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades socioeconómicas, acesso e sucesso no ensino superior. In António Magalhães, Maria José Sá, Joyce Aguiar, & Daniela Pinto, *Cartografia e dinâmicas socioeconómicas dos estudantes do Ensino Superior do Grande Porto e da Grande Lisboa* (pp. 26–28). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Merriam, Sharan B., Caffarella, Rosemary S., & Baumgartner, Lisa M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. Jossey-Bass.
- Ngungui, Angelina L. L. A. (2019). A universidade angolana e a sua intervenção no fomento da temática desenvolvimento humano. In Simone Gontigo & Marcelo Bizerril (Orgs.), *Anais da 9.ª Conferência FORGES: Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países de Língua Portuguesa* [recurso eletrónico] (pp. 13–26). IFB. https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2021/06/Forges_19_13_26.pdf
- Pereira, Diana O. R. (2021). *E-books no processo de ensino-aprendizagem num curso online: Estudo de um caso no contexto universitário angolano* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto UAB. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11107>
- Pintrich, Paul R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rodrigues, Eraldo F., Centurion. Diosnel, & Oliveira, Elane S. C. (2021). Fatores socioeconômicos que influenciam o desempenho no contexto escolar: Uma análise dos alunos do ensino médio/2018 da Escola Estadual Pitágoras, no Município de Ananindeua no estado do Pará. In VII CONEDU - *Conedu em Casa*. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82451>
- Schlossberg, Nancy K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>
- Souza, Silvana M., & Cordeiro, Maria José (2025). As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, a relação família/escola e a importância da formação de professores/as. *Revista Delos*, 18(65), e4391. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n65-078>
- Swanson, H. Lee (1993). Working memory in learning disability subgroups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(1), 87–114. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1027>
- Sweller, John (2024). Cognitive load theory and individual differences. *Learning and Individual Differences*, 110, 102423. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102423>
- Tinto, Vincent (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, Vincent (1994). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Vantropa, Edevana E. (2020). Adversidades e dificuldades do ensino/aprendizagem na educação de nível superior. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5, 28–45. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/adversidades-e-dificuldades>
- Zimmerman, Barry J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Diálogo intergeracional na formação docente: Uma abordagem em rede de aprendizagem online

Rosa Maria Moraes Anunciato

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Resumo

A colaboração entre pessoas de diferentes faixas etárias e níveis de experiência oferece oportunidades valiosas de aprendizagem mútua. Esse conceito, aplicado a diversos contextos, como a relação entre jovens e idosos ou entre educadores e alunos, tem se mostrado eficaz em áreas como linguística, inclusão digital e cidadania, entre outras. Este estudo apoia-se na concepção da docência como um processo contextualizado, relacional e de desenvolvimento contínuo. A noção de geração é compreendida não apenas pela idade, mas pelas experiências vividas em contextos históricos e profissionais específicos (Souza & Anunciato, 2019). Aqui, o conceito de “diálogo intergeracional online” (Lagoeiro, 2019) apresenta-se como princípio de uma rede colaborativa de formação docente em ambiente virtual de aprendizagem voltada a professores em diferentes fases da carreira – a ReAD. Os dados mostram que essa abordagem promove a superação do isolamento e fortalece comunidades de aprendizagem. O diálogo intergeracional revela-se como um elemento fundamental para um trabalho efetivamente colaborativo, potencializando o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa aponta que a rede colaborativa online foi uma ação formativa valiosa, com potencial para apoiar programas de formação inicial e em serviço, e que parcerias entre instituições de ensino superior e escolas podem ser um diferencial na formação docente.

Palavras-chave: formação de professores, pesquisa colaborativa, comunidades de aprendizagem docente, desenvolvimento profissional docente

A aprendizagem contínua da docência

A compreensão acerca da formação docente, sobre como os professores pensam e a partir de quais elementos desenvolvem sua ação pedagógica passou por intensas transformações nas últimas décadas. Isso é reflexo de uma sociedade em mudança, na qual o conhecimento e, conseqüentemente, os processos de ensinar e aprender adquiriram novos significados. O conhecimento, neste contexto, tem um prazo de validade e que é preciso garantir a todos os cidadãos e profissionais a possibilidade de atualização constante, por meio de formação e aprendizagens permanentes. No caso da formação de professores, tal aspecto torna-se uma questão essencial e a responsabilidade pela formação recai cada vez mais sobre os próprios profissionais (Marcelo García, 2002).

O próprio conceito de profissionalização como definição do processo de formação docente ganhou força após o ano 2000 e trouxe consigo a ideia de uma trajetória contínua que evolui de um processo de desprofissionalização a outro de profissionalização plena. Desse modo, as pesquisas no campo de formação de professores, ao considerarem o processo de desenvolvimento

profissional docente, remetem-se a uma tendência contemporânea predominante que considera a ação docente como uma atividade de natureza profissional, fazendo frente a um movimento histórico que contribuiu para dificultar o reconhecimento da docência e dos saberes a ela inerentes (Tardif, 2013; Vaillant, 2012).

Emerge, assim, a necessidade de analisar a formação de professores sob uma nova perspectiva, considerando-se o processo de desenvolvimento profissional docente. Marcelo García (2009) define este conceito como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (p. 7). Tal processo fundamenta-se na reconstrução e no aprofundamento de conhecimentos, tendo como objetivo o aprimoramento da prática. O desenvolvimento, nesta perspectiva, resulta da interação entre os sujeitos e destes com o mundo (Alarcão & Canha, 2013).

O desenvolvimento profissional, na perspectiva de Mizukami (1996), é composto por três elementos: desenvolvimento pessoal, profissionalização e socialização profissional. O desenvolvimento pessoal refere-se às habilidades e capacidades do indivíduo, inserindo-se, portanto, na esfera do sujeito; a profissionalização está relacionada ao processo resultante do desenvolvimento de habilidades profissionais; e a socialização profissional diz respeito às relações que o profissional estabelece com seu meio, com a escola, com os pares. Relaciona-se também aos processos que impulsionam e capacitam os professores a realizar melhorias em suas práticas, requerendo uma ação reflexiva sobre as mesmas. Esta pode ocorrer de maneira solitária ou na interação com os outros profissionais, tendo como consequência o comprometimento com sua profissão e a construção de conhecimentos que contribuam para o aprimoramento de sua prática (Bredeson, 2002; Day, 1999).

Os contextos espaciais e temporais também se apresentam como um fator relevante para o desenvolvimento profissional. Por contexto espacial podemos considerar o ambiente e as condições de trabalho do docente. Levam-se em conta, neste aspecto, a cultura da instituição na qual está inserido, as relações estabelecidas com os outros profissionais que dela fazem parte e os fatores ambientais que promovem ou dificultam o desenvolvimento. Quanto ao contexto temporal, refere-se ao momento da trajetória no qual o docente se encontra, especificamente a fase da carreira, que traz consigo motivações e necessidades específicas (Vaillant, 2012).

Desse modo, observamos que o processo de desenvolvimento profissional apresenta um caráter contínuo e é analisado sob diversas perspectivas. Ele está estreitamente vinculado à construção da identidade profissional, que é influenciada por diversos fatores – pessoais, profissionais, políticos, sociais – e exerce, por sua vez, uma influência direta sobre a ação docente. A identidade docente constitui-se, assim, como elemento que perpassa todo o processo de desenvolvimento profissional docente e de aprendizagem da docência. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a aprendizagem da docência é aqui compreendida como o processo por meio do qual se aprende a ensinar e a ser professor, em uma perspectiva contínua e tendo como fontes de

aprendizagens os diversos tipos de conhecimentos e situações vivenciadas no decorrer da trajetória do indivíduo (Realí & Reyes, 2009).

Nesse contexto nasceu a Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD), configurando-se como um espaço virtual voltado à constituição de uma rede colaborativa de desenvolvimento profissional, aberta a professores em diferentes fases de sua trajetória profissional.

A construção de um espaço colaborativo para a formação docente

A ReAD ganhou seus contornos como uma ação de intervenção no escopo de uma pesquisa colaborativa desenvolvida junto a professores e licenciandos em pedagogia, proposta por meio de um projeto de pesquisa realizado por uma equipe formada por docentes e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar²⁴. A pesquisa colaborativa intitulada “Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” contou com apoio financeiro do CNPq e teve como objetivo analisar as contribuições para a aprendizagem da docência oriundas do diálogo intergeracional de professores em um ambiente online. Cabe ressaltar que a expressão “ambientes de aprendizagem” tem sido frequentemente utilizada para designar situações em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, em uma compreensão que ultrapassa os limites do espaço físico (Vaillant & Marcelo García, 2012). Com o avanço das tecnologias, o ambiente de aprendizagem pode ser físico, virtual ou uma mescla de ambos.

Desse modo, foi iniciado o processo de construção da intervenção da pesquisa colaborativa, aqui compreendida como uma iniciativa pautada no estabelecimento de parcerias, tendo o diálogo como princípio basilar e voltada ao desenvolvimento profissional mútuo (Realí et al., 2014; Vaillant, 2016). A ReAD foi ofertada como uma ação de extensão universitária, realizada a partir do ano de 2016, por meio da Plataforma *Moodle* do Portal dos Professores da UFSCar. Suas ofertas continuaram nos anos seguintes, até 2024, no formato de módulos temáticos, com certificações específicas aos seus participantes.

Convém ressaltar aqui a relevância que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar tem assumido no campo da formação de professores, tornando-se referência na área diante das contribuições científicas decorrentes das pesquisas desenvolvidas em seu âmbito. Da mesma forma, faz-se necessário salientar a projeção nacional do Portal de Professores da UFSCar, contribuindo para a disseminação do conhecimento e possibilitando o amplo acesso e participação do público docente de todas as regiões do país às atividades de formação a distância desenvolvidas pela instituição. De fato, a realização de atividades de formação docente na modalidade a distância tem se mostrado como uma alternativa extremamente positiva para a formação de professores, tendo em vista suas condições de trabalho, que muitas vezes compreendem uma extensa jornada diária de trabalho associada aos deslocamentos entre as

²⁴ Rosa Maria Moraes Anunciato et al. Diálogo intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente. (Edital Universal 01/2016).

unidades escolares, o que dificulta a participação em atividades de formação presenciais. Além disso, possibilita o contato com profissionais de diferentes contextos, ultrapassando limites espaciais e rompendo barreiras físicas.

De modo contínuo, a busca do estabelecimento de “ligação, de vínculo entre distintas realidades” (Nóvoa, 2017, p. 1116) tem sido uma característica marcante da ReAD, que apresenta, em seu escopo, o propósito de se configurar como um espaço híbrido, por reunir no mesmo espaço professores em exercício e futuros professores ou, ainda, por articular aspectos de natureza teórica e prática em sua proposta de intervenção, na direção em que apontam Cardoso e Reali (2024). Assim definiu-se como público-alvo, em consonância com a proposta de pesquisa e com seu caráter híbrido, licenciandos em Pedagogia que estivessem cursando a segunda metade do curso, professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (com até cinco anos de experiência) e professores experientes atuantes na etapa de ensino mencionada (com mais de dez anos de experiência).

A opção por selecionar licenciandos em etapas mais avançadas da formação inicial justificou-se pelo fato de que estes já teriam passado por experiências de inserção no cotidiano escolar, por meio da realização dos estágios. Este contato direto com a sala de aula tornou-se um critério essencial para a participação na ReAD, uma vez que as atividades propostas seriam pautadas em reflexões sobre práticas já vivenciadas e sua articulação com os referenciais teóricos indicados para contribuir no processo de análise das mesmas. Com relação aos professores, foram considerados iniciantes os que apresentavam até cinco anos de experiência docente e experientes aqueles com mais de dez anos de docência. Esta definição está pautada nos estudos acerca da carreira docente e de suas fases (Bolívar, 2002; Hargreaves, 2005; Huberman, 1992).

Quanto à organização dos participantes para a realização de atividades coletivas nos fóruns, os agrupamentos sempre foram realizados de modo a garantir que fossem constituídos de forma diversificada – abrangendo licenciandos, professores iniciantes e professores experientes. Em consonância com o objetivo de proporcionar formação e desenvolvimento profissional por meio do diálogo entre licenciandos e professores em diferentes fases da carreira, as atividades desenvolvidas tiveram como eixos norteadores a profissionalização docente, a construção de práticas e o enfrentamento de dificuldades vivenciadas no início da docência, em articulação aos saberes específicos de diferentes áreas do conhecimento.

A definição desse formato para a rede ancorou-se na concepção de que a formação docente precisa assentar-se sobre uma perspectiva colaborativa. A colaboração é considerada, assim, um elemento de destaque, “sendo compreendida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (Reali et al., 2014, p. 1040). Colaboração e diálogo encontram-se, assim, inter-relacionados, possibilitando o fortalecimento do trabalho em parceria, tendo em vista o aprimoramento da prática profissional de todos os envolvidos.

O diálogo intergeracional como princípio estruturante do desenvolvimento profissional

O trabalho docente é, comumente e de forma equivocada, compreendido como uma ação rotineira, porém o contexto escolar é essencialmente dinâmico, o corpo de profissionais que o constitui é heterogêneo e, em determinadas circunstâncias, altamente rotativo. As múltiplas relações que se estabelecem no interior da escola possibilitam a permanente construção e reconstrução de conhecimentos e significações; ocasionam o estabelecimento e a ruptura de vínculos; dão margem à adoção e rejeição de novas ideias. Ao contrário do que se possa supor, este caráter de continuidade e descontinuidade é o que garante o seu equilíbrio (Wenger, 2001).

Nesse contexto, a aprendizagem apresenta duas dimensões – individual e social – e compreende três formas de interação do indivíduo: com a tarefa, consigo mesmo e com os outros. Ao desenvolver a ação docente, o indivíduo volta-se a si mesmo, questiona seus conhecimentos, de uma forma e em um ritmo que lhe são peculiares. Ao mesmo tempo, interage com os pares, com os quais troca conhecimentos e experiências (Alarcão & Canha, 2013). Por isso, o trabalho colaborativo apresenta grandes potencialidades, uma vez que a interação dos indivíduos e a partilha de conhecimentos geram uma responsabilidade conjunta na construção de novos saberes e na transformação das próprias práticas.

Consideramos, assim, que as aprendizagens vivenciadas pelos professores ao longo da carreira são também derivadas das relações que estabelecem com outros profissionais, dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso, as interações, os diálogos e as decisões compartilhadas precisam ser reconhecidos como fontes de desenvolvimento profissional. A reflexão sobre as situações que se apresentam ao longo do trabalho pedagógico torna-se mais profunda à medida que ocorre o intercâmbio de conhecimento entre profissionais que se encontrem em diferentes momentos da carreira e que estejam dispostos ao diálogo (Mizukami, 1996; Vaillant, 2016).

As contribuições do diálogo intergeracional – entre interlocutores que se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento ou em diferentes faixas etárias – para os processos formativos têm ganhado destaque e se mostrado como uma possibilidade promissora em diferentes áreas (Lagoeiro & Anunciato, 2025). Quando considerado em sua perspectiva etária, o diálogo intergeracional é visto como um meio de promover aprendizagens das mais diferentes questões, por meio do intercâmbio das experiências vivenciadas pelos indivíduos participantes desse processo, que se diferenciam em função de suas idades.

Uma leitura diferenciada das relações intergeracionais é apresentada por Sarti (2009), que utiliza o termo parceria intergeracional para referir-se a diferentes gerações formativas no âmbito da docência. De modo semelhante, ao considerar contextos híbridos de formação, Cardoso e Reali (2024) fazem referência ao que denominam encontros intergeracionais, ressaltando que o termo não remetia diretamente aos aspectos etários e enfatizando a compreensão do sentido atribuído às gerações profissionais, assim constituídas em função de seus percursos formativos.

Em consonância a essa compreensão do elemento intergeracional e mediante as experiências vivenciadas no desenvolvimento da ReAD ao longo desses anos, observamos que o diálogo

intergeracional constitui-se como princípio estruturante da ação formativa pautada na colaboração e apresentamos uma definição do conceito no contexto pesquisado:

Considerando-se o contexto da formação e do desenvolvimento profissional docente em uma rede colaborativa, o diálogo intergeracional, conceitualmente, é definido como princípio basilar das relações intergeracionais e consiste na comunicação profissional, tendo em vista o compartilhamento de saberes e experiências, que se estabelece de forma sistemática entre pessoas que se encontram em diferentes fases da carreira – oriundos, portanto, de gerações profissionais distintas. Um desdobramento desse conceito, evidenciado por meio da pesquisa realizada, é o diálogo intergeracional online, desenvolvido nos ambientes virtuais de aprendizagem. A partir dele se estruturam as disposições necessárias ao estabelecimento da colaboração profissional. (Lagoeiro & Anunciato, 2025, p. 9)

No âmbito da ReAD, o diálogo intergeracional contribuiu para o enriquecimento do processo formativo e para o aprimoramento das práticas educativas, na perspectiva de seus participantes, contrapondo-se a uma visão homogeneizadora da ação docente, resgatando e valorizando a identidade profissional do professor e sua prática, ao considerar sua singularidade.

O diálogo intergeracional apresenta-se, assim, como um elemento fundamental para estabelecer um trabalho efetivamente colaborativo. Ele traz em sua essência a convicção de que a troca de experiências entre professores em diferentes fases da carreira pode se tornar um instrumento valioso de formação docente, potencializando os processos reflexivos que fundamentam o desenvolvimento profissional. No âmbito da formação de professores, partimos da premissa de que o estabelecimento de comunidades de aprendizagem online, envolvendo a participação de profissionais em diferentes fases da carreira, por meio do diálogo intergeracional online, possibilita novas oportunidades de refletir acerca da própria prática mediante pontos de vista diferenciados, além de estimular o compartilhamento de ideias e o aprofundamento das mesmas por meio das discussões realizadas (Lagoeiro & Anunciato, 2025).

A ação educativa, neste contexto, constitui-se no meio pelo qual as pessoas podem atribuir novos significados às experiências vivenciadas. A reflexão, nessa perspectiva, não é um fim em si mesmo, mas um veículo de transformação e crescimento do indivíduo e da sociedade, um movimento da prática à teoria e vice-versa, em um processo rigoroso e distinto de outros tipos menos estruturados de pensamento. A transformação oportunizada pela reflexão está diretamente ligada à produção de sentido ou à ressignificação que ela engendra e, nesse processo, “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (Charlot, 2000, p. 57).

Desse modo, o estabelecimento de redes formativas fundamentadas na colaboração e no diálogo intergeracional online pode contribuir para potencializar as aprendizagens de professores em diferentes fases da carreira, respeitando suas demandas formativas e auxiliando no seu processo de desenvolvimento profissional. Isso pode ser observado nas reflexões apresentadas pelos professores participantes da ReAD, aqui identificados de forma fictícia, nos momentos em que dialogam sobre as possíveis contribuições da rede para sua trajetória profissional.

A vivência do diálogo intergeracional na ReAD: principais contribuições

A investigação sobre as principais contribuições advindas da participação na ReAD revelou aspectos centrais, apontados de modo recorrente nas reflexões apresentadas em diferentes momentos pelos seus participantes. O efeito mais evidenciado é o aprofundamento das reflexões e a sensação de pertencimento a uma comunidade. Essa percepção de acolhimento parece promover, de forma quase imediata, uma sensação de bem-estar, externalizada pelos participantes. Um exemplo disso é a reflexão apresentada pela participante Lúcia:

Tive acesso a relatos e discussões que me ajudaram a focar em uma prática mais reflexiva, com mais calma e tranquilidade, baixando minha ansiedade e ampliar a minha escuta. Minhas expectativas foram superadas, principalmente porque os participantes do curso foram generosos nos compartilhamentos de sua experiência, anseios e dificuldades. Pude conversar com profissionais em formação, iniciantes e mais experientes. (Lúcia, Atividade Avaliativa Final, Tarefa)

Podemos inferir, diante de sua colocação, que o contato com colegas em diferentes fases da carreira tornou possível o diálogo intergeracional que, por sua vez, contribuiu para potencializar a ação reflexiva. Outro efeito observado foi a superação do isolamento e o desenvolvimento de um olhar profissional para as próprias experiências, como evidencia a participante Cecília:

As situações-problema apresentadas no decorrer do curso muitas vezes me fizeram revisitar minha prática e efetuar alterações necessárias, o que contribuiu para a aprendizagem dos alunos (...). Com toda certeza minhas perspectivas foram alcançadas, o curso enriqueceu minha prática, através das situações problemas, das experiências dos colegas, das produções textuais, planos de aula, bem como a reflexão nos planos apresentados, repensar a educação sob o ponto de vista de outros foi estimulante, e a troca de experiências com docentes de realidades tão diversas nos incentiva a melhorar cada vez mais minha prática. (Cecília, Atividade Avaliativa Final, Tarefa)

A reflexão de Cecília ilustra o movimento de olhar para si a partir do olhar para o outro. A experiência partilhada pelos pares elucidou questões de sua própria prática, impulsionando mudanças em seu fazer docente. À medida que a vivência da colaboração se estabelecia por meio do diálogo intergeracional, seus participantes ampliavam as reflexões, que ultrapassavam a dimensão analítica da própria prática e se estendiam ao espaço escolar. Observamos, assim, o gradual reconhecimento da necessidade de um trabalho colaborativo nas escolas:

Os professores nunca foram os donos do saber e, se pensarmos na responsabilidade que ele carrega em ser um parceiro na busca por esse saber ou saberes juntos com os alunos, constatamos que os educadores jamais poderiam ser “jogados” em uma sala de aula para dialogar com os mesmos sem um processo de orientação e tutoria. O professor deveria ser acompanhado constantemente para dividir suas conquistas, retrocessos e ser convidado a refletir sobre o processo de trabalho. (Rita, Fórum sobre Início da Docência)

A constatação feita por Rita ilustra um movimento de ampliação do olhar para a sua profissão, superando a dimensão individual – sem, no entanto, desconsiderá-la – e contemplando a dimensão coletiva. A ideia de “dividir conquistas e retrocessos” traz consigo uma proposta de vivência menos individualista do próprio cotidiano, fomentada pela experiência da rede. Reflexão semelhante é apresentada por Lúcia:

Existe um mito que diz que professores são seres egoístas (...). A READ desmistifica esta lenda urbana e prova que somos seres que, ao contrário do mito, ajudam-se mutuamente e preocupam-se com a educação como um todo. (Lúcia, Atividade Avaliativa Final, Tarefa)

A participante expressa, por meio dessa comparação, a percepção de uma vivência de efetiva colaboração, possibilitada pelo diálogo intergeracional. Outra contribuição da ReAD pode ser evidenciada no movimento de identificação mútua dos participantes mediante a similaridade das trajetórias partilhadas. Muitos encontraram nessa correspondência um refúgio, uma nova compreensão da docência e do caminho trilhado, que pode indicar uma intervenção no seu processo de constituição identitária. Perceberam-se, ao mesmo tempo, acolhidos e ouvidos em uma dimensão profissional. Ao despedir-se da equipe de tutores e formadores da ReAD, a participante Simone reitera a necessidade de espaços em que o professor possa dialogar e refletir sobre sua prática:

Agradeço a todos os tutores e professores que nos acompanharam durante esses meses, e espero que esse trabalho nunca cesse, pois somos carentes de um espaço como esse que nos dê voz, que queira saber sobre nossas experiências, nossas frustrações, nossas conquistas e que nos coloque em contato com outros educadores, para que através dessa troca de experiências possamos enxergar outros horizontes. (Simone, Avaliação da ReAD, Atividade Final, Tarefa)

Dessa forma, Simone evidencia a necessidade, apresentada por muitos professores, de terem um espaço onde possam ser efetivamente ouvidos, no qual o diálogo de fato se estabeleça e possam vislumbrar novas possibilidades para seu trabalho cotidiano. O apoio de que necessitam reside também aí, nessa iniciativa de colocar em contato os profissionais em diferentes fases da carreira e estimular o diálogo e a construção de conhecimento a partir da partilha das experiências que trazem consigo, proporcionando uma percepção de valorização e reconhecimento.

Considerações finais

Na perspectiva adotada para a construção da ReAD, partimos da compreensão de que professores experientes contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem da docência dos professores iniciantes. Entendemos também que as propostas de formação em serviço precisam considerar as demandas formativas inerentes ao momento da carreira no qual os professores se encontram. Tais concepções se consolidaram ao longo do desenvolvimento da rede, revelando que o diálogo entre profissionais em diferentes fases da carreira, proporcionado por propostas de

formação pautadas na colaboração, pode contribuir para potencializar os processos reflexivos que fundamentam o desenvolvimento profissional e que têm como eixo a constituição da identidade profissional docente.

Em relação às formas de promover a aprendizagem e garantir o desenvolvimento profissional docente, a pesquisa revelou o potencial contido nas redes colaborativas de aprendizagem, como espaços voltados ao desenvolvimento profissional de professores em diferentes fases da carreira. Nelas, é possível oportunizar a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, a construção de novas práticas e estratégias de ensino, o auxílio ao enfrentamento das dificuldades encontradas. De modo mais específico, o estabelecimento do diálogo intergeracional online como ação formativa mostrou-se extremamente benéfico e revelador para seus interlocutores, à medida que estimulou a tomada de consciência acerca da própria trajetória, ampliando o conhecimento de si e dos aspectos que perpassam sua constituição identitária. Nesse processo, podemos afirmar que o diálogo intergeracional online permitiu aos participantes compreenderem a si mesmos e seu processo formativo, percebendo suas vivências como parte de um processo já conhecido e compartilhado por tantos colegas de profissão.

No que se refere à formação ao longo da carreira, foi possível concluir que ela necessita de adequações, adquirindo um caráter efetivo de continuidade e sendo articulada à prática profissional e à formação inicial. Desse modo, as escolas de Educação Básica precisam se fortalecer como espaços de formação para o docente, contribuindo para que as práticas bem-sucedidas sejam compartilhadas e difundidas. A proposta formativa apresentada por meio da ReAD, por sua vez, se mostrou extremamente positiva para o desenvolvimento profissional de seus participantes, proporcionando o estabelecimento de uma rede colaborativa de aprendizagem com outros profissionais. Nesse contexto, o diálogo intergeracional online representou uma valiosa estratégia formativa para todos os profissionais envolvidos. Concluímos, assim, que os docentes precisam de condições para que percebam sua formação de maneira articulada, permanente e possam vivenciar com segurança as diferentes fases de sua carreira.

Destacamos, por fim, o fato de que a ReAD foi desenvolvida online, tornando-se mais acessível aos professores de diferentes regiões do país e permitindo o intercâmbio de conhecimentos oriundos da prática desenvolvida em contextos diferenciados. Quanto ao diálogo intergeracional online, constatamos que representou uma ação formativa valiosa no processo de formação das professoras iniciantes, o que nos indica seu potencial para a formação docente em uma perspectiva mais ampla, como suporte nos programas de formação inicial e em serviço. O estabelecimento de eventuais parcerias entre as instituições de Ensino Superior e as escolas de Educação Básica, promovendo a teorização da prática por meio do diálogo intergeracional, seja online ou presencial, pode ser um diferencial na formação dos futuros professores e no desenvolvimento profissional dos docentes já em exercício.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, Isabel, & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Bolívar, Antonio (Org.). (2002). *Profissão professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. EDUSC.
- Bredeson, Paul V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661–675.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
- Cardoso, Luciana C., & Reali, Aline M. R. (2024). A aprendizagem da docência: Concepções de participantes de um programa híbrido de formação de professores. *Anais CIET:Horizonte*, 2(1). Horizonte. <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2171>
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.
- Day, Christopher (1999). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31–61). Porto Editora.
- Lagoeiro, Aline D. (2019). *Trilhando os caminhos do início da docência: Concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório UFSCAR.
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510>
- Lagoeiro, Aline D., & Anunciato, Rosa M. (2025). O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa on-line de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 55, e11586.
<https://doi.org/10.1590/1980531411586>
- Marcelo García, Carlos (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educator*, 30, 27–56.
- Marcelo García, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, 8, 7–22. <https://idus.us.es/items/5a7c59b5-5f8e-49e6-85cc-79f35b367449>
- Mizukami, Maria da Graça N. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In Aline M. R. Reali & Maria da Graça N. Mizukami (Orgs.), *Formação de professores: Tendências atuais* (pp. 59–91). EdUFSCar.
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Reali, Aline M. R., & Reyes, Claudia R. (2009). Reflexões sobre o fazer docente. EdUFSCar.
- Reali, Aline M. R., Tancredi, Regina S. P., & Mizukami, Maria da Graça N. (2014). Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um Programa de Mentoria online: Experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. *Revista e-Curriculum*, 12(1).
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10369>

- Sarti, Flávia M. (2009). Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, 25(2), 133–152. <https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/?lang=pt>
- Souza, Ana P. G., & Anunciato, Rosa M. M. (2019). Aprendizagens da docência em uma comunidade de aprendizagem online: Contribuições da ReAD. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(12), 1090–1109. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5759>
- Tardif, Maurice (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551–571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Vaillant, Denise (2012). Carrera docente. In UNESCO-OREALC (Org.), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (pp. 76–95). CEPPE y UNESCO.
- Vaillant, Denise (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docência*, 60, 5–13. <http://repositorio.ucsh.cl/handle/ucsh/3097>
- Vaillant, Denise, & Marcelo García, Carlos (2012). Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem. UTFPR.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de prática: Aprendizagem, significado e identidade*. A&M Grafic.

Eixo 5

Histórias e Memórias da Profissão Docente

Os professores e a inovação pedagógica: O caso da Educação Nova

Joaquim Pintassilgo

Do ensino especial à educação inclusiva: Memórias

Maria Odete Emygdio da Silva

O plano de aulas na escola pública angolana: Que mecanismo de coordenação?

Manuel Orlando Capuma

O vaivém da vida nas actividades de risco controlado

Mário Rogério Santos Aguiar

Os professores e a inovação pedagógica: O caso da Educação Nova

Joaquim Pintassilgo

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Resumo

Este texto representa uma parcela de um projeto mais vasto que tem como balizas temporais o início do século XX e o início do século XXI e tem como finalidade a elaboração de uma espécie de “genealogia” do professor “inovador”. Daremos uma particular atenção ao conjunto de conceitos e metáforas propostos tendo em vista uma tentativa de definição do professor e do seu trabalho e elaborar teoricamente acerca dos conceitos que têm sido convocados para interpretar de forma mais profunda e criativa esse processo.

Seleccionámos, neste caso, as primeiras décadas do século XX. Analisamos as ideias sobre a profissão docente presentes em textos de autores como Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos, António Sérgio e Irene Lisboa. Temos por objetivos refletir acerca das representações construídas no âmbito da Educação Nova acerca do que significa ser um professor “inovador” e identificar os traços que vão sendo sistematizados tendo em vista a construção de uma identidade docente alternativa. O contexto delimitado corresponde ao caso português, ainda que seja fundamental ter em conta a forma como os educadores portugueses se apropriaram de um conjunto de ideias em circulação internacional relativas ao exercício profissional na sua relação com a inovação.

Palavras-chave: professores, inovação, Educação Nova

A inovação em educação

A inovação em educação constitui um processo de mudança intencional, relativo, contextualizado, assente num conjunto de crenças e de valores e que deve partir da iniciativa das escolas e dos professores (Cros, 2001, 2017; Pintassilgo, 2019). O papel destes, no que diz respeito à implementação de inovações no terreno educativo, deve, assim, ser entendido como fundamental, tanto no que diz respeito à atualidade como à história. De acordo com Bolívar (2003), “os professores constituem a última chave no processo de mudança educativa de que irá depender a forma como a inovação será interpretada e posta em prática” (p. 288). Algumas das correntes pedagógicas que atravessam o século XX criticaram o que consideravam ser o professor “tradicional” e procuraram propor alternativas relativamente ao perfil, ao papel, às práticas e às modalidades de formação de um novo tipo de professor.

Não podemos, no entanto, ficar reféns dos olhares dicotómicos acerca da relação entre a tradição e inovação no que se refere ao trabalho dos professores. Segundo Carbonell Sebarroja (2003), “estamos sempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir do já conhecido. Não nos enganemos: pelo menos na pedagogia, inventa-se muito pouco” (p. 7). Os professores vivem permanentemente no interior dessa tensão entre mudanças e continuidades. As ideias e práticas inovadoras têm fortes raízes no passado; resultam, na maior parte dos casos, de reinterpretações, de apropriações criativas, de ideias e práticas já incorporadas no património pedagógico e na

cultura docente. “Daí a necessidade de as inovações (...) encontrarem um ponto certo de equilíbrio entre tradição e modernidade” (Carbonell Sebarroja, 2001, p. 42). É nessa perspectiva que se pode compreender a funcionalidade de uma noção paradoxal como “tradição de inovação”, proposta por Burke (2007), e que deve ser interpretada na sua pluralidade.

Para além de plural, esta é uma tradição “híbrida”. Tal como afirma Carbonell Sebarroja (2001), “em muitos casos, o professor inovador não se cinge nem comunga com um método determinado, mas, na prática – de maneira planificada ou improvisada –, vai aplicando diversas estratégias” (p. 81). A mesma ideia é corroborada por Paniagua e Istance (2018): *“expert teachers draw on a combination of pedagogical approaches”* (p. 21).

Faz igualmente sentido, na nossa ótica, a consideração de uma “tradição progressista” ou, melhor, de “tradições progressistas” que têm como ponto de partida a Educação Nova, e a sistematização por ela feita de contributos provenientes de Rousseau e da pedagogia moderna oitocentista, e que depois se ramificam em metamorfoses diversas como as representadas pela pedagogia Montessori, pela pedagogia Freinet, pela pedagogia Waldorf, pelo movimento renovador das escolas católicas (nas suas diversas versões), pelas *Forest Schools*, entre diversas outras, resultantes da busca incessante por maneiras “diferentes”, “alternativas” ou “laboratoriais” de fazer educação em face da crise da forma escolar (Mugnaini & Pintassilgo, 2024; Pintassilgo & Mugnaini, 2024). Embora as fórmulas sejam sempre algo redutoras, evoquemos aqui algumas das mais usadas para dar conta deste conglomerado – pedagogias “ativas”, “construtivistas” ou “cooperativas” – e que sublinham alguns dos conceitos centrais que as caracterizam.

Não obstante a sua diversidade, podemos encontrar alguns traços comuns, alguns “sinais de identidade”, das pedagogias “progressistas” e que nos remetem para ideias como a consideração do aluno como o principal protagonista do processo educativo, a centralidade dos métodos ativos e cooperativos de aprendizagem, a presença de um ideal de educação integral, a valorização de uma vivência democrática na escola, a idealização da natureza como fonte de conhecimento, de saúde e de moralização, a opção por estratégias curriculares transversais como projetos, centros de interesse ou roteiros de aprendizagem (Carbonell Sebarroja, 2015; García, 2017). Estas conceções vão combinar-se de maneiras diversas e incorporar outros traços conforme os “momentos”, “formas de existência” ou “metamorfoses” das pedagogias “progressistas” e sua apropriação em contextos também eles diversos (Pintassilgo, 2020).

Um outro traço distintivo das pedagogias “progressistas” é o facto de articularem uma conceção pedagógica e uma visão do mundo; a mudança pedagógica é vista como indissociável de uma transformação da sociedade. Isso explica o forte compromisso ético e social e a militância pedagógica dos atores a elas ligados (Bolívar, 2003). De acordo com Cros (2017), *“il n’y a pas d’innovation (...) sans un arrière-plan de valeurs et de vision de futur qui en guide l’orientation”* (p. 32). No mesmo sentido vão as ideias de Carbonell Sebarroja (2015) a seguir apresentadas:

¡Y aunque estas innovaciones requieren siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse, sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día

para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre! (p. 18)

O professor na “escola ativa”

O discurso da Educação Nova recorre, com frequência, a uma retórica dicotômica que coloca em polos opostos uma escola muitas vezes apelidada de “tradicional” e a propalada “escola nova” (Hameline, 2001; Pintassilgo, 2018). Uma das críticas mais habituais feitas a essa escola “tradicional” é a referente aos papéis tanto do professor como do aluno. António Sérgio (1939) é um dos mais enfáticos críticos dessa escola, do protagonismo que nela assume o professor, visto como o detentor do conhecimento, e do papel passivo a que são reduzidos os alunos, meros repetidores de um saber já feito.

Um outro defeito do nosso ensino, disse eu, é ser verbalista. O professor explica, falando, e o aluno ouve; o aluno é chamado à lição e fala, e o mestre ouve por sua vez: ouvir e falar, falar e ouvir. Depois, quando o mestre interroga o aluno, é quase sempre com perguntas de exame, para verificar se ele «sabe»; se decorou o que lhe disse e está no compêndio. (pp. 14–15)

Na “escola ativa”, expressão usada, por exemplo, por Irene Lisboa (1940), tanto professores como alunos assumem papéis diametralmente diferentes, tal como vem expresso na síntese que a autora nos apresenta.

O professor [na escola ativa] também toma uma atitude muito diferente da habitual: é um investigador, um curioso, que desperta nos alunos o gosto da observação e da crítica dos factos. Toda a vida na escola se anima de um espírito de curiosidade e de atividade. Os alunos não ficam sentados à espera, nem abrem o livro à ordem ou por imitação: o professor também não vem com a sua lição feita nem com interrogatórios preparados. (p. 14)

A aula é aqui vista como um local de trabalho, uma oficina ou um laboratório, onde o que se destaca é a “atividade” dos alunos. A tarefa do professor é a de criar um ambiente propício a essa atividade, fomentando nos seus educandos a “curiosidade”, o gosto pela “observação” e o espírito crítico. O professor surge, também, como um investigador, antecipando um rótulo atual. Convém recordar o propósito, muito presente no discurso da Educação Nova, de erigir a pedagogia à categoria de “ciência da educação”. Os procedimentos da ciência são transpostos para o contexto micro da sala de aula. As crianças e jovens surgem como pequenos cientistas em atividade sob a supervisão do professor. Isso explica a importância assumida pela observação, pela intuição e pela experimentação no quadro das “lições de coisas” e dos “métodos ativos”. Outra das estratégias privilegiadas é o diálogo “socrático” de que nos fala António Sérgio (1939): “Esta segunda espécie de pergunta, ou pergunta socrática, deve ser muito mais usada do que a de exame, de maneira que a lição seja feita o mais possível pelos estudantes sob o impulso discreto do professor” (p. 15). A perspectiva é claramente construtivista. São os estudantes que devem (re)construir o

conhecimento, sempre, naturalmente, com o suporte do professor. Mesmo que estes procedimentos possam ser mais lentos, defende-se Sérgio de eventuais críticas, “o que mais importa” é “a qualidade do que o aluno ganha”, o saber “que entra e que toma vida no espírito do educando” (p. 50), ou seja, o mais importante são as aprendizagens efetivas por parte dos alunos.

Para além de assumir o papel de dinamizador do processo educativo, o professor surge como o responsável pela criação de um clima educativo facilitador e uma pessoa capaz de manter uma relação de maior proximidade para com os seus alunos. Para Faria de Vasconcelos (1915/2015), o professor deve ser “um companheiro mais velho, um amigo que compreende e em quem se pode confiar, que se interessa pelos alunos, pelo que vivem e pelo que fazem”. Desta forma, “a influência do professor” poderá ser “mais abrangente, os seus efeitos mais eficazes, os seus resultados mais duradouros” (p. 218). Idêntica é a perspectiva de António Sérgio (1939):

O professor? Deve ser um conselheiro e auxiliar do aluno no trabalho realizado por este último o mais ativa e pessoalmente possível. Deverá sentir-se-lhe a intervenção somente no mínimo indispensável. O aluno trabalha e cria; o professor inspira e guia. (p. 63)

A centralidade do aluno é, já o dissemos, um dos traços nucleares das pedagogias “progressistas” e isso é muito claro no momento da Educação Nova. Uma das suas vertentes é o conhecimento do aluno por parte do professor, conhecimento esse que deve ser integral e ter uma base científica, de acordo com a opinião manifestada por Faria de Vasconcelos (s.d.):

Como ficou ponderado, só se pode ensinar bem e com proveito quando se conhece aquele a quem se ensina (...). Daí, portanto, a necessidade de o professor conhecer, além das disciplinas que tem de ensinar, aquelas (...) que o habilitam a estudar e a conhecer o aluno anatómica, antropológica, fisiológica, psicologicamente e nas suas relações com o meio social em que vive. (p. 17)

Como já referimos, outra das características das pedagogias “progressistas”, presente na Educação Nova, é a relação estreita que se estabelece entre o modelo pedagógico e um projeto social. Pretende-se não só mudar a educação, mas também, e através dela, mudar a sociedade. Essa perspectiva está particularmente presente em Adolfo Lima (1936), tendo em conta o ideal libertário que professa, como podemos ver no excerto seguinte: “Do que fica exposto, nós podemos concluir que em cada educador deve haver uma preocupação e conceção teleológica construtiva da vida social ou a posse de um ideal social construtivo a favor da grei, a favor da humanidade” (p. 158). Faria de Vasconcelos (1921), não sendo esse o seu ideário, manifesta uma posição idêntica: “É um dever fundamental para um educador ter sempre presente ao seu espírito o ideal que deve perseguir a educação” (pp. 17-18). Para António Sérgio (1939) a missão do professor não deve limitar-se à atividade docente, ela deve irradiar para fora da escola. Nas suas palavras, “o professor deve ser sempre um educador, um agente pertinaz do progresso social na povoação ou no bairro da sua escola” (p. 63). Estas ideias não deixam de ter alguma proximidade relativamente às conceções que aproximam o professor da figura do intelectual, designadamente

como “intelectual mediador” (Gomes & Hansen, 2016), ou, mais particularmente, como “intelectual transformador”, noção esta desenvolvida no âmbito da “pedagogia crítica” (Giroux, 1990). Mais recentemente, na mesma linha, António Nóvoa (2022; 2009) tem apelado à assunção de um “compromisso social” por parte dos professores.

O ideal social a ser abraçado pelos professores tem claras implicações no seu perfil tanto pessoal como profissional, ideia essa claramente presente no pensamento de Adolfo Lima (1936):

Daqui resulta que o educador deve ser ‘um valor moral’, isto é, ‘um carácter’, no significado mais elevado do termo, impondo-se ao respeito social tão somente pelo seu prestígio moral – prestígio criado pelo asseio do corpo, dos sentimentos e das ideias, pelo procedimento exemplar, integralmente humano, pelo saber honesto, pela simpatia sincera, pela amizade consentida, e não pelo medo, pela força, pela perseguição. (p. 158)

Destaquem-se a dimensão moral, que é considerada como algo constitutivo do trabalho docente e presente historicamente nas reflexões sobre a profissão (Hansen, 2001), e a exemplaridade de que se reveste a figura do professor, um tema sempre presente nas tentativas de caracterização do mesmo, e que permite que lhe seja atribuído “um poder de sugestão natural, capaz de influir, decisivamente, na vida perfeitável do educando” (Lima, 1936, p. 156).

O professor: Entre a “vocação” e a “profissão”

Quais as “qualidades” que deve possuir um professor competente? Esta é uma pergunta que percorre, na longa duração, os discursos sobre a formação de professores e a profissão docente. António Sérgio (1939) foi um dos que procuraram responder: “A primeira, grande amor às crianças e à profissão docente. Amar a juventude (...); ter entusiasmo lúcido pela missão educativa”; “a segunda virtude do professor será o pleno convencimento da necessidade urgente da revolução pedagógica” (pp. 62–63). A primeira parte da resposta remete-nos para o plano sentimental. A necessidade de “amor” (aos alunos, à disciplina, à profissão) para o exercício profissional docente surge em muitas das reflexões, das mais tradicionais às mais progressistas, e, no que se refere à atualidade, foi alvo de um trabalho recente da autoria de Verônica Almeida (2024). A segunda parte é indissociável do momento pedagógico que então se vive. O bom professor é aquele que adere à “revolução pedagógica” protagonizada pela Educação Nova; é o que adota os mais modernos métodos de ensino.

Adolfo Lima (1936) é, como sempre, um dos mais enfáticos na proclamação da enorme exigência associada ao trabalho docente e na evocação de uma imagem idealizada do professor.

De todas as profissões é, sem dúvida, a do educador a mais exigente de boas qualidades: é a mais perigosa, pelas suas funestas consequências, quando não é exercida como um sacerdócio, e por uma autêntica vocação. Nenhuma outra profissão tem a tremenda responsabilidade de quem a exerce dever ser um ‘modelo’, ‘um exemplo social’. Daqui as qualidades indispensáveis à ‘vocação docente’ serem múltiplas. (pp. 149–150)

Nesta citação estão condensadas algumas das principais categorias, em parte de inspiração religiosa, que foram sendo usadas pelos professores, e pelos seus formadores, para legitimar e prestigiar a docência, tais como “sacerdócio” e “vocação” (Hansen, 1995). Mas isso acontece ao mesmo tempo que se assume que ela é uma “profissão” e que deve adotar as novas pedagogias baseadas na ciência. Trata-se de uma retórica, na aparência paradoxal, que tem em vista a sacralização da figura do professor (Terral, 1997). Como em António Sérgio, a dimensão afetiva está muito presente, “o amor pelas crianças” é visto como uma “qualidade” fundamental. Mas, para além de amor, é necessária “paixão” (Day, 2004). Para Adolfo Lima (1936) “só é digno do nome de ‘educador’ aquele que está possuído pela ‘paixão pedagógica’”. Só essa paixão é que mobilizará os professores para a luta por um “ideal de renovação social” e pelo derramamento da “verdade” (p. 150). A “paixão pedagógica” surge como indissociável da “paixão humana” (p. 154), que anima o pensamento de um intelectual libertário como é Adolfo Lima. Como num outro momento afirma o autor: “É preciso que o educador veja na criança, no amor que sente por ela, o amor ao Povo, à Humanidade” (Lima, 1929, p. 407).

O professor e a “arte” de ensinar

Um outro conjunto de metáforas remete-nos para a dimensão artesanal que, na ótica destes educadores, caracteriza igualmente o trabalho docente (Tom, 1984). Esta é uma profissão, mas não deixa de ser simultaneamente um “ofício” ou, como se diz na época, uma “arte”. As duas categorias não são vistas como antagónicas, mas, antes, como complementares (Woods, 1999). O entendimento da profissão como “arte” sublinha a complexidade e pluridimensionalidade do trabalho docente e, também, a relevância da dimensão “prática”, “experencial”, tanto na formação como no exercício profissional, entendido como sendo parte da “cultura empírica da escola” (Escolano Benito, 2017) ou do “conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2022). Segundo António Sérgio (1939), o essencial é “ter pedagogos de pedagogia prática (...); é ter professores que senhoreiem a técnica, os modernos processos da sua arte”. E, para que isso aconteça, é necessário “ter escolas práticas de professores (...) com aulas experimentais de psicologia e didática, onde (...) se faça o treino pedagógico no concreto dos métodos de instrução” (pp. 20–21). Uma das noções que melhor sintetiza essa conceção artesanal do trabalho docente é “tato pedagógico”, uma presença constante nos discursos dos educadores portugueses das primeiras décadas do século XX (Girão, 2005). É o caso de Adolfo Lima (1936), que o define da forma a seguir indicada:

Mas o problema máximo e fundamental da Pedeutologia está (...) em investigar nos indivíduos que se dedicam ao magistério aquela qualidade suprema do bom educador: o ‘tato pedagógico’ (...). Tato pedagógico (...) é saber tirar todo o proveito educativo possível de todos os acidentes ocorridos na vida individual e social do educando (...). É o tato pedagógico, e só o tato pedagógico do mestre-educador, que faz a beleza da Educação, que faz da Educação uma obra de estética, de arte. (p. 160)

Nas palavras de um dos autores que estudaram o tema, Van Manen (2006), *“we speak of tact as instantly knowing what to do, an improvisational skill and grace in dealing with others”* (p. 125). Trata-se, pois, da habilidade para agir com rapidez, segurança, confiança e propriedade em circunstâncias complexas, delicadas e imprevisíveis como aquelas com que os professores se confrontam quotidianamente na sala de aula. Nóvoa (2009) considera o “tato pedagógico” uma das cinco “disposições” que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Surgindo também como “intuição pedagógica” ou “bom senso”, esta é uma das “qualidades” que extravasa o âmbito estritamente científico e técnico do trabalho docente e, também, uma área de nítida interseção entre as dimensões pessoal e profissional da docência (Caglar, 1999).

O final da citação anterior de Adolfo Lima (1936) remete-nos, ainda, para uma outra dimensão do trabalho dos professores, a estética. A noção de “arte” surge igualmente neste sentido e não apenas no oficinal. Para o mesmo Adolfo Lima, o professor é um “esteta social” que deve possuir “uma sensibilidade de artista”; o resultado do seu trabalho é uma “obra de arte” (pp. 152–153). A sensibilidade, a imaginação e a criatividade devem seguramente integrar, ontem como hoje, o património de competências de um qualquer professor; o espaço da aula, a relação pedagógica, a aprendizagem dos saberes devem ser expressão tanto de estética como de ética e os educadores renovadores das primeiras décadas do século XX tinham uma clara consciência desse imperativo.

Considerações finais

O momento da Educação Nova deu um importante contributo para a construção do perfil e do papel do professor “inovador”. Mas essa construção foi feita em diálogo com a “tradição” e a “cultura” docentes. Procurámos, ao longo do texto, mapear o conjunto de categorias e metáforas usadas tendo em vista a definição do trabalho docente. Seleccionámos, para tal, um conjunto de obras da autoria de alguns dos principais protagonistas portugueses da Educação Nova. Começámos por refletir teoricamente sobre o conceito de inovação e sobre o papel central desempenhado pelos professores tendo em vista a sua concretização no terreno. Caracterizámos, em seguida, o que consideramos ser uma tradição pedagógica “progressista”, na sua pluralidade e tendo em conta os diversos momentos e respetivas metamorfoses. A Educação Nova surge como o principal ponto de partida dessa tradição. Passando para a análise das fontes, procurámos retratar o novo papel assumido pelo professor, visto como um “companheiro mais velho”, um “conselheiro”, mas também como um “investigador”, responsável pela dinamização e acompanhamento do processo de aprendizagem, mas capaz de deixar o protagonismo aos alunos na sequência da opção por “métodos ativos”. Um outro aspeto do seu perfil remete-nos para o “compromisso social” que deve pautar o seu trabalho. Ele surge, aqui e em vários outros momentos, como um “modelo”, um “exemplo social”, capaz de exercer uma forte influência junto dos alunos e da comunidade. A definição do seu perfil balança, neste momento, entre categorias tradicionais, de inspiração religiosa, associadas à docência, aqui usadas como metáforas, de que são exemplo “vocação”, “missão” ou “sacerdócio”, e o ideal de “profissão”, tendo como referência uma formação científica, claramente presente nos discursos. Em qualquer dos casos, pretende-se

sacralizar a figura do professor e dignificar o seu trabalho. A dimensão afetiva da relação pedagógica é claramente valorizada, manifestando-se sob a forma tanto de “amor” como de “paixão”. No prosseguimento da caracterização de uma função tão complexa como é a de ser professor, os autores aqui estudados convocam as noções de “arte” e de “ofício” para dar conta da importância que adquirem as dimensões “prática” e “experencial” na formação e no desempenho profissional docente. A metáfora de “tato pedagógico” aparece como a mais enfática para dar conta dessa dimensão e mantém uma presença constante no pensamento pedagógico renovador. A noção de “arte” tem ainda uma outra funcionalidade: a de sublinhar a componente “estética” da atividade docente. Estas diversas perspetivas sobre a profissão, associadas à ideia de inovação, sem esquecer a sua parceria com a tradição, são bem expressivas da complexidade de que são revestidos o papel e a figura do professor aos olhos de um conjunto selecionado de pedagogos, todos eles integrantes, não obstante as suas diferenças, do movimento português da Educação Nova. Os seus contributos são, sem dúvida, pela riqueza que possuem, preciosos para nos ajudar a pensar a atualidade da profissão docente. Podemos concluir como David Labaree (2000): “*Teaching is an enormously difficult job that looks easy*” (p. 228).

Referências bibliográficas

- Almeida, Verônica D. (2024). *Caosgrafia do amor docente*. Pimenta Cultural.
- Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Burke, Peter (2007). Cultura, tradição, educação. In D. Gatti Júnior & J. Pintassilgo (Org.), *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 13–22). Edufu.
- Caglar, Huguette (1999). L'enseignant est une personne... 20 ans après. Enseignant, qu'es-tu devenu? In H. Caglar (Dir.), *Être enseignant: Un métier impossible? Hommage à Ada Abraham* (pp. 29–48). L'Harmattan.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (Org.). (2003). *Pedagogías del siglo XX*. Artmed.
- Carbonell Sebarroja, Jaume (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.
- Cros, Françoise (2017). *Innovation et société: Le cas de l'école*. ISTE Editions.
- Cros, Françoise (2001). *L'innovation scolaire*. INRP.
- Day, Christopher (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.
- Escolano Benito, Agustín (2017). *A escola como cultura: Experiência, memória e arqueologia*. Alínea.
- García, Alfredo (2017). *Otra educación ya es posible: Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera Libros.
- Girão, Laura (2005). “Tacto”, “bom senso” e “prudência” nos manuais de pedagogia e didáctica do magistério primário: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor (Portugal, 1870-1950). [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. <http://hdl.handle.net/10451/34391>
- Giroux, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós; M.E.C.

- Gomes, Ângela C., & Hansen, Patrícia S. (Orgs.) (2016). *Intelectuais mediadores: Práticas culturais e ação política*. Civilização Brasileira.
- Hameline, Daniel (2001). Nouvelle? Vous avez dit «nouvelle»? *Les Cahiers Pédagogiques*, 395, 31–33.
- Hansen, David T. (1995). *The call to teach*. Teachers College – Columbia University.
- Hansen, David T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. Teachers College Press.
- Labaree, David (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228–233. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003011>
- Lima, Adolfo (1936). *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral da educação. Lições professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa (2º Vol.)*. Livraria Escolar Progredior.
- Lima, Adolfo (1929). *Pedagogia sociológica: Princípios de pedagogia e plano de uma organização geral da educação. Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa (1.º Vol.)*. Couto Martins.
- Lisboa, Irene (1940). *Modernas tendências da educação*. Cosmos.
- Mugnaini, Marzia, & Pintassilgo, Joaquim (2024). Ser professor de escolas diferentes: Identidade, desenvolvimento profissional e práticas educativas. *Cadernos Cedes*, 44(123), 167–179. <https://doi.org/10.1590/CC284154>
- Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, António (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Paniagua, Alejandro, & Istance, David (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing.
- Pintassilgo, Joaquim, & Mugnaini, Marzia (2024). A pedagogia Freinet e a renovação educativa em Portugal. *Revista História da Educação*, 28, e131850. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/131850>
- Pintassilgo, Joaquim (2020). Educating in other ways: Alternative pedagogies and different schools in the second half of the twentieth century. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 1–6. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.369>
- Pintassilgo, Joaquim (2019). Um olhar histórico sobre escolas diferentes: Perspetivas teóricas e metodológicas. In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Coord.). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 7–32). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, Joaquim (2018). A Educação Nova em Portugal: Construção de uma “tradição de inovação”. *Historia Caribe*, XIII(33), 49–82. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.4>
- Sérgio, António (1939). *Sobre educação primária e infantil*. Editorial Inquérito.
- Terral, Hervé (1997). La professionnalité des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies. *Recherche & formation*, 24, 149–162.
- Tom, Amelio R. (1984). *Teaching as a moral craft*. Longman.
- Van Manen, Max (2006). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. The Althouse Press.
- Vasconcelos, António F. (2015). *Uma Escola Nova na Bélgica*. Universidade de Aveiro. (Trabalho original publicado em 1915)
- Vasconcelos, António F. (1921). *Problemas escolares (1ª série)*. Empresa de Publicidade Seara Nova.
- Vasconcelos, A. F. (s.d.). *Lições de pedagogia e pedagogia experimental*. Antiga Casa Bertand – José Bastos.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto Editora.

Do ensino especial à educação inclusiva: Memórias

Maria Odete Emygdio da Silva*

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Resumo

Este artigo é uma narrativa de quem acompanhou a evolução do ensino especial até à atual perspetiva de Educação: educação equitativa e inclusiva, de qualidade, que se processa ao longo da vida (UNESCO, 2019). Decorre de memórias do meu percurso profissional na Educação Especial, iniciado em 1976, numa cooperativa para a educação e reabilitação de crianças inadaptadas. Ao longo destes 50 anos muito aconteceu no que diz respeito à educação de alunos com problemáticas complexas. Ao (re)visitar momentos que foram significativos, como os processos de formação em que participei, adaptação a situações que fiz, decisões que tomei, (re)interpretei-os no contexto em que aconteceram, consciente de que a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional residem neste processo de reflexão, que o sujeito faz da sua própria formação (Rodrigues & Prado, 2015). Na formação de professores, as narrativas autobiográficas permitem perceber como estes se formam e como percecionam as suas aprendizagens (Josso, 1988). O narrador não está desligado do que o rodeia ao nível social e histórico, possibilitando, assim, que outros conheçam esse social, indissociável da sua vida pessoal (Nóvoa, 1992).

Palavras-chave: narrativa, memórias, educação especial, inclusão

Abstract

This article is a narrative of my journey observing the evolution of special education up to the current perspective of Education: equitable, inclusive, quality education that occurs throughout life (UNESCO, 2019). It stems from memories of my professional trajectory in Special Education, which began in 1976 within a cooperative dedicated to the education and rehabilitation of maladjusted children. Over these fifty years, significant developments have taken place concerning the education of students with complex issues. By (re)visiting moments that were meaningful—such as the training processes I participated in, the adaptations I made, and the decisions I took—I have (re)interpreted them within the context in which they occurred, aware that personal and professional growth resides in this reflective process, which the individual undertakes regarding their own formation (Rodrigues & Prado, 2015). In teacher training, autobiographical narratives enable an understanding of how teachers develop and how they perceive their learning experiences (Josso, 1988). The narrator is not detached from their social and historical environment, thus allowing others to understand this social context, which is inseparable from their personal life (Nóvoa, 1992).

Keywords: narrative, memories, special education, inclusion

Introdução

Este artigo narra a minha trajetória profissional na Educação Especial, que começou em 1976, numa cooperativa para a educação e reabilitação de crianças inadaptadas. Dessa altura até aos

* Professora e Investigadora integrada do CeIED. Email: maria.emygdio.silva@ulusofona.pt; ORCID 0000-0002-0781-6235

dias de hoje, muitos foram os acontecimentos que se verificaram relativamente à educação desta população, quer ao nível internacional quer ao nível nacional. Abordo-os nesta narrativa, de modo a situar e entender esta já longa trajetória, que faz parte da minha história de vida profissional. Regressar ao passado e refleti-la permite-me compreendê-la melhor – “a narrativa autobiográfica é uma perspectiva que abre espaço para ressignificar o conhecimento produzido e a aprendizagem experienciada” (Rodrigues & Prado, 2015, p. 89).

As abordagens biográficas, partindo do princípio que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, citada em Nóvoa, 1992), permitem aprofundar razões que subsistem à escolha da profissão, o modo de estar na docência, relacionando-o com o seu próprio percurso de vida (Nóvoa, 1992), entender como os sujeitos se formam, como percebem as suas aprendizagens e a sua formação (Josso, 1988).

Antes de começar a escrever, questionei-me sobre o que me levava a fazê-lo. Seria a vontade de regressar ao passado e reviver o meu percurso profissional, de modo a tentar encontrar respostas a perguntas que ficaram sem resposta? Perceber por que razão abracei a profissão, centrando-me na Educação Especial? Deixar um testemunho sobre como vivi alguns dos acontecimentos desde 1976 até aos dias de hoje, em que a educação de Todos é entendida como Educação Inclusiva? O que sabem os meus alunos sobre as conquistas e as atribulações deste longo período, ainda que contadas na primeira pessoa? Várias narrativas podem contribuir para a aquisição de mais conhecimento sobre este longo processo, mas ainda historicamente tão recente?

Precisamos conhecer as diferentes histórias para podermos entender a diversidade de saberes e de culturas que estão a circular no mundo. Para isso, é preciso reconhecer que somos sujeitos de histórias e que, ao mesmo tempo em que as tecemos, nos formamos continuamente por meio delas. (Reis, 2023, p. 1)

Esta narrativa decorreu de interrogações e da consulta de alguns apontamentos, que fui fazendo ao longo destes anos, sem pensar que um dia seriam úteis. E, à minha memória, que me foi conduzindo até ao passado. Por que razão registei alguns acontecimentos deste percurso e não outros, não sei. Terão sido estes os mais significativos, porque foram gratificantes ou porque foram dissonantes?

Refletir sobre memórias, que ficaram, conduziu-me aos processos de formação em que estive envolvida, ao que me influenciou, às decisões que tive de tomar, à adaptação a novas situações que tive de fazer. Ao (re)visitar momentos que foram significativos, (re)interpretei-os no contexto em que aconteceram, consciente de que a formação, tal como o desenvolvimento pessoal e profissional, residem neste processo de reflexão, que o sujeito, entendido como sujeito da sua própria formação, faz do seu percurso, sem esquecer que a narrativa autobiográfica é necessariamente subjetiva. Cada experiência é única, cada relato é único, cada contexto é percebido de acordo com a prática social de quem o narra.

A biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado. (Ferrarotti, 1988, p. 17)

Este texto é, assim, um relato de quem acompanhou a evolução do ensino especial até à atual perspetiva de Educação: educação equitativa e inclusiva, de qualidade e que deve processar-se ao longo da vida (UNESCO, 2019).

2. Pelos fios da memória...

Antes da revolução do 25 de abril, a resposta educativa aos alunos com deficiência e/ou outras problemáticas era muito insuficiente. Além do Instituto António Feliciano de Castilho, criado em 1888, há nota de dois asilos e dois institutos para pessoas com deficiência visual, e dois institutos para pessoas com deficiência auditiva. Os asilos estavam ligados à assistência e os institutos à educação.

Nos anos 50 do século XX foram criados internatos para pessoas com deficiência motora e mental, que dependiam do Instituto de Assistência a Menores e, em 1946, em escolas do 1.º Ciclo do ensino regular, criaram-se algumas classes especiais, destinadas a alunos com deficiência, na altura designados como anormais. No entanto, a maior parte destas crianças e destes jovens não conseguia frequentá-las, porque o número de salas era manifestamente insuficiente.

Estas classes funcionavam à parte do sistema do ensino regular, em moldes próprios: a triagem dos alunos e sua supervisão eram realizadas por técnicos do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), o horário, reduzido a 3 horas letivas diárias, era diferente do dos restantes alunos. As atividades curriculares eram distintas do currículo comum. O recreio não coincidia com o dos outros alunos, pelo que a interação com os seus colegas do ensino regular deveria ser inexistente.

Os professores que lecionavam estas turmas tinham um curso de especialização, designado como Ensino de Anormais, criado em 1941, que tinha a duração de um ano letivo e era ministrado pelo IAACF. O seu horário era diferente do dos seus colegas do ensino regular, com quem, presumo, não estabeleciam relações de trabalho, uma vez que a orientação e supervisão do trabalho destes professores eram da responsabilidade do instituto atrás referido (Sanches, 2011).

Quanto ao ensino privado, cujas mensalidades eram elevadas para a maioria da população portuguesa, havia poucos colégios e os poucos que havia estavam distribuídos assimetricamente pelo país.

A Revolução de abril, em 1974, foi um marco determinante para Portugal a todos os níveis. As alterações políticas, então verificadas, favoreceram os movimentos associativos e cooperativos, que se manifestaram em vários sectores da sociedade. A Educação foi apenas um deles. Datam deste período as cooperativas de ensino para uma população até então praticamente ignorada, de entre as quais as mais conhecidas foram as Cooperativas para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI). Surgiram, a partir da iniciativa de pais de crianças e jovens com deficiência, técnicos e outros atores sociais, perante a incapacidade de resposta, por parte do Estado, a uma população, que estava, na sua larga maioria, em casa, frequentemente em condições de extrema fragilidade.

Como referi no início deste texto, o meu percurso profissional na educação especial começou em 1976, numa Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, como se designava, na época, esta população.

Foram os meus primeiros contactos com a deficiência. A inexperiência era total. As reuniões eram constantes e os assuntos andavam sempre à volta do mesmo: encontrar respostas para dúvidas a que ninguém sabia responder. Os dias sucediam-se, os livros acumulavam-se. Métodos, técnicas, intuição, improviso e acessos de desespero, houve de tudo um pouco. As reuniões com os pais deixavam-me a sensação de um enorme vazio.

Foi um tempo de procura exaustiva de respostas, que não encontrei, e de experiências mal-sucedidas, como a criação de uma “open classroom”. Inspirada em Summerhill e em Carl Rogers, quis transpor para a instituição, juntamente com os meus colegas, um modelo que não se compadecia com a nossa inexperiência nem com a população com quem trabalhávamos.

Para poder corresponder à vontade dos pais, insistia na aprendizagem da leitura e da escrita de palavras funcionais, que rapidamente eram esquecidas. As idas à rua, que incorporavam atividades com uma finalidade útil, eram uma verdadeira aventura, tendo em conta que alguns dos alunos tinham vivido, até então, fechados num quarto, enquanto os pais estavam a trabalhar. A adaptação à “vida real” não foi fácil, nem para eles nem para mim. Foi um início tormentoso, desconcertante, de insegurança, um verdadeiro “choque com a realidade” (Huberman, 2013).

O virar desta página aconteceu, mais tarde, quando os “casos” deixaram de ser olhados como “casos”, quando os rótulos que os acompanhavam nos relatórios clínicos, herméticos, que me chegavam, passaram a ser considerados, apenas, como informação adicional e não o ponto de partida para a minha intervenção. Foi na “descoberta”, que decorreu de intuição e muito improviso, de que em educação temos de ter em conta aprendizagens funcionais e que façam sentido para a população com quem estamos a trabalhar, que os dias começaram, a pouco e pouco, a ter mais sentido. Sucessos e insucessos, momentos de desânimo, sempre que tive de voltar ao princípio de uma aprendizagem, que já julgava consolidada, foram uma constante.

Nesta altura, alguns países da Europa e da América do Norte já tinham deixado o modelo de cariz médico-terapêutico em que Portugal, maioritariamente, se encontrava e defendiam a integração dos alunos no ensino regular.

Este período de desafios diários, ao longo de cinco anos, determinou a decisão de procurar formação nesta área, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, onde fiz a especialização em Funcionamento Intelectual Deficitário.

Guardo deste período de três anos a recordação do muito que aprendi, nomeadamente com a partilha de experiências que os professores me proporcionaram, mas também porque me senti a fazer parte de um grupo, que tinha dúvidas e dificuldades, por vezes, muito semelhantes às minhas. As aulas passavam depressa, porque eram dinâmicas e o clima que se estabeleceu entre todos, professores e alunos, era cordial e envolvente, pela segurança que transmitiu. Foi uma excelente escola de aprendizagem, que recordo com afeto.

Seguiu-se, depois, uma Unidade de Orientação Educativa (UOE), onde fiquei outros cinco anos, como docente e coordenadora. Estes serviços, que intervinham na área das dificuldades de aprendizagem, fundamentavam-se pedagogicamente no modelo do Movimento da Escola Moderna e tinham o suporte pedagógico da Secção de Educação Terapêutica de A-da-Beja, onde eu tinha realizado o estágio do curso de especialização.

Em contraste com a minha experiência anterior, a segurança com que iniciei funções na UOE, proporcionou-me o desenvolvimento de um trabalho intenso e diversificado, que começou com a criação de uma equipa multidisciplinar, da qual faziam parte vários elementos da comunidade onde as escolas desta UOE se situavam. Reuníamos mensalmente. O apoio aos alunos, sinalizados para apoio pedagógico pelos professores do ensino regular, realizava-se após uma reunião com a(o) encarregada(o) de educação e, desde logo, com a sua anuência. As situações mais complexas, que necessitavam de uma avaliação psicológica e/ou social, eram encaminhadas para os respetivos técnicos que faziam parte da equipa multidisciplinar e, posteriormente, eram discutidas em equipa. Curiosamente, a importância das equipas multidisciplinares, como um recurso organizacional de apoio à aprendizagem e à inclusão, veio a ser reconhecida e instituída, trinta e oito anos depois, pelo DL 54/18, de 6 de julho (Cap. III, Art.º 12.º)...

O contacto com os professores do ensino regular fazia-se, formalmente, nas reuniões de professores e nas da equipa e, informalmente, através da partilha de trabalhos realizados na turma e no apoio pedagógico, a que eu procurava dar uma continuidade, frequentemente, em colaboração com os alunos da turma. A interação com a família dos alunos, imprescindível em qualquer situação, mas particularmente imprescindível quando há qualquer tipo de dificuldade, confirmou a importância da relação escola-família no processo de aprendizagem destas crianças. Relativamente à intervenção que realizava com os alunos, este modelo era já um modelo de integração centrada no aluno, que visava a sua "normalização", para que pudesse prosseguir a sua aprendizagem na sua turma, com mais segurança.

Este foi um período profícuo de atividades que fui desenvolvendo. A interação com diferentes áreas do conhecimento, sentir-me a fazer parte de um grupo com quem me identificava, a afetividade com que soube entender situações mais problemáticas, e a sorte ou a capacidade de ter contribuído para resolver algumas, foram apenas alguns dos acontecimentos que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foi uma fase marcadamente de diversificação (Huberman, 2013), em que não receei participar ou propor novas experiências.

Com a extinção das UOE, integrei uma Equipa de Educação Especial (EEE) onde, como professora e coordenadora, estive, de novo, cinco anos. Durante este período realizei, também, a licenciatura em Ciências da Educação.

Neste espaço de tempo, muitas foram as mudanças que se foram verificando na educação especial, das quais a publicação do DL 319/91, de 23 de agosto, um documento que enquadrou legalmente a integração, foi indiscutivelmente a mais significativa.

Uma vez que este serviço se situava na mesma área de abrangência da extinta UOE, a equipa multidisciplinar manteve-se e continuou a reunir mensalmente, incidindo, agora, a sua intervenção

nos alunos com problemáticas do foro da educação especial. Semanalmente, os professores afetos à equipa reuniam na sede da mesma. Instituiu-se, também, uma valência de formação, dinamizada por professores da equipa e, algumas vezes, por professores convidados.

Nem sempre foi um trabalho fácil. Acomodados a práticas, que pouco ou nada tinham mudado ao longo dos tempos, nem todos os professores, quer os de educação especial quer os do ensino regular, aderiram facilmente às mudanças introduzidas pela integração. No entanto, para mim, foi um período fértil em experiências, que estavam já muito próximas de processos inclusivos: algumas das professoras do ensino regular aceitaram que o apoio aos alunos se processasse no contexto da sua sala de aula. Isto implicou planificações prévias e avaliação sistemática, em conjunto, que fiz com agrado, porque faziam todo o sentido. Os resultados dos alunos confirmaram o sucesso desta estratégia.

Foi um processo formativo particularmente enriquecedor, que constituiu matéria de divulgação/formação na Equipa de Educação Especial e em outros locais, como a Delegação Escolar e em escolas, no âmbito da formação contínua de professores.

Foi um período de grande atividade profissional, rico em experiências, que aproveitei, creio que com sucesso. A Licenciatura, por seu lado, proporcionou-me novos conhecimentos, novas experiências, novas práticas, que articulei com aprendizagens anteriores que, na altura, não me pareceram particularmente interessantes, mas que se revelaram ter uma enorme importância, como já tinha acontecido quando estava a realizar o curso de especialização em Educação Especial.

Entre 1995 e 2000 acompanhei, em São Paulo, onde realizei o Doutoramento na Universidade de São Paulo (USP), a evolução do que se ia passando, com as novas medidas educativas implementadas em Portugal (Despacho 107/2007). Desses tempos, recordo o período inicial, que foi difícil em termos de adaptação a uma nova situação. Lembro-me, sobretudo, dos primeiros dias, quando a família saiu de casa, cada um a caminho da sua vida e eu fiquei com o dia à minha frente.... Lembro-me, também, de como esperei ansiosamente que as aulas na Universidade comessem e da grande alegria que senti, quando soube que tinha sido admitida.

Começava, assim, uma nova fase, que implicou a necessidade de adaptação a outros contextos, o que nem sempre foi fácil. Foi, de novo, um período de muito trabalho, de procura exaustiva de literatura que sustentasse a minha investigação, enquanto realizava as Unidades Curriculares que me pareceram mais úteis para o que pretendia investigar. Todo este processo constituiu, ao longo de outros cinco anos, um enorme desafio à minha capacidade de adaptação a outras culturas, a outras perspetivas.

Guardo memórias inesquecíveis desses tempos já distantes, mas que me parecem ainda tão próximos. Quando, anos mais tarde, voltei várias vezes ao Brasil por razões profissionais, senti-me, frequentemente, a regressar a casa.

Quando regressei a Portugal, integrei o Gabinete de Apoios Educativos da Direção Regional de Lisboa (DREL), onde permaneci durante dois anos. Esta passagem pela DREL foi de extrema importância para me contextualizar relativamente ao processo de inclusão, que tinha começado três anos antes. Foi uma experiência particularmente útil para o meu ingresso no ensino superior,

como docente, em 2000, mas não foi um trabalho que me tivesse dado muita satisfação. Julgo que, embora reconhecesse a necessidade de ter uma visão mais global do que se passava nas escolas com o processo de inclusão, as minhas tarefas eram de natureza burocrática e a minha autonomia, qualquer que fosse o processo, era muito limitada, se não mesmo inexistente.

Se os meus primeiros tempos no Brasil não foram fáceis, o regresso a Portugal foi mais uma adaptação que tive de fazer. Também não foi fácil. Ao voltar de outro país, de uma outra cultura, que já fazia parte do meu cotidiano, confrontei-me com uma realidade, que pouco tinha a ver com o que estava no meu imaginário.

Em 2002, concorri a uma Equipa de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE), onde fui colocada, por designação do Diretor Regional de Educação de Lisboa, a partir da análise do currículo com que me candidatei. Fiquei lá até 2007, ou seja, de novo, cinco anos. Constituídas, de um modo geral, por dois ou três professores com formação especializada, as ECAE eram uma extensão, no terreno, das respectivas DREL a que pertenciam. Abrangiam as escolas do ensino básico e secundário da rede pública, bem como os Jardins de Infância da rede pública e privada de uma determinada área geográfica, que tendia a ser o concelho.

Foi um trabalho exaustivo, muito diversificado, muito desafiante. Envolveu várias tarefas, como a colaboração com a comunidade e com diversas instituições que faziam parte desta, com a família dos alunos, com as escolas e, desde logo, com os professores. De todas, destaco, contudo, a formação, que foi uma atividade constante nesta equipa e ao longo da minha vida profissional. Foi, também, um trabalho que se revestiu, por vezes, de bastante complexidade. A solicitação constante, por parte das escolas, de mais professores de apoio educativo, nem sempre atendida pela DREL, a colocação na equipa de docentes recém-licenciados, sem qualquer experiência de ensino e muito menos de intervenção na área das necessidades educativas especiais, ter de passar sistematicamente a mensagem de uma conceção de escola, que se pretendia implementar, mas que nem todos os intervenientes aceitavam, constituíram desafios diários e dificuldades, que nem sempre se conseguiram resolver. Mas, do ponto de vista académico, foi um trabalho que me permitiu o contacto direto com a prática, com as realidades que escolas e professores vivenciavam, com dificuldades com que as famílias se confrontavam. Foram, indiscutivelmente, contributos de extrema relevância para a minha atividade profissional como docente no ensino superior.

Ao nível internacional, foram vários os acontecimentos, que foram ocorrendo e que contribuíram para (re)pensar aspetos críticos em relação à inclusão, como um direito humano e, consequentemente, como um processo de justiça social. Nesse sentido, os países deveriam definir, ao nível educativo, princípios e práticas inclusivas, que contribuíssem para uma educação de qualidade quanto aos conteúdos e estratégias a implementar, gratuita e obrigatória para todos, e sem qualquer tipo de discriminação.

Em janeiro de 2008, já desligada das minhas funções oficiais, o DL 3/08, de 7 de janeiro, introduziu a Classificação Internacional de Saúde (CIF) (C-J), com a qual se pretendia que as necessidades educativas especiais fossem identificadas quanto à sua tipologia, saúde, doença ou incapacidade, para que houvesse alguma uniformização de conceitos, que facilitasse a comunicação

entre os técnicos que intervinham no processo dos alunos, após a sua referenciação. Aceite por uns, rejeitada por outros, a CIF, ao invés do que se pretendia – objetividade –, acabou por contribuir para a “categorização” dos alunos, em função do grau de subjetividade que lhe estava inerente. Por outro lado, o modo como foi aplicada, nem sempre obedeceu ao que se pretendia.

Desta fase, recorro dificuldades com que me confrontei na formação contínua, relativamente a um processo que parecia “ter voltado para trás”. As práticas de alguns professores de educação especial situavam-se ainda no período da integração: os alunos eram retirados da sua turma e apoiados num outro espaço, a maior parte das vezes, individualmente. Frequentemente, apoiavam-se alunos com dificuldades ligeiras em detrimento do tempo que deveria ser alocado àqueles que eram do âmbito de intervenção da Educação Especial. A planificação e a avaliação com os docentes do ensino regular, quando existia, assentava num plano informal. Conceitos e práticas dificilmente se cruzavam, como ainda hoje acontece, com frequência – a falta de interligação entre a teoria e a prática é uma constante difícil de ultrapassar. Há um hiato muito grande entre os propósitos legislativos e a capacidade por parte das escolas para implementá-los. Este é, provavelmente, o maior desafio com que estas se confrontam. E uma das preocupações que fazem parte da lista de outras tantas que há anos me acompanham. Ingenuamente ou não, vou acreditando que a formação pode ser um caminho para a construção de um processo, que é uma questão de direitos e de justiça social, mas que não é fácil de implementar.

“Olho” para trás e não posso deixar de pensar que em todo o meu percurso profissional houve sempre dificuldades, que pensei que a formação poderia ajudar a resolver. Porque esse foi o caminho que procurei, quando me confrontei com situações a que não sabia como responder? Ou porque como defensora de uma causa, que faz parte das minhas crenças, continuo a acreditar que a inclusão é possível?

Em consonância com os compromissos assumidos ao nível internacional, os DL 54/18, e 55/18, de 6 de julho, juntamente com outros documentos, como o perfil dos alunos à saída da escolaridade, dão, em Portugal, enquadramento à educação inclusiva, partindo do princípio, tal como em Salamanca, em 1994, que em qualquer momento do seu percurso escolar, todos os alunos podem ter dificuldades e, como tal, precisam de ajuda.

No ensino superior, já lá vão 25 anos, a lecionação, a formação, a orientação de dissertações e de teses, a investigação, a formação contínua, a direção do Mestrado em Educação Especial, e a necessidade de ter de adaptar-me ao ensino remoto por conveniência durante os períodos de confinamento que vivemos, têm constituído outros desafios, nem sempre fáceis de contornar, como tem sido a tônica do meu percurso e é, provavelmente, a de todos os percursos.

3. Considerações Finais

Muitos foram os avanços desde o ensino especial até à educação inclusiva. Os sinais dos tempos estão presentes nas próprias designações que os alunos com deficiência tiveram, que estão em

consonância com as concepções e as práticas que lhes corresponderam: anormais, inadequados, especiais, deficientes, com necessidades educativas especiais.

Acompanhei este percurso ao longo dos tempos e, ao longo dos tempos, fui-me adaptando às mudanças, que se foram verificando, relativamente à educação de crianças e jovens com deficiência.

Refletir sobre estas questões continua a fazer parte da minha narrativa, agora em relação às minhas vivências no Ensino Superior. É, obviamente, uma reflexão muito subjetiva, como todas as narrativas autobiográficas são, “inquinada”, talvez, pela prática social que tenho hoje e que na altura dos acontecimentos que registei era outra. Mas constituiu, à medida que fui escrevendo, um exercício muito rico em termos da reflexão que desencadeou, que me permitiu compreender inquietações e decisões, que não estão desligadas da minha vida pessoal. Afinal, de acordo com Santos e Garms (2014, p. 4100), “as experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois o ouvinte/leitor experimenta, simultaneamente com um certo distanciamento e com uma certa proximidade, uma identificação com a história relatada”. A constatação destes autores está presente em Ferrarotti (1988), que, numa perspetiva sociológica, considera que cada sujeito, quando narra acontecimentos da sua vida, não está desligado do que o rodeia ao nível social e histórico, pelo que a sua narrativa permite a quem a lê e analisa conhecer esse social em que a mesma se insere.

Pelos fios da memória cheguei a esta narrativa sobre o meu percurso profissional, que não posso desligar do meu percurso pessoal. Revisitei o passado, recordando situações que nem sempre foram fáceis de resolver, obstáculos que ultrapassei e outros que ficaram pelo caminho, lembrei-me de inquietações que hoje me fazem sorrir, pensei nos desafios que vieram ter comigo ou que eu procurei, com a certeza de que este processo reflexivo sobre a minha narrativa contribuiu para perceber que com este percurso consolidei saberes, através das leituras que fiz, das práticas que experimentei e refleti, da formação que incessantemente procurei, da partilha/colaboração de problemas e de preocupações com os meus colegas e com os meus alunos. Mas, acima de tudo, com uma certeza: se voltasse atrás, abraçaria a profissão que escolhi com o mesmo afeto e determinação. Como refere Breton (2020, p. 13), “somente a pessoa que vive a experiência de um fenómeno encontra-se capaz de dizer, a partir do seu ponto de vista e com as suas próprias palavras, sobre o que ela viveu, os efeitos que ela experienciou e os impactos experienciais e biográficos sofridos”.

Referências Bibliográficas

- Breton, Herve (2020). Investigação narrativa: Entre detalhes e duração. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1(1), 12–22. <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i1.6255>
- Ferrarotti, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 17–34). Ministério da Educação.
- Huberman, Michael (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31–62). Porto Editora.

- Josso, Marie-Christine (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 35–50). Ministério da Saúde.
- Nóvoa, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Reis, Graça (2023). A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. *Educação & Realidade*, 48. <https://doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01>
- Rodrigues, Nara C., & Prado, Guilherme V. T. (2015). Investigação narrativa: Construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 89–103. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5096>
- Sanches, Isabel (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: A voz dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, Héllen T., & Garms, Gilza M. Z. (2014). Método autobiográfico e metodologia de narrativas: Contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação. In *II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Por uma revolução no campo da formação de professores* (pp. 4095–4106). Unesp. <https://oa.mg/work/2499996187>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

O plano de aulas na escola pública angolana: Que mecanismo de coordenação?

Manuel Orlando Capuma*

Universidade Rainha Njinga a Mbande

Resumo

Nas escolas públicas em Angola, o plano de aula tem sido utilizado como uma forma de coordenação das atividades docentes, coordenação esta que, ao nível dos órgãos internos de administração das escolas, serve como um instrumento de controlo e avaliação das atividades desenvolvidas dentro das salas de aula (Capuma, 2024). Pelo menos ao nível do contexto educativo angolano, a dimensão do plano de aula enquanto mecanismo de coordenação das atividades docentes (envolvendo orientação, comunicação e controlo/fiscalização das ações) também realça a sua dimensão burocrática que se consubstancia e se materializa em termos de um certo tipo de estandardização dos processos, de acordo com a proposta de mecanismos de coordenação apresentadas por Mintzberg (1995). Portanto, é sobre os assuntos descritos acima que – acompanhados de algumas reflexões (baseadas na experiência pessoal e ao nível dos modelos de análise organizacional) numa abordagem exploratória, descritiva, mediante análise documental – pretendemos partilhar a nossa intervenção sobre o desenvolvimento do trabalho docente no painel, histórias e memórias na profissão docente.

Palavras-chave: planificação de aula, coordenação, burocracia

The lesson plan in Angolan public schools: What coordination mechanism?

Abstract

In public schools in Angola, the lesson plan has been used as a way of coordinating teaching activities, a coordination that, at the level of the schools' internal administrative bodies, serves as an instrument for monitoring and evaluating the activities developed within the classrooms (Capuma, 2024). At least in the Angolan educational context, the dimension of the lesson plan as a mechanism for coordinating teaching activities (involving guidance, communication and control/supervision of actions) also highlights its bureaucratic dimension that is embodied and materialised in terms of a certain type of standardisation of processes, in accordance with the proposal for coordination mechanisms presented by Mintzberg (1995). Therefore, it is on the subjects described above that - accompanied by some reflections (based on personal experience on the level of organisational analysis models) in an exploratory, descriptive approach, through documentary analysis – we intend to share our intervention on the development of teaching work in the panel, stories and memories in the teaching profession.

Keywords: lesson planning, coordination, bureaucracy

1. Introdução

Em Angola, o período pós-independência é marcado por processos de nacionalização/estatização do sistema de ensino. Neste âmbito, a Lei 4/75, de 9 de dezembro, que – pelo menos ao nível dos

* Email: manuelorlando180@uninjingambande.ed.ao

normativos – tinha como principal objetivo oferecer a educação para todos os angolanos, originou o que, posteriormente, em 1978, ficou conhecido como o primeiro sistema educativo angolano (Liberato, 2014; Zau, 2002). O período entre 1975 e 1978 constitui o que pode ser entendido como a primeira reforma do sistema educativo angolano. Com a revisão constitucional empreendida pela aprovação da Lei n.º 23/92, Angola transita de um sistema político de cariz socialista para um sistema político de cariz capitalista com aspirações democráticas (Capuma, 2024), ou seja, a República Popular de Angola transforma-se na República de Angola. Embora os desígnios da nova república tenham sido assumidos a partir de 1992, com a ruptura dos acordos de Bicesse, de 1991, o país voltou a mergulhar na guerra civil que já vinha a se registar pouco depois do período pós-independência e, desse modo, o sistema de ensino aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978 vigorou até à aprovação da primeira Lei de Bases do Sistema de Ensino, aprovada no âmbito da segunda república, a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro. Os factos referidos atrás indicam – por exemplo – que, do ponto de vista dos normativos, de 1992 a 2001, Angola era, contraditoriamente, um país capitalista com um sistema educativo socialista. Portanto, é com a implementação da Lei 13/01 que as palavras democracia²⁵ e participação²⁶ aparecem, pela primeira vez, pelo menos ao nível de um normativo (mais geral) de orientação para a ação.

Atualmente, ao abrigo da Lei n.º 17/16 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em vigor), considerada, por muitos, como o normativo que configura uma terceira reforma do sistema educativo, alterada, em parte, pela Lei n.º 32/20, o sistema educativo angolano é constituído por seis (6) subsistemas de ensino (educação pré-escolar; ensino geral; ensino técnico-profissional, formação de professores, educação de adultos e ensino superior) repartidos em quatro níveis de ensino/escolaridade (educação pré-escolar, ensino primário, ensino secundário e ensino superior). Em termos de estrutura, a única diferença entre o “velho” (aprovado pela Lei 13/01) e o novo sistema de educação e ensino (aprovado pela Lei n.º 17/16) consiste apenas no acréscimo da educação pré-escolar como nível de ensino. A Lei n.º 17/16 se caracteriza/distingue como o primeiro normativo de orientação geral para a ação do sistema educativo angolano que estabelece um certo tipo de autonomia decretada para as escolas. Sobre a formação inicial docente, importa referir que, em Angola, esta é assegurada em dois subsistemas de ensino: o subsistema de formação de professores que, ao nível das escolas de magistério, forma professores para o ensino primário e I ciclo do ensino secundário e o subsistema de ensino superior que, dentre outros, forma professores para o ensino secundário. Portanto, é neste contexto que, em primeiro lugar, nos formamos e, em segundo lugar, exercemos a profissão docente.

Para esta nossa pequena reflexão, optamos por abordar os assuntos socorrendo-se do triplete/tríptico que engloba dentro de si alguns aspetos que têm que ver com os normativos, alguns aspetos teóricos e, por fim, mas não menos importante, aspetos da nossa experiência

²⁵ Em 25 páginas, na Lei 13/01, a palavra aparece apenas duas vezes nos artigos 3.º e 6.º.

²⁶ Em 25 páginas, na Lei 13/01, a palavra aparece apenas duas vezes nos artigos 3.º, 6.º, 12.º, 32.º, 36.º e 71.º. Mas é apenas no 6.º que a participação está associada à intervenção na escola.

pessoal como docente já que o “professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”, como refere Nóvoa (1992, p. 15). Tendo sido feito acima, um pequeno enquadramento normativo, passaremos agora para a consideração de alguns aspetos teóricos e de experiência pessoal atinentes ao que nos propusemos, de antemão, abordar neste texto, sobre a reflexão em torno do plano de aulas como mecanismo de coordenação da atividade docente baseando-se na nossa experiência e vivência pessoal como formando das escolas de formação de professores e como docente dentro do espaço e do tempo que criamos para refletir criticamente sobre aspetos ligados a nossa própria prática.

1.1. Divisão do trabalho

A estrutura de uma organização pode ser entendida como a soma dos meios empregados para dividir o trabalho em diferentes tarefas e assegurar a coordenação das mesmas (Mintzberg, 1995). Nesta definição, como se pode observar, assume-se que a estrutura de uma organização é sustentada por dois elementos em que o primeiro (trabalho) é, de certa forma, condicionado pelo segundo (coordenação). Como refere o mesmo autor, toda atividade organizada exige, pelo menos, a existência de dois elementos fundamentais: a divisão do trabalho em várias tarefas a serem desempenhadas e a coordenação das mesmas.

Sobre a divisão do trabalho, no quadro da administração científica, Taylor (1982) já defendia a necessidade de haver uma melhor divisão do trabalho entre a “direção” e o trabalhador. Neste sentido, a “direção” – composta por quadros “especializados” e “competentes” – teria como responsabilidade instruir diariamente os trabalhadores como realizar as tarefas e não deixá-los entregues à sua própria inspiração. O operário que faz todos os dias a mesma peça e o chefe que trata constantemente dos mesmos negócios adquirem mais habilidade, mais segurança, mais precisão e, conseqüentemente, aumentam de rendimento (Fayol, 1984). Este último acreditava que a divisão do trabalho, como um dos princípios da administração, não se aplica apenas às tarefas técnicas, mas a todos os trabalhos que põem em interação um número mais ou menos grande de pessoas. Tendo em conta o exposto nas linhas acima, pode se dizer, então, que na perspectiva dos autores que acabamos de citar, a divisão do trabalho permite produzir mais e “melhor”, reduz o número de objetivos sobre os quais devem ser aplicados a atenção, é a melhor maneira de obter “proveito” do indivíduo e da coletividade e tende à especialização das funções e a separação dos poderes.

Uma das finalidades principais do planeamento, que precede toda atividade administrativa, não é, de acordo com Simon (1970), simplesmente colocar cada participante na tarefa que melhor pode realizar, mas permitir que cada um forme expectativas exatas sobre o que os outros vão fazer. Sobre isto, no quadro das categorias fundamentais da autoridade racional legal, Weber (1978) destaca a separação das funções como parte de uma sistemática divisão do trabalho. Portanto, a divisão do trabalho é ditada pelas tarefas que cada um dos atores deve realizar dentro de uma determinada organização, todavia, a coordenação do mesmo exige, de acordo com Mintzberg (1995), vários meios que incluem, além da própria coordenação, o controlo e a comunicação.

1.2. Coordenação

Na perspectiva Fayoliana, a coordenação consiste em ligar, unir e harmonizar todos os atos e todos os esforços, ao passo que o controlo consiste em velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas. Neste contexto, a comunicação pode estar circunscrita à transmissão das regras que devem nortear a realização das tarefas. Voltando para a coordenação, na perspectiva de Simon (1970), esta diz respeito ao “processo de informar cada um dos comportamentos projetados” (p. 69), o que – desde já – pressupõe a existência de um ator que comunica tais comportamentos – o coordenador. Realçando a natureza instrumental do poder, Friedberg (1993) refere que não se entra numa relação de poder gratuitamente; pois um dos propósitos no estabelecimento das relações de poder é o de obter a cooperação²⁷ que “costuma ser ineficaz – ou seja, não atinge os seus objetivos, sejam quais forem os objetivos dos participantes – se não houver coordenação”. Analisando o que foi dito acima, pretendemos definir o conceito de coordenação como o conjunto de atos que consistem na orientação, comunicação e controlo das ações por meio da adaptação e/ou criação de regras comuns para a execução de uma dada tarefa dentro da organização. Apresentado desta forma, não consideramos coordenação o simples ato de controlar (fiscalizar), pois, como refere o próprio Mintzberg, o controlo é apenas um dos elementos da coordenação (Capuma, 2024).

1.3. Mecanismos de coordenação e modelos de análise organizacional

Mecanismos de coordenação são formas/maneiras como as organizações podem coordenar o trabalho (Barroso, 1993). Na proposta de Mintzberg (1995), que é a proposta com que pretendemos refletir sobre os assuntos nexte excerto, prevêem-se como mecanismos de coordenação das atividades, o ajustamento mútuo, a supervisão direta e a standardização que pode ser dos processos, dos produtos/resultados e das qualificações. O ajustamento mútuo, como mecanismo de coordenação, coloca o controlo (poder) nas mãos do operador e neste, a coordenação do trabalho se realiza pelo simples processo de comunicação informal. No âmbito dos modelos de análise organizacional, por colocar o controlo nas mãos do operador, pode se dizer que este mecanismo de coordenação não se alinha muito naquilo que são as categorias de análise do modelo burocrático que ressalta justamente o contrário. Por outro lado, ao realçar a sua aplicação em situações de imprevisibilidade, encaixa-se, de alguma forma, nos modelos da ambiguidade, nalguns casos, convocados nas abordagens neoinstitucionais.

A supervisão direta é o mecanismo de coordenação no qual um indivíduo se encontra investido de responsabilidade pelo trabalho dos outros. Aqui, o responsável transmite instruções e controla as ações, ou seja, um cérebro coordena várias mãos. Este mecanismo de coordenação aplica-se no quadro de uma relação assimétrica de autoridade (poder do cargo); pois, neste caso,

²⁷ Para Simon (1970), cooperação se refere à atividade em que os participantes partilham um propósito comum. Para Friedberg (1993), poder e cooperação são a sequência natural um do outro.

geralmente, o supervisor (“o cérebro”) que controla “as mãos” é alguém que ocupa um determinado cargo e tem legitimidade formal legal para orientar e controlar as ações dos subordinados. Este mecanismo de coordenação pode ser analisado em termos de relações de poder e ao nível do modelo burocrático, já que realça o poder do cargo (Capuma, 2024).

Ao contrário dos dois primeiros mecanismos onde a coordenação, de certa maneira, se realiza no momento em que as actividades vão sendo desenvolvidas, a estandardização, como um todo, caracteriza-se por uma situação diferente, isto é, nela o trabalho é coordenado *a priori*, antes mesmo deste começar a ser executado. Dado que na estandardização a coordenação começa no estirador, os três tipos de estandardização são passíveis de serem analisados no quadro do modelo burocrático. Ademais, os graus de autonomia concedidos aos operadores na estandardização dos produtos/resultados e, sobretudo, na estandardização das qualificações, contrariam – de certa forma – o pressuposto do controlo dos processos por parte dos superiores hierárquicos no quadro da autoridade racional legal/burocracia.

A estandardização dos processos é o principal mecanismo de coordenação numa burocracia mecanicista e, aqui, a coordenação do trabalho começa a partir do momento em que o conteúdo do trabalho é especificado ou programado.

A estandardização dos resultados segue a lógica da multiplicação, a lógica de que a ordem dos factores não altera o produto/resultado. Aqui, a coordenação do trabalho começa quando se especificam as dimensões do produto ou os desempenhos a atingir, como por exemplo, o incremento em 40% do sucesso escolar em determinada turma de uma escola de formação de professores.

Na estandardização das qualificações, a coordenação das actividades começa a partir do momento em que se especifica a formação do futuro executor do trabalho. Terminada a formação, os trabalhadores parecem agir de todo, de forma autónoma quando por trás disto houve um processo árduo de treinamento/formação. Sobre a estandardização das qualificações, na perspectiva de (Mintzberg, 1995), dentro das configurações organizacionais, as escolas são incluídas na categoria das burocracias profissionais. Nas burocracias profissionais, o centro operacional constitui-se como a parte-chave da organização que, com base na estandardização das qualificações, tenta diminuir a influência que as outras partes (vértice estratégico, tecnoestrutura, linha hierárquica, pessoal de apoio) da organização têm (sobre o trabalho que realizam) apelando para um certo profissionalismo.

1.4. A dimensão do controlo do plano de aulas sobre os docentes

Como assinalamos mais acima, em Angola, a formação inicial docente é da responsabilidade do subsistema de formação de professores e do subsistema de ensino superior. Num trabalho publicado recentemente, as autoras referem que antes de pensarmos sobre a formação do outro [estudar as percepções e representações], é necessário pensarmos, em primeiro lugar, na nossa própria formação (Lomba & Neves, 2025). Sobre a nossa experiência como formando e docente no contexto educativo angolano, refira-se que frequentamos o Curso (médio, II ciclo) de Pedagogia

na Especialidade de Biologia e Química numa escola de formação de professores – atuais escolas de magistério – entre 2009 e 2012, isto no subsistema de formação de professores. Entre 2013 e 2017, no subsistema de ensino superior, frequentamos o curso de licenciatura em Ciências da Educação na especialidade de Ensino da Química. A prática da nossa actividade enquanto docente em formação teve início nos estágios realizados ao nível do ensino médio de formação de professores, passando pelos estágios ao nível da licenciatura, onde, para além deste, também exercemos a função de monitor durante os dois últimos anos do curso. Fomos admitidos na função pública como docentes a partir de 2019 e hoje ainda lecionamos ao nível do ensino superior, embora agora tenhamos sido admitidos na carreira de investigador.

A nossa formação docente ao nível do ensino médio ficou marcada por muito boas experiências, mas a reflexão sobre alguns elementos que se configuravam como orientações dos docentes “experientes” (professores) para a prática da atividade dos futuros docentes (alunos) na execução do plano de aula, se constituíam de certos preconceitos e/ou discriminação como é o caso, por exemplo, da mão do giz e da mão do apagador, o que também não deixava de ser uma forma de exercer o controlo sobre a prática docente.

1.4.1. “A mão do giz e a mão do apagador”

Para efeito de procedimento algorítmico ou o passo a passo da leção de uma aula, se assim podemos dizer, havia certos elementos que não poderiam deixar de ser observados sob pena de até mesmo a avaliação do processo ser considerada como sendo inadequada ou negativa, na falta do cumprimento de tais orientações, na componente/categoria/dimensão de gestão dos meios de ensino. Um desses elementos é o que nostalgicamente (no sentido dos debates que o assunto suscitava) designamos aqui como a mão do giz e a mão do apagador. Não sendo em si mesmo um elemento do plano de aula, mas um elemento da execução do plano de aula, na medida em que o docente socorria-se sempre da utilização do quadro durante a aula, o uso do giz e do apagador, durante a nossa formação inicial docente, ao nível do subsistema de formação de professores, tinha sido – de certa forma – institucionalizado e estandardizado (por um certo tipo de estandardização dos processos) de modo que até já havia sido estabelecida uma das mãos para o seu uso, a mão direita. Quer dizer, a mão direita era a “mão do giz”. A questão que aqui pode ser levantada é se nas turmas não havia alunos canhotos. A resposta para esta pergunta é sim, havia. Aqui abriam-se algumas exceções e, em casos extremos, já houve quem foi obrigado a se “adaptar”.

Se por um lado, a mão direita era a “mão do giz”, então a mão esquerda estava destinada ao manuseamento do apagador, que não podia ser feito de modo arbitrário, mas sim seguindo um procedimento específico que é o de apagar começando pela parte superior, de cima para baixo. Aqui, obviamente, poderia se questionar, por exemplo, se a escrita no quadro não apagaria caso o docente ou o futuro docente manuseasse o apagador em forma de círculo ou de baixo para cima. Portanto, esta norma que já se encontrava institucionalizada, de feição hipócrita farisaica, no sentido em que nem os professores tutores conseguiam cumpri-la na íntegra, gerava muitas

discussões e resistência por parte dos docentes em formação tanto que, com o avançar dos tempos, atualmente, este assunto ficou reservado apenas para a reflexão não se constituindo mais como um assunto a ser tratado ao nível da formação inicial docente nas escolas do subsistema de formação de professores em Angola, que era marcado por uma certa ditadura neste quesito.

1.4.2. O plano de aulas na formação inicial docente

Como referimos anteriormente, no contexto educativo angolano, com ênfase nas escolas públicas, o plano de aula tem sido utilizado como uma forma de mecanismo de coordenação da atividade docente, ao nível da turma que, em conjunto com as áreas disciplinares, são consideradas como os dois pilares organizativos da escola em que se alicerçam as estruturas básicas de coordenação do trabalho docente (Barroso 1999; Machado, 2015). A coordenação do trabalho docente quase sempre desemboca em coordenação pedagógica. À luz de um certo tipo de standardização dos processos, pode se dizer mesmo que, em Angola, grande parte da coordenação pedagógica é feita fora da escola pelas instâncias que têm poder para definir o currículo, programas de disciplinas e os planos de estudo (onde dentre outros se define a carga horária semanal para cada disciplina ou unidade curricular) o que pode se configurar numa coordenação pedagógica atópica, adaptando uma expressão de Lima (2007). Dentro das escolas, aquilo que os órgãos centrais não querem e/ou não podem coordenar (em termos de coordenação pedagógica) fica a cargo dos conselhos pedagógicos e das áreas disciplinares. Assim, nas escolas públicas em Angola, internamente, o que resta da coordenação docente é levada a cabo pelos coordenadores de disciplina por meio da dosificação²⁸ (planificação dos conteúdos temáticos a médio e longo prazo) e ao nível da subdireção pedagógica por meio dos horários, reuniões, calendários de provas, estabelecimento das escalas de júri para as provas, entre outros. O estabelecimento das dosificações, num certo tipo de standardização dos processos, visa garantir que num determinado semestre, trimestre, mês ou semana, as atividades levadas a cabo pelos docentes, em termos de elaboração dos conteúdos no plano de aulas, sejam mais ou menos idênticas. O duplo controlo do plano de aulas (técnico e material) também realça uma relação assimétrica de poder a que os docentes estão sujeitos, o poder de avaliar (Afonso, 1991). O poder de avaliar pode então, grosso modo, ser entendido como aquele que se baseia na percepção de Y de que Z (um indivíduo, grupo de indivíduos de dentro ou de fora da organização) tem capacidade de emitir juízos que podem aprová-lo ou reprová-lo, acreditá-lo ou desacreditá-lo e legitimar ou não o conhecimento que tem em relação a atividade que desenvolve dentro da organização (Capuma, 2024). O controlo técnico do plano de aula nas escolas públicas em Angola é feito pelos coordenadores de disciplinas e comissões de avaliação que os mesmos integram e, por seu lado, o

²⁸ Documento afixado na vitrinas e salas de professores onde, dentre outros elementos, se especifica a unidade temática, o número de aulas e o tempo de duração das mesmas que todos os professores da disciplina devem seguir).

controlo material do plano de aula é feito ao nível de uma outra estrutura de gestão intermédia designada, no contexto educativo angolano, como coordenador de turno (CT).

1.4.3. Os processos standardizados no plano de aulas e mecanismos de contrapoder

Analisando as organizações como máquinas, Morgan (2006) realça que Weber foi um dos pioneiros a tentar estabelecer paralelos entre a mecanização da indústria e as formas burocráticas de organização. Na sequência dessa observação, o mesmo notou que a burocracia rotinizava o processo de administração tal como a máquina rotiniza a produção. O Quadro 1 representa a estrutura formal de um plano de aulas horizontal²⁹ usado para a instrução da preparação da aula ao nível das escolas de formação de professores/de magistério em Angola. Olhando para a questão da padronização do tempo e, principalmente, para o papel que se atribui aos professores e alunos em cada uma das fases didáticas, a estrutura do plano de aula abaixo apresentado, se constitui num elemento de standardização dos processos dando quase nenhuma margem de autonomia para a criatividade docente em sala de aula, o que vai em contracorrente com os ideais da educação como prática de liberdade defendidos por pedagogos como Freire (1997), por exemplo. Mas, se por um lado a estrutura do plano de aulas representa uma coordenação encaminhada para o controlo através da standardização dos processos, os professores, por outro lado, não são atores inertes face ao mecanismo de controlo a que estão sujeitos. Dentro daquilo que Friedberg (1993) designa como o poder de perito que não é nada mais que a liberdade ou a zona de autonomia de que os atores organizacionais dispõem nas suas transações com os outros e que determina a previsibilidade do seu comportamento para os outros, entendemos que o poder de perito é o poder que se baseia no domínio de dimensões sensíveis dentro da organização onde a sala de aulas é sem dúvida uma delas. Contudo, o conceito de poder de perito não se aplica em relação ao controlo de todas as dimensões sensíveis, mas, sobretudo, quando esse controlo é exercido por elementos que se encontram na base do organigrama formal da organização, o que é o caso de muitos professores. O emprego do poder de perito, realça a natureza bilateral do poder no sentido em que nenhum ator, dentro de uma organização, está totalmente destituído do poder. Ele é aplicado de modo relativamente oculto - sobretudo pelos atores organizacionais que ocupam posições relativamente marginais na organização, como foi referido anteriormente - já que se esse exercício se torna público, quem exerce este tipo de poder pode estar e/ou ser sujeito a sanções formais/legais.

²⁹ Horizontal em termos do alinhamento da página onde geralmente é redigido não mais do que isso.

Quadro 1. A estrutura de plano de aulas utilizado nas escolas de formação de professores

Objetivos Gerais: _____								
Objetivos específicos: _____								
Tempo	Fases Didáticas	Conteúdo	Atividades		Métodos de Ensino	Meios de ensino	Avaliação	OBS
			Professores	Alunos				
5 min.	Introdução	⁵ A.N.P ⁶ O.A. O	Saúda Controla a turma Faz a chamada Corrige a tarefa Faz a PM ⁵	Respondem a saudação; Prestam atenção Respondem a chamada Prestam atenção Respondem ou não a PM	-	-	-	-
30 min.	Desenvolvimento (conteúdo da aula em anexo)	⁷ T.C	Escreve o sumário no quadro Dita o conteúdo Explica o conteúdo	Passam o sumário nos cadernos Escrevem o conteúdo Prestam atenção	-	-	-	-
10 min.	Conclusão	Resumo ⁸ P.C Tarefa	Resume a aula Faz a pergunta de comprovação Passa a tarefa no quadro e orienta-a	Prestam atenção Respondem à pergunta Passam a tarefa e prestam atenção	-	-	-	-

Fonte: Adaptado dos modelos utilizados nas escolas de formação de professores.

2. Considerações finais

A estruturação do plano de aula horizontal se configura numa espécie de receita pronta para aplicar no desenvolvimento da aula. Ela realça a dimensão do controlo da atividade docente em sala de aula por meio de uma coordenação por via da standardização dos processos cujo principal coordenador é quem estabeleceu os processos, o que pode, primeiramente, configurar uma coordenação atópica, e só – em segunda instância – uma coordenação interna ou local da atividade docente. A estrutura do plano de aulas a que temos vindo a fazer referência, ao nível dos órgãos internos de administração das escolas, serve como um instrumento de controlo e avaliação das atividades desenvolvidas dentro das salas de aula por parte dos coordenadores de disciplina e de turno. No contexto educativo angolano, a dimensão do plano de aula enquanto mecanismo de coordenação das atividades docentes (envolvendo orientação, comunicação e controlo/fiscalização das ações) também realça a sua dimensão burocrática que se consubstancia e se materializa em termos de um certo tipo de standardização dos processos, dando – formalmente

– pouca margem de manobra para a criatividade docente. Porém, como também foi enfatizado mais acima, os docentes não são vítimas indefesas e, ao seu nível, dentro das margens de autonomia clandestina (Barroso, 1996) que conseguem conquistar, exercem o poder de perito tentando dar mais criatividade às suas práticas. A “mão do giz e a mão do apagador” como parte da execução prática do plano de aulas é um dos elementos que marcam as histórias e memórias do exercício da profissão docente por nossa parte, se configuram como uma forma de pensarmos na nossa própria formação. Trata-se de uma face simbólica e/ou institucional da prática docente que, com o passar do tempo, estava amplamente difundida/institucionalizada sendo entendida, por um período, no decorrer da nossa formação, como o modo correto de fazer as coisas, que, fruto do exercício do poder de perito e outros poderes, pelos docentes, foi gradativamente sendo abandonada.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1991). O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação. *O Professor*, 22, 40–45.
- Barroso, João (1993). *A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836–1960)* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42092>
- Barroso, João (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Ed.), *O estudo da escola* (pp. 167–189). Porto Editora.
- Barroso, João (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal. In J. Barroso (Eds.), *A escola entre o local e o global: Perspectivas para o século XXI* (pp. 129–142). Educa; Fórum Português de Administração Educacional.
- Capuma, Manuel O. (2024). *A gestão intermédia na escola pública angolana: Institucionalismo e poder* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/92471>
- Fayol, Henry (1984). *Administração industrial e geral*. Atlas.
- Freire, Paulo (1997). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Friedberg, Erhard (1993). *O poder e a regra: Dinâmicas da ação organizada*. Instituto Piaget.
- Liberato, Ermelinda (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003–1031. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782014000900010>
- Lima, Licínio C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: Os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. Sanches et al. (Eds.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 39–57). Porto Editora.
- Lomba, Maria Lúcia, & Neves, Libéria (2025). Escrita autobiográfica, prática formativa de autoria de professoras/es e divulgação científica: Em busca de uma metodologia de formação profissional e de uma voz coletiva pelo GEEPPEB. In M. L. Lomba & L. Neves (Eds.), *Narrativas autobiográficas de professoras/es da educação básica: Escrita e autoria na formação profissional* (pp. 21–35). Pedro e João.
- Machado, Joaquim (2015). Cooperação e gestão pedagógica. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 155–168. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/276>

- Mintzberg, Henry (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Dom Quixote.
- Morgan, Gareth (2006). *Imagens da organização* (2.^a ed.). Atlas.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Dom Quixote.
- Simon, Herbert A. (1970). *El comportamiento administrativo: Estudio de los procesos decisórios en la organización administrativa*. Aguilar.
- Taylor, Frederick W. (1982). *Princípios de administração científica*. Atlas.
- Weber, Max (1978). Os fundamentos da organização burocrática: Uma construção do tipo ideal. In E. Campos (Ed.), *Sociologia da burocracia* (4.^a ed., pp. 15–28).
- Zau, Filipe (2002). *Angola: Trilhos para o desenvolvimento*. Universidade Aberta.

O vaivém da vida nas actividades de risco controlado

Mário Rogério Santos Aguiar

Agrupamento de escolas de Parede

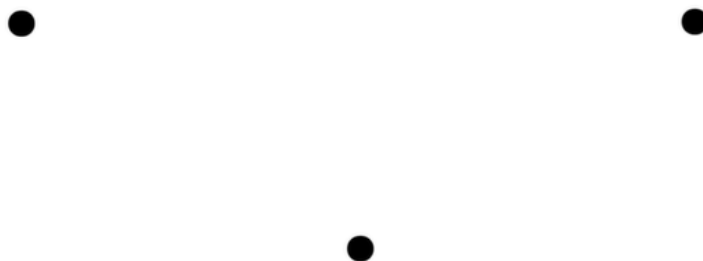
Resumo

Partilharei estratégias e resultados relativos a décadas, trabalhando com alunos do 3º Ciclo e do Secundário, numa profissão que foi permitindo a realização de Actividades de Exploração da Natureza (AEN) – desde as abordagens básicas a percursos pedestres, orientação, escalada; passando por outras de maior nível de complexidade logística como canoagem, btt, esqui de neve; até àquelas que envolvem explicitamente a sociedade civil, por força de legislação que rege descidas de rio ou mergulho com escafandro. A realização de tais actividades fez-se a partir do trabalho de Projecto, envolvendo os alunos (desde cedo) no sonho, na construção dos meios para o viabilizar, na sua concretização e na sua avaliação (técnica e da vivência pessoal). Professores competentes e encarregados de educação que, ao longo do tempo, foram sendo esclarecidos e ganharam confiança nos organizadores, completaram os pré-requisitos associados às actividades de Risco Controlado (AEN). Citando investigadores, refere a DG Educação (DGE): os fatores socio-emocionais são os que mais afetam a aprendizagem, por exemplo, a relação aluno-professor, a cultura de escola, o clima de sala de aula... Defende a DGE a Missão de dotar as crianças e jovens da educação pré-escolar, ensinos básico e secundário com os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes permitam valorizar e adotar comportamentos e estilos de vida saudáveis ao longo da vida, desenvolvendo todo o seu potencial como cidadãos ativos, produtivos e responsáveis. Para o efeito a DGE sugere a aplicação de Princípios que garantam o desenvolvimento e a manutenção de uma comunidade escolar democrática, inclusiva e participativa. Ora, a realização regular de AEN e dos Projectos a elas associados promovem as relações de confiança que se estabelecem entre os participantes, em trabalhos que duram meses, permitindo uma “natural” via para conhecer facetas mais pessoais.

Palavras-chave: saúde mental, projectos, risco controlado.

Conceito

Imagem 1. Três pontos não colineares



A geometria ensina que três pontos não colineares definem um plano.

Imagem 2. Plano



O plano dá-nos estabilidade/equilíbrio/confiança. Quer se trate do plano geométrico, quer de um plano conceptual.

Imagem 3. Conceito



No caso, as actividades de exploração da natureza são actividades em que procuramos permanecer em locais ou situações que são desfavoráveis à biologia do ser humano. Mas, dominando tecnicamente o uso de alguns equipamentos, através do controlo emocional e do trabalho em grupo, conseguimos ultrapassar as nossas limitações, tornando estas actividades em actividades de risco controlado.

O grupo, é o garante da segurança dos contextos em que as actividades se desenrolam e, ao mesmo tempo, constitui um estímulo, para darmos um 1º passo, no sentido de realizarmos experiências que, de outra forma, não imagináramos concretizar; e, o mais importante: poder sonhar com a possibilidade de participar num projecto (de maior ou menor duração) e no final sentir a recompensa de ter conseguido viver momentos que poucas pessoas, alguma vez, terão experimentado.

Seja: deslocar-se numa parede – também conhecido por escalada.

Seja: permanecer longos períodos debaixo de água – a que chamamos mergulho com escafandro.

Seja ainda: construir uma jangada e nela descer um rio.

Actividades

As actividades pretendem-se regulares, uma saída/mês, para que possam ter impacto junto dos alunos – e baseadas no trabalho em projecto – que com as diferentes fases que o constituem, permitem alcançar situações com maior nível de complexidade: quer técnica, quer económica, quer emocionalmente.

Em todos os momentos do projecto – preparação – execução – e avaliação, os jovens alunos participam: opinando, escutando, partilhando decisões, sendo úteis, confiando e incutindo confiança, concretizando sonhos, partilhando alegrias e descobertas, obtendo resultados.

Aventura social

As actividades estão associadas a aquisições técnicas e normas de segurança específicas. No entanto, são apenas meios de enriquecerem o participante no que poderemos apelidar de aventura social – em que valorizam as suas competências sociais, através da descoberta e aceitação de si próprio e dos outros: vivendo situações concretas, em que toma decisões e colhe as respectivas consequências, constrói e gere orçamentos, utiliza dinheiro vivo para pagamentos necessários às actividades; em que vive em espaços limitados, e de conforto precário, aguentando o potencial de tensões que tais ambientes geram; em que é ajudado e ajuda outros participantes em momentos inusitados, em que faz balanços individual e em grupo relativos a cada dia ou no fim de uma actividade pontual.

Estar perante situações reais – é muito diferente de fazer reflexões e análises de dilemas, realizadas sem sair de uma qualquer sala de aula. O trabalho em sala é tão útil quanto limitativo.

Projecto

Durante a fase de preparação do projecto: vão-se revelando os líderes, os receosos, os empenhados nas tarefas, os que têm contactos que facilitam alcançar certas necessidades. Realizam-se treinos para sermos eficazes no momento da execução do projecto, como por exemplo: aprender nós, saber colocar um arnês, dar segurança a um escalador, organizar uma mochila, montar uma tenda, cozinhar. Preparam-se orçamentos e decidem-se angariações de fundos.

Para que o projecto funcione, tem-se revelado muito útil a realização de uma reunião semanal.

Desde cedo, necessitamos de envolver os alunos no processo que, temos sempre presente, visa a educação destes jovens. Clarificar que não somos uma agência de viagens ou uma empresa de animação para turistas, estes sim, limitam-se a pagar e a usufruir de um serviço.

No caso das actividades aqui partilhadas, ninguém deixa de participar por falta de recursos económicos ... é uma questão de empenho, de trabalhar mais em angariação de fundos e de organização de estratégias na vida pessoal.

Em todas as actividades existem quatro objectivos: ocupação do tempo livre dos alunos, desenvolvimento da autoestima e da solidariedade com os companheiros, aquisição de uma visão

integrada do envolvimento natural, sensibilização para os aspectos do desequilíbrio ambiental existente nos espaços das actividades.

Como sabemos, um professor colocado numa escola durante mais tempo, facilita este tipo de trabalho; desde logo porque outros professores se agregam ao projecto, e porque se vai cimentando a confiança dos pares e dos encarregados de educação.

Faz sentido manifestar gratidão à comunidade que nos permitiu aqueles projectos - dando a conhecer o trabalho realizado -, seja através por ex.: jornal, exposição, *newsletter*. O que obriga a ser cuidadoso nos registos: de fotos, locais, e datas das actividades.

Saber o que se quer

Porém, o que conta verdadeiramente é saber que caminhamos num rumo certo. Ou seja, não perder de vista os nossos três pontos de partida: a saúde mental, o risco controlado, o trabalho em projecto.

Aconteceu, quando os estágios duravam dois anos, que um professor estagiário fez uma proposta de uma animação de esqui de neve. Quem tinha por função apoiar o estagiário, em pleno conselho pedagógico, terá sentenciado que tal proposta não fazia qualquer sentido... até porque “cá” (naquela terra) não nevava. No segundo ano do estágio, com o estagiário a participar no conselho pedagógico, a mesma proposta foi aprovada, e realizaram, durante quatro dias, uma visita de estudo na Serra da Estrela, para concretizar... a tal animação de esqui de neve!

Como fizemos

Perguntar-se-á: tudo isto assente no voluntariado dos professores?

Quer através de programas específicos como é o exemplo do Desporto Escolar, que estabelece o número de horas de crédito destinadas aos responsáveis dos grupos/equipa; quer através de horas atribuídas pela direcção da escola, há espaço para reconhecer a validade destes programas.

Por outro lado, não ignoremos que muitas profissões consomem tempo para além daquele que conta para o salário mensal. Tempo e dinheiro gastos em formação, preparação de documentos, análise de trabalhos, reuniões. A escola e os seus profissionais são um desses casos.

Naturalmente que, nas escolas, os adultos mais solicitados são os professores. Mas, alunos monitores, animadores socioculturais, assistentes operacionais, assistentes sociais, assistentes técnicos, encarregados de educação e psicólogos são recursos internos que as escolas podem cativar. Quanto aos professores o óbvio é um professor de música ser responsável pelo coro, ou um de português pelo teatro... ainda assim conhecem-se casos: em que um professor de informática e outro de educação visual são responsáveis pelo clube de vela, um professor de biologia é responsável pela equipa de natação, um professor de português é responsável pela equipa de judo, um professor de educação física é responsável pelo clube de xadrez ... trata-se apenas de ter currículo comprovado para a actividade em causa.

Lembremos que, ao fazer outras abordagens para além do normal funcionamento das aulas, os adultos responsáveis pelas actividades de núcleos, grupos ou clubes, revelam outras facetas

(que, no caso dos professores, a sala de aula dificilmente permite evidenciar), conhecem alunos em contexto diferente daquele que se vive diariamente entre toques de campainha, cativam alunos para áreas que podem despertar ou reforçar talentos conducentes a futuras profissões. Mesmo em termos de indisciplina, estes responsáveis granjeiam uma imagem de simpatia e respeito que permitirá reduzir as ocorrências que terminam em ordem de saída da sala de aula.

Abordagem inicial

Tudo começa com um desafio. Aos alunos: nas turmas ou numa turma - quaisquer que elas sejam: 3º Ciclo, CEF, Curso Profissional ou Científico-Humanístico.

 Ou pode começar com uma demonstração, que também cativa os pares e a direcção da escola.

 Ou com uma saída de um dia, prevista no calendário das actividades - com autorizações do conselho pedagógico ou da direcção. Aos poucos evolui-se para a existência de um projecto, a desenvolver ao longo do ano lectivo, pelo que, atenuando a carga burocrática, as autorizações dos encarregados de educação passam a ser suficientes para a participação dos alunos.

Apoios

Existem programas: no já referido Desporto Escolar; nas autarquias; o Prémio Infante D. Henrique; a educação para a saúde; os clubes vários como o de ciência, ou o europeu. A Direcção-Geral da Educação possui muita informação a este respeito... há que estar atento!

Trata-se de programas que permitem ter actividades enquadradas, que usufruem de estruturas montadas fora da escola - instalações de entidades associadas, outras escolas que abrem as suas actividades e convívios, tendo cada escola a oportunidade de retribuir esses convívios organizando encontros abertos às demais. Para além do convívio trazem-se mensagens sobre assuntos que importam para a vida em sociedade (racismo, tortura de animais). Neste modelo de organização demos corpo a um programa de multiactividades de exploração da natureza com a designação genérica de Clube Aventura - que, no caso que relatamos, foi o projecto com maior impacto vivido durante os oito anos em que o professor permaneceu naquela escola.

Angariação de fundos

Ainda assim, as verbas que permitem tornar estes sonhos em realidade têm que ser garantidas.

 Baixar custos e angariar fundos são um desafio constante.

Tem resultado: a prévia definição de regras escritas e assinadas/como compromisso; receitas e despesas tudo registado; oferta de serviços básicos - lavar carros, bar; festas; serenatas ou entrega de cartas em aniversários ou no dia dos afectos/namorados; lotaria; mealheiro; brinquedos feitos por alunos; bijuteria; arte marinho. Associar-se a outra escola para partilha de despesas, procurar patrocínios e empréstimo de material, propor troca de serviços por material (ex.: jogos do Atlântico).

Também aqui os alunos têm revelado boas ideias. Têm competências extraescola, por exemplo: montagem de som e luzes para festas, DJ, banda musical, desfiles de moda.

Impacto das actividades

Das avaliações das actividades retiram-se respostas com duas grandes tendências:

Uma - a valorização das relações interpessoais, o entendimento da forma de ser de cada um, a solidariedade, um melhor conhecimento de si próprio, as superações alcançadas, a autoestima melhorada, a alegria de viver;

Outra tendência - passam a perceber a escola como um local de oportunidades em que cada um tem que fazer por merecê-las. Isto depreende-se através das mensagens enviadas aos colegas que não obtiveram autorização dos encarregados de educação para participar nos projectos, devido aos maus resultados escolares. Cada evento reflecte o esforço de todos. Tornam-se mais sensíveis ao que a família lhes proporciona e que em actividade é mais escasso – como o conforto de uma cama, quando se dorme em acampamento; a comida caseira – embora a que o próprio ajuda a confeccionar também seja boa; ter que lavar roupa manualmente, pois na mochila não cabe tudo o que gostaríamos; os momentos de saudades do núcleo familiar, cujos laços se reforçam no reencontro após cada saída.

No final de cada uma delas, ao cantarmos a “canção do adeus”, não é invulgar ver lágrimas nos rostos dos participantes.

Numa avaliação alguém escreveu: “Vive-se uma semana ... recorda-se por muito tempo ... talvez por toda a vida”.

Descida de rio em jangadas

Não terá sido por acaso que a canção do Clube Aventura fala do rio... da descida do rio. Dentro e fora do programa do Clube Aventura, foram feitas várias descidas de rio em jangadas, construídas pelos participantes. Revelou ser a actividade mais consistente com o trabalho de projecto, desenrolando-se ao longo de meses, e que permitiu viver de forma mais intensa todas as fases de um projecto. Foi o evento com maior impacto junto dos participantes e nem sequer o mais oneroso.

Nele facilmente se permitem associar outras áreas: decoração/pintura – seja de jangadas e de remos, seja de tecidos, ou de paredes; cantar, valorizar o património, a história, o artesanato, as profissões das populações dos locais visitado, constatar os bons e os maus exemplos a que o ambiente é submetido.

Voluntariado genuíno

Estando na escola, a fazer outras tarefas para além das aulas, os alunos evidenciam que gostam dela e até se propõem embelezá-la. Assim, surgiu a decoração do exterior dos balneários, fruto de ser o local onde mais vezes eram realizados os trabalhos que requeriam um espaço com características de oficina. Frequentemente, alunos não ligados aos projectos em curso associaram-

se às tarefas de embelezamento e de angariação de fundos, porque... tinham lá os amigos e porque estar activo ainda faz sentido para muitos deles.

“O segredo está na massa”

As actividades de exploração da natureza encerram em si mesmas um enorme potencial educativo, ainda assim, repetimo-lo, são apenas um meio para atingir um fim, neste caso a saúde mental.

Através de grupos e clubes de ciência, música, dança, teatro, artes visuais, jornalismo, rádio, etc., é provável que se alcancem igualmente melhorias na saúde mental ... dependerá apenas das dinâmicas geradas pelas pessoas envolvidas em tais projectos.

Ponderemos

É altura de perguntarmos: os benefícios que todos colhemos, indo para além do estrito cumprimento das aulas, estarão a ser esquecidos?

Dois projectos com crianças de rua, um em Angola e outro no Camboja, ilustram a possibilidade e a necessidade de passar das palavras à acção.

Portugal, nas suas escolas, possui bem mais recursos quando comparado com os dos projectos Camunga (iniciado com música, em Angola) e Tinytoones (ligado à dança, no Camboja) – em Portugal temos espaço para os “clubes escolares” de uma enorme variedade de áreas.

Na escola encontramos:

- uma incrível concentração de adultos com formação em áreas diversificadas, acrescida de competências para a compreensão e comunicação com crianças, com jovens e com jovens adultos;
- crianças e jovens esses que passam tempo significativo nas instalações escolares;
- tempo e espaço partilhado com os referidos adultos.

Então, será que nada mais pode acontecer entre estes dois grupos de pessoas do que aulas e treino para sucesso nos exames?

Tal como na história do incêndio na floresta ... enquanto todos fugiam em debandada, um pequeno pássaro voava persistentemente transportando no bico gotas de água que lançava sobre as chamas ... ao ser questionado sobre a utilidade da sua acção, respondeu: estou a fazer a minha parte!

Também, fazer o que está ao alcance de cada adulto em funções escolares, tem-se revelado um investimento com um bom retorno: quer pelas aquisições dos alunos, quer pela melhoria das relações interpessoais e ... aumento do gosto pelas disciplinas, devido ao facto de o aluno ter passado a ver a escola e o professor com “melhores olhos”. Alguém escreveu: “passei a gostar da sua disciplina”.

VALE A PENA!

Agradecimentos:

José Pedro Lopes – Professor, Colega e Amigo, pela partilha em muitas das actividades mencionadas. Aos Alunos que se empenharam, aos Encarregados de Educação que confiaram, às hierarquias do Ministério da Educação, e das Escolas, quer pelos apoios concedidos, quer pelas dificuldades criadas, permitindo reforçar a convicção no valor das Actividades de Exploração da Natureza. À minha filha Catarina, pelo decisivo apoio técnico à apresentação.

Referências

- Direção-Geral da Educação. (2014). *Programa de apoio à promoção e educação para a saúde*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes_doc.pdf
- Habto. (s.d.). *O que é metodologia ativa de aprendizagem?* <https://www.habto.com/blog/o-que-e-metodologia-ativa-de-aprendizagem>
- Sampaio, Daniel (1994). *Inventem-se novos países*. Editorial Caminho.
- Sampaio, Daniel (1996). *Voltei à escola*. Editorial Caminho.

Referências do vídeo apresentado:

- Prémio Infante D. Henrique* (designação portuguesa do original inglês)
- Camunga* (projecto angolano)
- Tinytoones.org* (projecto cambojano)
- Pedra Filosofal* (interpretação de AGIR)
- What a difference a day makes* (interpretação de Frank Sinatra Jr.)
- Fotografias* (de actividades em que participámos ou que organizámos)